



UCP
CRB
FACIS



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Dificuldades e potencialidades nas competências pré-leitoras
e hábitos de leitura familiar: Um estudo exploratório com
um grupo de crianças do ensino pré-escolar

Dificuldades e potencialidades nas competências pré- leitoras e hábitos de leitura familiar: Um estudo exploratório com um grupo de crianças do ensino pré- escolar

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

Elvira Manuela Almeida Santos

Orientadora
Professora Doutora Lúcia do Rosário Cerqueira de
Miranda

**Elvira
Santos**

Braga
2012

Braga, 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE BRAGA

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Dificuldades e potencialidades nas competências pré-leitoras e hábitos de leitura familiar: Um estudo exploratório com um grupo de crianças do ensino pré-escolar

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

Elvira Manuela Almeida Santos

Orientadora

Professora Doutora Lúcia do Rosário Cerqueira de
Miranda

Braga, 2012

Dedicatória

Aos meus pais, que sempre me apoiaram e contribuíram para o meu êxito, às minhas irmãs, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos e ao meu afilhado Guilherme que está a dar os primeiros passos no mundo da leitura e da escrita.

Agradecimentos

Carinhosamente, agradeço de forma geral a todos/as os/as que me proporcionaram uma inestimável colaboração na realização deste sonho e a quem estou muito grata, porém destaco:

As crianças que participaram neste estudo e suas famílias, pelo empenho, dedicação e alegria com que viveram esta experiência.

A minha orientadora Prof^a Doutora Lúcia Miranda, que desde a primeira hora sempre promoveu a força e ajuda necessárias de forma entusiasmante. Ainda, pelas suas observações, conselhos e sugestões constantes, pelo tempo que dedicou, pelo privilégio da sua amizade e, principalmente, por acreditar em mim.

A Coordenadora deste mestrado, Prof^a Doutora Filomena Ponte, e a todos os professores dos diferentes módulos do Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, pelo apoio e incentivo que sempre demonstraram, impulsionando-nos na procura de novos conhecimentos.

A minha família, por todo o apoio e força, desde o primeiro dia em que iniciei este estudo, compreendendo minhas ausências, compartilhando os meus ideais e incentivando-me a prosseguir. Em especial aos meus pais, Américo Oliveira e Ana Carvalho, por todo o seu amor, carinho e afeto.

Aos meus amigos Bruno Fonseca, Carlos Campos e Joaquim Silva pela dedicação e ajuda que prestaram no processo de formatação deste trabalho.

Aos meus colegas do Mestrado e de trabalho, pois sempre que precisei do seu auxílio, nunca deixaram de me apoiar e incentivar.

Finalmente, a todos os meus amigos que me souberam ouvir e animar e, também, aqueles que continuam a acreditar em mim.

Resumo

A família e a educação pré-escolar são um contexto privilegiado para a promoção de competências pré-leitoras e, que a literatura da especialidade aponta como preditores da aquisição inicial da leitura e da escrita na criança. O presente estudo procura, numa perspetiva descritiva exploratória, perceber como é que as competências pré-leitoras são influenciadas pelo meio escolar, nomeadamente pela educação pré-escolar e meio familiar da criança. Concretamente, foi nosso objetivo descrever a relação existente entre os hábitos de leitura da família e a aquisição de competências de literacia num grupo de 17 crianças que frequentavam o último ano do jardim de infância de uma IPSS do concelho da Póvoa de Varzim. Como instrumentos de recolha da informação usaram-se um questionário estruturado aos pais (adaptado de Viana, 2002) e o *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (T.I.C.L.; Viana, 2002; 2004). Os resultados indicam que a maioria das crianças frequentou o ensino pré-escolar durante 3 anos consecutivos e os pais dos nossos participantes, maioritariamente, possuíam o 2º ciclo do ensino básico. Relativamente aos hábitos de leitura familiar, uma percentagem expressiva das famílias possui uma média de 11 a 50 livros em casa, metade dos participantes pedem, todos os dias, para que lhes façam leituras, e, apenas uma pequena percentagem é que pedem, todos os dias, para lhes contarem histórias. Quanto à frequência e ao tipo de leitura dos pais dos nossos participantes, os resultados apontam para que só um pequeno número de pais é que costuma ler todos os dias em casa. O tipo de leitura das famílias é maioritariamente leitura de revistas, por parte das mães, e de jornais diários, pelos pais. Os resultados do perfil de competências linguísticas dos nossos participantes, sugere que as crianças que apresentam um bom conhecimento lexical reconhecem também um maior número de palavras. Constatamos que nas primeiras categorias os participantes obtiveram um maior número de acertos (Objetos e Verbos) e nas categorias seguintes (Categorias, Funções e Opostos) apresentaram uma percentagem de acertos menor. A categoria Graus de Adjetivos foi a que apresentou o maior número de respostas erradas e a categoria da Concordância Género/Número a que obteve maior número de respostas corretas. Na dimensão memória auditiva houve um número bastante expressivo de itens corretos, nomeadamente na categoria da Sequencialização Narrativa. Os resultados também indicaram que os nossos participantes revelaram menor dificuldade na segmentação das palavras e das sílabas por comparação com a identificação auditiva de sons iniciais e sons finais. Por último, podemos ainda referir, face aos resultados obtidos, que os participantes que demonstram níveis superiores de competências pré-leitoras são os que frequentaram a creche e o pré-escolar, os seus pais têm o 3º ciclo do ensino básico e ou secundário, apresentam hábitos de leitura diários em meio familiar e possuem um maior número de livros, ou seja, os hábitos de leitura familiar e a frequência do jardim de infância parecem constituir fatores importantes para favorecer o desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e escrita.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Hábitos de leitura; Família; Escola; T.I.C.L.

Abstract

Family and pre-school education are privileged settings to promote the development of pre-reading skills, in which research papers in this field of study indicate these as prerequisite conditions for the initial stages of acquiring reading and writing skills in young children. This study attempts to procure and understand in a perspective of exploratory descriptive, how the pre-reading skills are influenced by the child's school settings, especially by pre-school education and the child's family environment. This was our explicit objective to detail the existing relation between the child's family reading habits and the reading skills attained in a group of 17 young children who were enrolled in the last year of kindergarten in an IPSS in the district of Póvoa de Varzim. Structured questionnaires distributed to parents (adapted from Viana, 2002) and *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (T.I.C.L.; Viana, 2002; 2004) were the basis for the collection of our research information. The results of these questionnaires indicate that the majority of the children were enrolled in pre-school education during 3 consecutive years and the majority of the parents of our research group concluded pre-secondary school education. In respect to the families reading habits, a large percentage of the families possess on average 11 to 50 books, half of the participating children request every day reading time, and only a small fraction of the participating children ask every day for storytelling. In respect to the frequency of the reading habits of the parents of our participants, the results show that only a small number of parents read at home. The reading sources of these families use magazines, by the mothers, and newspapers by the fathers. The resulting profile of the linguistic skills of our participants, suggest that the children who demonstrated enhanced lexical progress also recognize a greater number of words. We concluded that in the first category, the participants obtained a greater number of correct answers (Objetos and Verbos) and in the following categories (Categorias, Funções and Opostos) exhibit a lower percentage of correct answers. The Graus de Adjetivos category presented the greatest number of incorrect answers and the Concordância Género/Número category achieved the greatest number of correct answers. There were an expressive number of correct responses in the area of auditory memory, specifically in the Sequencialização Narrativa category. The results also indicated our participants revealed minor difficulty in segmenting words and syllables in comparison with identifying the first and last auditory word sounds. Lastly, we may also remark in respect to our results, that the participants who demonstrated superior pre-reading skills are the ones who: are enrolled in day care and kindergarten education; the parents concluded the pre-secondary school education or secondary school education; show daily home family reading habits and possess the greatest number of books, therefore, family reading habits and its frequency at the pre-school seem to be important factors to favour the early development of reading and writing skills in young children.

Keywords: Reading and writing; Reading Habits; Family; School; T.I.C.L.

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	5
Introdução	5
1.1 O papel da família na promoção da leitura e da escrita.....	10
1.2 O papel do educador enquanto mediador do processo da leitura e da escrita	14
1.3 O ensino pré-escolar e a sua importância na promoção da leitura e da escrita	18
CAPÍTULO II – COMPORTAMENTOS EMERGENTES E COMPETÊNCIAS LEITORAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR	27
Introdução	27
2.1 Comportamentos emergentes de leitura	28
2.2 Motivação para aprender a ler e a escrever.....	34
2.3 Competência leitora em idade pré-escolar.....	37
2.3.1 Desenvolvimento Cognitivo e Idade.....	40
2.3.2 Conhecimento Lexical, Sintático e Semântico.....	43
2.3.3 Consciência Linguística.....	46
2.3.4 Memória de trabalho.....	50
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO.....	54
Introdução	54
3.1 Objetivos	55
3.2 Caracterização dos participantes	56
3.3 Instrumentos	57
3.3.1 Questionário estruturado aos pais e encarregados de educação..	57
3.3.2 Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.; Viana, 2002; 2004)	58
3.4 Procedimentos.....	59
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
4.1 Resultados obtidos através do “Questionário estruturado aos pais” adaptado de Viana (2002)	60
4.1.1 Caracterização das crianças e famílias participantes	60
4.1.2 Caracterização dos pais e encarregados de educação e agregado familiar	63

4.2	Resultados obtidos através do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL; Viana, 2004).....	82
4.2.1	Dimensão do Conhecimento Lexical.....	82
4.2.2	Dimensão do Conhecimento Morfo-sintático	91
4.2.3	Dimensão da Memória Auditiva.....	97
4.2.4	Dimensão da Reflexão sobre a Língua.....	98
	CONCLUSÕES	103
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
	ANEXOS	VIII
	Anexo I	IX
	<i>PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO</i>	IX
	Anexo I	X
	<i>QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO</i>	X

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1- Distribuição dos participantes por idade	61
Gráfico 4.2- Distribuição dos participantes por gênero	62
Gráfico 4.3- Distribuição dos participantes por frequência creche/jardim de infância	63
Gráfico 4.4- Distribuição dos participantes por habilitações escolares dos pais	64
Gráfico 4.5- Distribuição dos participantes por profissão dos pais	66
Gráfico 4.6- Distribuição dos participantes por número de irmãos	67
Gráfico 4.7- Distribuição dos participantes por idade dos irmãos por classe	67
Gráfico 4.8- Distribuição dos participantes por composição do agregado familiar	68
Gráfico 4.9- Distribuição dos participantes por dificuldades de linguagem.....	69
Gráfico 4.10- Distribuição dos participantes por números de livros que tem em casa	70
Gráfico 4.11- Distribuição dos participantes por pedidos de leitura.....	73
Gráfico 4.12- Distribuição dos participantes por pedidos para contar histórias.	74
Gráfico 4.13- Distribuição dos participantes por frequência de leitura dos pais	75
Gráfico 4.14- Distribuição dos participantes por tipo de leitura dos pais.....	77
Gráfico 4.15- Distribuição dos participantes por número de horas que vê televisão	80
Gráfico 4.16- Distribuição dos participantes por tipo de programas favoritos ...	81
Gráfico 4.17- Distribuição dos participantes por itens corretos de partes do corpo.....	82
Gráfico 4.18- Distribuição dos participantes por itens corretos de objetos	83
Gráfico 4.19- Distribuição dos participantes por itens corretos de verbos	84
Gráfico 4.20- Distribuição dos participantes por itens corretos de categorias...	85
Gráfico 4.21- Distribuição dos participantes por itens corretos de funções	86
Gráfico 4.22- Distribuição dos participantes por itens corretos de locativos.....	87
Gráfico 4.23- Distribuição dos participantes por itens corretos de cores	88
Gráfico 4.24- Distribuição dos participantes por itens corretos de opostos	90
Gráfico 4.25- Distribuição dos participantes por itens corretos de concordância gênero/número	92
Gráfico 4.26- Distribuição dos participantes por itens corretos de pretérito perfeito	93
Gráfico 4.27- Distribuição dos participantes por itens corretos de plurais	93
Gráfico 4.28- Distribuição dos participantes por itens corretos de graus de adjetivos	94
Gráfico 4.29- Distribuição dos participantes por itens corretos de compreensão de estruturas complexas	95
Gráfico 4.30- Distribuição dos participantes por itens corretos de memória auditiva	97
Gráfico 4.31- Distribuição dos participantes por itens corretos de reflexão sobre a língua.....	100

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade, para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza. É a partir da leitura que o indivíduo se insere num universo que até aí era desconhecido, desenvolvendo-se social e intelectualmente e fazendo as mais diversas aquisições (Faria, 2009).

Ao centrarmo-nos nesta temática da aprendizagem da leitura e da escrita, e, de acordo com a revisão da literatura que apresentamos no primeiro e segundo capítulo, podemos referir que é necessário desde muito cedo, proporcionar e valorizar as experiências precoces do contacto com o impresso nos diferentes contextos de vida da criança (Martins, 1993; Pereira, 2002; Viana e Teixeira, 2002). A formação do leitor inicia-se em ambiente familiar e, mais tarde, outros parceiros da comunidade terão uma grande influência nas leituras que motivarão este leitor (Jolibert, 1991). Para Revoredo (2010), a família funciona como referência e orientação para que a criança construa o gosto pela leitura. Vários estudos referem-nos que as crianças provenientes de meios socioeconómicos menos favorecidos correm o risco de se tornarem más leitoras, pois podem apresentar maiores dificuldades para dominar o código escrito uma vez que possuem menos hábitos de leitura (Castro & Gomes, 2000; Silva, 2011).

Contudo, é durante o período de escolaridade, que os interesses e os hábitos de leitura se desenvolvem e se consolidam, desempenhando a escola,

em particular o ensino pré-escolar, um papel primordial no contributo para o desenvolvimento dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. É desta possibilidade da criança progredir para novas aprendizagens e, do papel preponderante do educador nas práticas de leitura (Solé, 1998) que nasce o interesse da criança para a leitura. Lopes (2005) refere que em idade pré-escolar é possível prevenir eventuais dificuldades, devido à relação causal que é estabelecida entre competências fonológicas e aprendizagem inicial da leitura. A diversidade de competências, atitudes e conhecimentos levam as crianças, desde cedo, a compreenderem as funções, os usos e as convenções do texto escrito (Whitehurst & Lonigan, 1998), os comportamentos emergentes do ato de ler evoluem muito antes da criança saber ler um texto e da capacidade de o perceber em função de certas características (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Assim, à medida que a criança contacta com a linguagem escrita, desenvolve diversas competências e conhecimentos relacionados com o vocabulário, o conhecimento sintático, a consciência fonológica, a funcionalidade e a direccionalidade da escrita, incluindo também o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e emoções face à linguagem e escrita (Martins, 1996). Dito de outro modo, a criança desenvolve um conjunto de competências que lhe vão abrir caminho para a familiaridade e reflexão sobre a leitura e a escrita.

Por fim, o empenhamento na leitura é um espelho do empenhamento na aprendizagem (Bártolo, 2004), apresentando-se a motivação como uma variável facilitadora da aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste contexto, ponderamos estudar as competências pré-leitoras de crianças em idade pré-escolar e, de acordo com a nossa prática profissional, consideramos que temos um papel primordial contribuindo para o desenvolvimento dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças, por esse motivo surgiram-nos várias inquietações, entre elas o de conhecer o impacto de alguns hábitos de leitura da família e o trabalho desenvolvido no jardim de infância para emergência das competências pré-leitoras num grupo de crianças que frequentavam o último ano do pré-escolar.

Deste modo, foi nosso propósito conhecer as dificuldades e potencialidades nas competências pré-leitoras de crianças com 5/6 anos, no final do pré-escolar, e, os hábitos de leitura das suas famílias, procurando equacionar possíveis relações entre estas duas variáveis. Uma outra preocupação, prendeu-se como o conhecer o desempenho destas crianças nas competências linguísticas expressivas em quatro dimensões, nomeadamente o conhecimento lexical, conhecimento morfossintático, memória auditiva e capacidade para refletir sobre a linguagem oral. Foi ainda foco de análise, conhecer o desempenho dos hábitos de leitura das famílias dos participantes do nosso estudo, e, neste sentido, dar um modesto contributo para o estudo do tema em Portugal.

O nosso estudo está estruturado em duas partes. Uma de carácter teórico e a outra reporta-se ao estudo empírico.

No capítulo 1, “*O papel da escola e da família na promoção da leitura e da escrita*”, são apresentadas as perspetivas de diversos autores, no sentido de refletir sobre o papel da família e do educador no processo da leitura e da

escrita e, ainda, sobre a importância do ensino pré-escolar na promoção da leitura e da escrita.

No capítulo 2, “*Comportamentos emergentes e competência leitora em idade pré-escolar*”, refletimos sobre os comportamentos emergentes de leitura, a motivação para aprender a ler e a escrever, e, a competência leitora em idade pré-escolar.

No capítulo 3, “*Metodologia do Estudo Empírico*”, apresentam-se os objetivos que orientam o presente estudo, descrevemos a amostra, os instrumentos usados e os procedimentos considerados na recolha e tratamentos dos dados.

Por último, **o capítulo 4** ocupa-se da apresentação e discussão dos resultados obtidos no presente estudo.

Finalmente, redigimos ainda uma introdução e uma conclusão, onde procuramos refletir sobre os resultados encontrados.

CAPÍTULO I - O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Introdução

A importância da leitura e da escrita na sociedade atual está muito para além do que possamos dizer ou escrever neste pequeno apartado. A leitura é fonte de conhecimento e é através dela aprendemos e criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que damos aos outros (Morais, 1997).

Se, por um lado, o sucesso escolar e profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade da leitura e da escrita do sujeito, por outro lado, como refere Lages (2007), os saberes determinantes da cultura não se reduzem ao que está contido nos livros e nos demais suportes de aprendizagem que a modernidade desenvolveu; na verdade muito saberes estão contidos nos gestos, nas palavras, nos símbolos e nos artefactos de que é feita a identidade coletiva das nações. Apesar disso, importa lembrar que muitas das conquistas sociais recentes estão ligadas à disseminação do livro, ou seja, à sua democratização, que foi possível com a introdução (e mesmo o alargamento) da escolaridade obrigatória.

O ato de ler é uma necessidade concreta para a aquisição de significados e, conseqüentemente, de experiências nas sociedades onde a escrita se faz presente. Gonçalves (2010) refere que é necessário pensar no

ato de ler como um instrumento facilitador das descobertas sobre as características comuns e diferenciadoras entre diferentes indivíduos, grupos sociais e culturas inseridas numa realidade e momento históricos. No mesmo sentido, Martins (1993) considera que o ato de ler se refere tanto a algo escrito como a outros tipos de expressão da ação humana, caracterizando-o como um acontecimento num momento histórico entre o leitor e o que é lido.

Neste sentido, o ato de ler vai além da simples descodificação dos códigos e símbolos, uma vez que requer um intercâmbio, uma relação texto/leitor, cabendo a este último compreender, interpretar e relacionar o assunto em questão com os seus conhecimentos, do mundo e da sociedade da qual faz parte. O papel do leitor é, conseqüentemente, o de atribuir um sentido e um significado ao texto (Viana & Teixeira, 2002). Para que este ato seja válido deve envolver a constatação, a reflexão e a transformação dos significados a partir do confronto do leitor com esse documento escrito, já que uma leitura sem compreensão corresponde à mera ação mecânica (Citoler, 1996 ; Sucena & Castro, 2008; Viana & Teixeira, 2002).

Há a realçar que cada pessoa, ao ler um texto, atribui-lhe significados que resultam das suas experiências anteriores. Corroborando esta ideia, Freire (1992) afirma que a leitura do mundo que o sujeito faz precede a leitura da palavra. Ou seja, antes de qualquer leitura o sujeito tem já construída uma leitura do mundo, através do contacto com os objetos, expressões, figuras, etc. Assim, poder-se-á dizer que a leitura é construída no próprio meio em que vivemos, pois todas as expressões, símbolos e objetos são códigos de leitura, os quais o leitor terá que decifrar, ou seja, a leitura resulta da interação do indivíduo leitor com o seu mundo (Freire, 1992). No mesmo sentido Revoredo

(2010) e Viana e Teixeira (2002) sugerem que a leitura não pode ser considerada apenas como a decifração de letras e palavras, já que a relação leitor-texto-contexto é essencial para a compreensão daquilo que se lê.

Se nos centrarmos na temática da aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de vida de um sujeito, verifica-se, principalmente, a partir de finais da década de 80 do século passado, o abandono de uma visão tecnicista e mecanicista da aprendizagem da leitura e da escrita. Atualmente consideram-se abordagens mais globalizantes, ou seja, a leitura e a escrita são consideradas formas complexas da linguagem (Mata, 1999). Neste contexto, surge o termo literacia que sugere que se considere, também, a componente comunicativa que o próprio fenómeno da leitura e escrita encerra.

Sintetizando, e, concordando com as posições de Hannon (1995) e Cooper (1993) citados por Mata (1999), podemos dizer que a literacia corresponde à capacidade de construir e utilizar significados a partir da linguagem escrita para interpretar e exprimir a mensagem. Mata (1999) acrescenta ainda que a literacia inclui todos os aspetos da linguagem – ler, escrever, ouvir, falar e pensar – que estão presentes de uma forma interativa.

Martins (1993), Pereira (2002) ou Viana e Teixeira, (2002) nos seus trabalhos têm evidenciado a necessidade de, desde muito cedo, se proporcionar e valorizar as experiências precoces do contacto da criança com o livro, a leitura e a escrita nos seus diferentes contextos de vida. Só assim as atividades de leitura e de escrita farão sentido e, poderão facilmente ser generalizadas como um instrumento essencial de trabalho, de lazer, de aprendizagem e de valorização pessoal. Só assim poderão ser consideradas

importantes e associadas a algo que dá prazer e que se tem gosto em desenvolver (Mata, 1999). A mesma autora refere que todos os contactos precoces com o escrito no meio envolvente, quer os jogos e brinquedos, quer as interações do dia-a-dia em ambiente familiar (histórias, listas de compras, jornais, livros de histórias...), são essenciais e parte integrante do processo de aprendizagem.

Revoredo (2010) salienta que se podem definir três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional. De acordo com a autora, a leitura é um processo dinâmico onde os três níveis estão presentes, relacionando-se entre si de acordo com as experiências, as expectativas, as necessidades e o contexto do sujeito leitor. Relativamente ao nível sensorial, a autora afirma que todo o livro é um objeto com forma, cor, textura, volume, cheiro. Por exemplo, para sujeitos não alfabetizados, provavelmente, esta é a componente mais importante da leitura, quando agarram o livro e o folheiam, cheiram e realizam a leitura pelas cores, traços e objetos ali representados, tentando descobrir o significado da mensagem impressa. Ao nível de leitura emocional, emergem a empatia ou a tendência para sentir o que sentiríamos se estivéssemos na situação e nas circunstâncias experimentadas pela personagem de ficção; dito de outro modo, caracteriza-se por um processo de participação efetiva numa realidade alheia, fora de nós e implica uma predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior. Na leitura racional, emerge o carácter reflexivo, dinâmico, ao mesmo tempo que o leitor sai de si em busca da realidade do texto lido, a sua perceção implica uma memorização da sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza; isto é, o

processo de leitura racional é permanentemente atualizado por referência ao contexto. Neste sentido, a leitura racional vem ampliar a sensorial e a emocional pelo facto de fazer a ligação entre o leitor, o conhecimento e a reflexão, dando oportunidade ao leitor de atribuir significado ao texto, possibilitando-lhe o questionamento da sua individualidade e/ ou relações com o outro e com o contexto. Assim, e de acordo com a autora citada anteriormente, a leitura sensorial tem um tempo de duração e um espaço limitado aos meios disponíveis (sentidos) para a realizar. A leitura emocional é mediatizada pelas experiências prévias, pelas vivências anteriores do leitor, tem um carácter retrospectivo implícito, e a leitura racional tende a ser prospetiva, na medida em que a reflexão acontece antes do raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio num novo conhecimento ou em novas questões. Em suma, a leitura será um processo cujas sensações, emoções e pensamento estão em constante interação.

Podemos, assim, referir que o leitor poderá num primeiro momento caracterizar-se por ser um ouvinte com grande dependência de quem lhe lê, e neste sentido a mediação da leitura constitui-se de grande importância na formação desse leitor.

Em síntese a leitura desempenha múltiplas funções na vida social do ser humano, seja no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. De um modo geral, considera-se que a formação do leitor se inicia no ambiente familiar. Assumindo que a família funciona como referência e orientação, esta deve promover o ato de ler para que, ao ser incorporado no quotidiano doméstico, o sujeito construa o gosto pela leitura (Revoredo, 2010). De acordo com a nossa

prática de ensino, concordamos com a autora e reafirmamos que a promoção do ato de ler deve ter uma participação ativa da família. Mas, vamos mais além: devem ainda concorrer para essa promoção, todos os outros parceiros da comunidade, pois tal tarefa não pode ser delegada apenas à escola.

Mas, primeiramente, procuraremos refletir sobre o papel da família na promoção dos comportamentos da leitura e da escrita.

1.1 O papel da família na promoção da leitura e da escrita

A relação família-escola tem sido enfatizada como uma das estratégias para o desenvolvimento da educação de qualidade, assim como para o desenvolvimento eficiente de todas as etapas da construção do conhecimento, ocupando a leitura e a escrita um lugar de destaque - ora, quando se lê e se compreende, aumenta-se a probabilidade do sucesso em todas as áreas do conhecimento.

O estudo de Mata (2004) procurou investigar os hábitos de leitura das crianças a partir das histórias contadas pelos pais e analisar a relação entre estas práticas e a motivação para a leitura. Os resultados apontam para uma relação positiva entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora. Estes resultados são confirmados, também, pelos resultados obtidos no Projeto PISA 2009. Este último estudo aponta que, quando os estudantes dedicam mais tempo a ler por prazer mostram uma atitude mais positiva face à leitura, e tendem a apresentar melhores resultados na leitura independentemente do nível de riqueza do seu país de origem. Assim sendo, importa reforçar,

também, a participação da família em todo o processo educativo desde a educação pré-escolar. Para tal, é necessário que haja uma articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias para que se estabeleça um conhecimento mútuo, para a concretização de aprendizagens com sucesso (M.E., 1997).

Dionísio e Pereira (2006) referem que para haver sucesso na compreensão leitora é necessário articular a atividade que se desenvolve na escola com a do contexto familiar e social, sugerindo que para o efeito as crianças contactem dentro e fora da sala com o material escrito. Todos os contactos precoces com o escrito quer no meio envolvente, nos jogos e brinquedos, quer nas interações do dia-a-dia em ambiente familiar (histórias, listas de compras, jornais, livros de histórias...), são essenciais e parte integrante do processo de aprendizagem. Este tem que ser um processo social, funcional e participado (Teale & Sulzby, 1995). No mesmo sentido, Mata (1999) acrescenta enfatizando a necessidade de se considerar a precocidade do início do processo de apreensão e aprendizagem da literacia. Mata & Pacheco (2009) sugerem que este processo deve iniciar-se antes do ensino formal da leitura e escrita, antes, portanto, do domínio técnico da leitura e escrita, quando habitualmente se começam a proporcionar os primeiros contactos com o escrito. Ou seja, através destas experiências precoces qualquer criança pode aprender realidades sobre a literacia antes de frequentar a escola e fora da escola. Porém, essa aprendizagem vai depender da cultura e dos valores inerentes a cada família ou comunidade. O tipo de experiências valorizadas e proporcionadas, a frequência com que as mesmas ocorrem, a diversidade, a qualidade e a forma como são desenvolvidas, dependem de cultura para

cultura, de comunidade para comunidade e, de família para família (Dionísio & Pereira, 2006). Por isso, os professores e educadores deverão considerar todo o *background* social e cultural das crianças de forma a aumentar o contributo desta relação escola-família, para o desenvolvimento de um leitor eficiente, já no jardim de infância.

Tradicionalmente, o processo de aprendizagem escolar era um processo exclusivamente profissionalizado: deste modo só um técnico poderia saber como iniciar e controlar o desenvolvimento das crianças no domínio de uma técnica tão complexa como a leitura e a escrita, e, os pais eram praticamente excluídos do processo (Mata, 1999). Atualmente procura-se envolver os pais em todas as fases do processo de ensino aprendizagem dos filhos, considerando relevante para o processo de aprendizagem da linguagem escrita (Lages, Liz, António & Correia, 2007); ou seja, aqueles passaram a ser considerados como elemento importante e cuja participação deve ser mobilizada. Acredita-se que, tendo os pais e a família como parceiros, a aprendizagem da leitura e da escrita far-se-á de forma mais natural e significativa.

Hannon (1995, 1996), citado por Mata (1999), refere que os pais favorecem a aquisição da leitura e da escrita através de quatro grandes tipos de experiências que podem proporcionar aos seus filhos: oportunidade para aprender, reconhecimento das aquisições da criança, interação em atividades de literacia e modelos de literacia. Estes proporcionam-lhes oportunidades para aprender a ler quando, por exemplo, as levam a contactar e as ajudam a interpretar os escritos do seu contexto social; ou quando lhes leem histórias, revistas ou notícias dos jornais; ou quando as levam à biblioteca, ou ainda lhes

oferecerem contacto com materiais escritos diversificados em casa. Os pais podem também proporcionar um estímulo importante no reconhecimento e na valorização dos avanços que as crianças vão fazendo, através das verbalizações para reforçar certos comportamentos positivos. Mais, podem, de igual modo, oferecer nas situações de interação do dia-a-dia estímulos escritos, promover o gosto e interesse pela linguagem escrita. Estas podem ser algumas oportunidades para que os adultos façam a mediação entre a criança e o material escrito. Por último, os pais podem ser importantes modelos de como e quando utilizar a linguagem escrita e de como valorizar e tirar prazer das atividades de literacia.

No mesmo sentido, Potts (1979) ou Marques (2000) afirmam que os jovens adolescentes cujos pais ou familiares lhes liam durante a infância, são também aqueles que mais gostam de ler; em paralelo, reafirmam que os que mais livros possuem em casa serão também aqueles que, quando adolescentes ou adultos, mais hão de ler e de o fazer com prazer.

Concordamos com Jolibert (1991), quando o autor refere que a família como o primeiro modelo para a criança; por isso, é importante que esta lhe proporcione o contacto com materiais para leitura ou escrita. Revoredo (2010) refere que a família ao facilitar o acesso mais lúdico ao ato de ler, pode auxiliar todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Esta autora sugere ainda que a leitura em voz alta, em grupo/família, pode ser um fator motivador, porque cria oportunidades para uma troca de experiências entre indivíduos leitores. Um contacto ativo com os materiais de leitura pode desencadear o gosto pela leitura e fazer com que no futuro os jovens alcancem maiores níveis de alfabetismo. De facto, é consensual o reconhecimento da importância de um

ambiente, onde o livro faz parte dos hábitos quotidianos, e da atitude da família para com os livros e a leitura na formação do leitor na promoção e desenvolvimento de comportamentos literários.

Em suma, podemos referir que a experiência adquirida pela leitura torna as pessoas mais conhecedoras do próprio mundo e faz com que tenham dele uma visão crítica. A formação do leitor inicia-se no seio familiar e é também na relação com este contexto que deve ser compreendida, já que é a partir daqui que o sujeito estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e suas significações.

De um modo geral, os estudos nesta área sugerem que a família tem um papel fundamental na aquisição das competências de literacia na criança, por exemplo através da modelagem (Gonçalves, 2010; Viana & Teixeira, 2002). Dito de outro modo, a criança aprende com a família quando esta lhe proporciona um ambiente estimulante e motivador. Ou seja, se as crianças estão inseridas num ambiente em que a presença de livros faz parte da vida do quotidiano, estas vão interiorizando o valor daquele material impresso, despertando em simultâneo o interesse por aprender a ler.

1.2 O papel do educador enquanto mediador do processo da leitura e da escrita

A criança vive, mesmo antes de aprender a ler, práticas sociais de leitura (Azevedo, 2006). Ou seja, a vida quotidiana, principalmente nas sociedades modernas, oferece diversas oportunidades de ler e de escrever, fazendo com que o contacto com o material impresso se processe de uma forma natural e

espontânea na rua, no jardim de infância e na comunidade e sempre com a colaboração do adulto.

De facto, no mundo moderno, as crianças crescem num ambiente saturado de mensagens escritas e, como consequência da imersão neste ambiente alfabetizado, a aprendizagem processa-se de uma forma quase intuitiva, constituindo essas experiências um começo importante para o desenvolvimento da compreensão da leitura (Marques, 1995; Mata, 1999).

A escola, de uma forma geral, agrega uma variedade de espaços e ações que possibilitam diferentes práticas de leitura. Neste sentido, ao professor caberá o papel de aproximar a criança da leitura, já que, nas palavras de Martins (1993), o professor assume um importante papel de mediador entre os textos e os seus alunos. De acordo com Balça (2007) ou Franco (2010) os professores nem sempre têm consciência da importância formativa que os textos literários têm na consolidação da competência literária da criança. É, por isso, fundamental que o texto seja apresentado como algo prazeroso e não como um instrumento avaliativo. Nas palavras de Solé (1998), o docente não deve esquecer que o interesse pela leitura também se educa e, em diversas ocasiões, depende do entusiasmo, da apresentação e das possibilidades que o docente imprime à exploração que faz de uma determinada leitura do texto.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (1997), é necessário que o educador promova, intencionalmente, espaços de interação que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, e, entre as crianças e os adultos de forma a alargar e dominar o vocabulário, para uma maior clareza da articulação, um maior domínio da compreensão e da

comunicação oral, consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito.

No mesmo sentido, Dionísio e Pereira (2006) defendem que, ao iniciar a escolarização formal, as crianças deveriam ter já concepções claras sobre a natureza da linguagem escrita, nomeadamente, sobre os seus aspetos formais - como se lê e se escreve - e aspetos conceptuais – sobre o que é que a linguagem escrita representa. Reforçam, ainda, esta ideia que quanto melhores são as concepções ou conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre as formas como as pessoas leem e escrevem, melhores são os resultados que estas crianças poderão alcançar no seu processo de aprendizagem da linguagem escrita. Martins (1993) defende, ainda, que antes da entrada para o primeiro ciclo, as crianças deveriam ser ajudadas a compreender todas as propriedades convencionais que caracterizam a leitura e a escrita – por exemplo, que as pessoas leem e escrevem página a página, de cima para baixo, da esquerda para a direita, linha a linha, palavra a palavra – bem como conhecer determinados termos técnicos, como: texto, imagem, título, autor, linha, frase, palavra, letra, letra inicial ou final, número, pontuação, etc.

O professor / agente promotor da leitura ficará com a incumbência de aproximar a criança da leitura. Essa responsabilidade deve ser interpretada pelos educadores como um desafio permanente, já que, como nos refere Viana e Teixeira (2002), os papéis que eles desempenham na motivação para a leitura pode interferir com maior ou menor profundidade na formação dos futuros leitores.

De acordo com Díaz e Resa (1997) ou Papalia, Olds e Feldman (2001) as características individuais de cada criança, o contexto de vida social, desde

a família próxima aos acontecimentos na sala de aula e as mensagens que recebe da sua cultura mais alargada influenciam a realização escolar. Castro e Gomes (2000) ou Silva (2011) referem que as crianças provenientes de meios socioeconómicos menos favorecidos correm o risco de se tornarem más leitoras, pois podem apresentar maiores dificuldades no domínio do código escrito, uma vez que possuem hábitos de leitura menos consolidados.

Neste sentido, a escola deverá compensar estas lacunas, promovendo atividades para superar algumas destas dificuldades, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento linguístico, fonológico, sintático, facilitando o acesso a oportunidades de contacto com o material impresso, etc.. A este propósito Pereira (2002) refere que se as crianças pré-leitoras forem submetidas a programas de linguagem que sejam empreendidos por educadores bem (in)formados, estarão a ser efetivamente preparadas para enfrentar os desafios escolares, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita. Para isso, será necessário que os educadores de infância tenham preparação teórica sobre o processo emergente da compreensão leitora das crianças que resultará como um treino à iniciação da escolaridade formal.

Deste modo, esta responsabilidade deve ser interpretada pelos educadores mediadores como um desafio permanente, já que o papel que desempenham na motivação para a leitura pode interferir com maior ou menor profundidade na formação dos futuros leitores. Assim sendo, é fundamental o investimento na formação do docente, que deve contemplar também esta área de formação, para que este seja sensibilizado e adquira competências de modo a atuar como mediador efetivos na leitura dos jovens.

1.3 O ensino pré-escolar e a sua importância na promoção da leitura e da escrita

Na sequência do referido anteriormente, podemos dizer que os interesses e os hábitos de leitura se desenvolvem e se consolidam durante o período de escolaridade; por isso, se sublinha neste apartado o papel decisivo que a escola desempenha, em particular no ensino pré-escolar, enquanto contributo para a promoção e desenvolvimento da motivação e dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

De um modo geral, considera-se a educação pré-escolar como uma etapa, por excelência, para a emergência de novas aprendizagens e conhecimentos. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem oral e a emergência de alguns comportamentos e atitudes face à leitura e da escrita convocam os educadores para o desafio do treino e alargamento de um conjunto competências nestas áreas. A este propósito Lopes (2006) refere que o jardim de infância deve dar à criança a possibilidade de evoluir linguisticamente, pois é através do desenvolvimento da linguagem que o ser humano interage.

De acordo com a nossa prática como educadora de infância e, como já referido anteriormente, todas as crianças contactam com o código escrito antes de entrarem para o primeiro ciclo de ensino básico, pois tanto no quotidiano familiar como no jardim de infância o código escrito também já faz parte do seu dia-a-dia.

Alguns estudos sugerem que pode e deve ser promovida a literacia em leitura no jardim de infância, como, por exemplo, o de Lea Mcgee em 1998. Este procurou estudar as interações e as estratégias que os educadores

desenvolviam com as crianças que frequentavam o jardim de infância no decorrer da leitura de histórias. Lea Mcgee refere que as interações que a criança estabelece com o adulto ajudá-la-ão, no futuro, a entender o texto de uma forma ativa e pessoal e a usar um conjunto de estratégias para criar sentido no momento de ler sozinha. Mcgee sugere ainda que os adultos e os educadores podem ajudar as crianças não leitoras usando, partindo do texto lido, as seguintes estratégias: (1) fazer o registo escrito antes e durante a leitura da história com informações dadas pelas crianças, (2) pedir que a criança recontе a história ou parte dela; (3) orientar a criança para que pense sobre um determinado acontecimento; (4) colocar suposições à criança, ou seja, “e...se...”, ou então, “o que irá suceder num determinado momento da história”; (5) sugerir à criança que esta ilustre a história.

Mais refere que estas estratégias levam a que as crianças recordem aquilo que já sabem e que conjuguem esse saber com aquilo que está a ser lido; por outro lado, provoca a criança para que esta expresse e relacione os seus sentimentos com o das personagens do texto e com aquilo que acabou de escutar.

Um outro estudo, da investigadora Judith Irwin (1986), refere que a compreensão leitora é uma atividade complexa, resultante da interação de processos cognitivos específicos que acontecem na mente de um leitor. A compreensão leitora envolve a ativação, em simultâneo e interactivamente, de cinco processos: os microprocessos, os processos integrativos, os macroprocessos, os processos elaborativos e, por último, os processos metacognitivos.

Especificamente, os microprocessos são responsáveis pela compreensão do texto e incluem o reconhecimento de palavras e a capacidade para fazer a microsseleção - esta consiste em agrupar palavras em unidades sintáticas de significado e na identificação da ideia principal de cada frase. Os processos integrativos da leitura dizem respeito à capacidade de ligar e de relacionar as frases de um texto entre si e envolvem ainda a capacidade de processar a coesão frásica e de inferir acerca do texto – diga-se que os mecanismos de coesão contemplam os anafóricos e os de conexão. Os macroprocessos de leitura estão presentes na capacidade para compreender a organização interna do texto e, em última análise, na realização de uma macroseleção. Para a sua efetivação é necessário que o leitor esteja consciente da macroestrutura dos textos – só essa consciência textual lhe permite parafrasear ou resumir o texto corretamente e eficientemente, sendo este o melhor processo para identificar o tema e o assunto da tessitura textual. Os processos elaborativos acontecem quando o leitor se envolve ativamente no processo da leitura. São importantes para que o leitor faça a construção de uma representação do texto. Neste sentido, à medida que decorre a leitura, o leitor faz suposições e ativa os conhecimentos prévios de que dispõe sobre o assunto, cria imagens mentais e reage sentimental ou racionalmente ao que lê. Por último, resultam os processos metacognitivos que acontecem sempre que um leitor lê um texto, pois, o leitor para e adota uma estratégia de remediação adequada sempre que se depara com um problema de compreensão seja de âmbito microprocessual (ex. uma palavra que desconhece ou um sintagma extenso), integrativo (ex. uma frase pouco explícita ou um parágrafo complexo),

macroprocessual (ex. uma estrutura textual nada simples) ou elaborativo (ex. um texto sobre um assunto pouco familiar).

Judith Irwin (1986) refere ainda dois aspetos importantes na compreensão leitora, estando o primeiro relacionado com a capacidade de o leitor colocar questões sobre aquilo que está a ler e de procurar essas mesmas respostas, e, o segundo com a capacidade de as crianças aprenderem a ler, enquanto observam o modo como o adulto faz e como compreende aquilo que está a ser lido. Por isso mesmo, para esta investigadora, o professor assume, também, um papel importante na motivação e emergência de comportamentos de leitura, e mais ainda no estímulo dos cinco processos cognitivos atrás descritos.

No âmbito nacional, em 2001, Viana desenvolveu um programa com o objetivo de promover a compreensão leitora no pré-escolar, intitulado *“Melhor Falar para Melhor Ler”* desenvolvendo a consciência linguística oral e a consciência do escrito. O programa consistia em contar oralmente todos os dias uma história, questionando depois as crianças sobre a compreensão da mesma e sobre os conhecimentos e sentimentos envolvidos. Eram também exploradas frases e palavras desconhecidas das crianças. Depois da leitura e compreensão da história, as crianças eram convidadas a recontar a história ouvida, enquanto o educador registava por escrito no quadro o que era dito pelas crianças. Os resultados do impacto da implementação deste programa apontam para mudanças nas atitudes de crianças, de pais e de educadores. As mudanças foram caracterizadas por: (1) maior interesse pela mensagem escrita tanto em casa como na escola; (2) aumento do número de leituras globais sobre os materiais de uso corrente, ou seja, aumento da capacidade de ler os

materiais expostos na sala de aula e a crescente capacidade de os analisar; (3) maior interesse no conhecimento de palavras novas, com tentativas sistemáticas de as aplicar em contexto adequado; (4) maior solicitação à leitura em casa, questionando por exemplo o adulto ou mediador, sobre o significado das palavras desconhecidas; (5) maior facilidade em recontar as histórias; (6) maior facilidade em descobrir e criar rimas, devido ao aumento das competências para decompor as palavras nos seus constituintes sonoros; (7) maior reflexão sobre as manchas gráficas que observavam, como por exemplo os espaços entre as palavras; (8) aumento da pontualidade, da assiduidade e dos períodos de concentração, com reflexos no crescimento da capacidade de atenção e de “saber ouvir” por parte das crianças; (9) aumento da participação por parte das crianças, evidente no maior número de questões, descobertas, hipóteses sobre a linguagem oral e escrita; (10) utilização de uma linguagem mais rica por parte das crianças, e finalmente, (11) aumento do interesse dos pais em saber o que se passava no jardim de infância. Viana (2002) refere-se ao sucesso deste programa recorrendo ao pensamento de Lenneberg (1967) que considerou que as estruturas linguísticas latentes são determinadas biologicamente, necessitando de se atualizar no contexto de uma exposição saudável à linguagem adulta.

Susan Neuman e Sue Bredekamp (2000) referem que a leitura de história às crianças deve ser dividida em três momentos: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. Na pré-leitura, as crianças devem ser levadas a explorar os significados das palavras desconhecidas que aparecem na história, aumentando assim o vocabulário e a compreensão do texto. No momento seguinte, o da leitura propriamente dita, o educador deve levar a criança a

realizar previsões do que vem a seguir, fazendo tantas paragens quantas considere pertinentes. No último momento, na pós-leitura, o educador deve orientar a criança para que esta compreenda a mensagem da história, por exemplo, através da ilustração, ou representação pictórica. Assim, perceber-se-á de que modo a mensagem da história foi compreendida, intervindo e mediando a sua compreensão, se necessário for.

A este propósito, Morais (1994) ou Pereira (2002) referem que a leitura de histórias às crianças proporciona um ambiente oral linguístico riquíssimo. Alude, ainda, que é a única forma de envolver as crianças não leitoras nos processos de leitura e de captar o seu interesse pela leitura. Acrescenta, de outro modo, que a leitura de histórias tem vantagens cognitivas, amplia o conhecimento do mundo, possibilita àqueles que as ouvem, aprender a partir da estrutura da história, das questões e comentários que são levantados, permite uma melhor interpretação dos factos e das ações das personagens, melhora a organização e retenção da informação, ou ainda, a elaboração de esquemas e cenários mentais.

Como podemos constatar a partir do referido anteriormente, defende-se, que após a leitura de histórias, as crianças pré-leitoras devem recontar a história por palavras suas, permitindo assim o treino e o desenvolvimento de competências espaço-temporais, do levantamento de problemas e hipóteses de resolução e caracterização das personagens.

Neuman e Bredekamp (2000) acrescentam que o próprio reconto se torna numa atividade metacognitiva, permitindo que se avalie a compreensão que as crianças têm da história.

A partir da revisão destes estudos podemos considerar que o desenvolvimento da linguagem oral e das competências ao nível lexical e gramatical são primordiais no currículo pré-escolar.

Nas orientações curriculares para a Área de Expressão e Comunicação, aponta-se um vasto conjunto de atividades que se podem desenvolver e que permitem que a criança contacte com a linguagem escrita durante a frequência do jardim de infância. Realçamos, por exemplo, a exploração das normas de codificação escrita. A criança aprende a escrever o seu nome, o nome dos companheiros a partir do que o educador escreve – assim, exemplificando, o educador faz a etiquetagem de todo o material usado pela criança, elabora o quadro das presenças, o quadro das tarefas expostas na sala. A partir destas tarefas a criança pode, todos os dias, confrontar-se com a escrita. Corroborando esta ideia, Dionísio e Pereira (2006) defendem que os educadores podem organizar os nomes das crianças em cartões (guardados em ficheiros) e usá-los em jogos de comparação. Concomitantemente, levar as crianças a tomar consciência, por exemplo, de que o colega mais alto (maior de todos) não tem o maior nome, mais comprido ou com mais letras, encontrar outros nomes que começam com o mesmo som; identificar outros nomes que comecem e/ou acabem com a mesma letra; procurar nomes que rimem; procurar outros nomes que rimem com o nome de um/a determinado/a menino/a; dizer em voz alta nomes com sílabas ou sons ‘extra’; dizer os nomes sem uma das partes, isto é, sem a sílaba inicial, uma medial ou a final ou mesmo sem algum som; procurar os nomes dos colegas em revistas ou livros, etc..

Importa, por último, referir que para que este processo faça sentido, todas as descobertas das crianças devem ser escritas e expostas na parede da sala, a fim de serem por todas visualizadas. E, naturalmente, quanto mais etiquetagem houver na sala (com os nomes dos objetos aí identificáveis, como por exemplo, janela, porta, livros, armário, lápis, casacos, etc.) mais amplo o jogo se tornará.

Ao longo da nossa prática pudemos constatar que é importante que a criança tenha alguns momentos de escrita individual e outros em pequeno grupo. Seguindo a primeira estratégia, ao nível individual o educador pode interagir com a criança acerca das suas produções escritas, questionando-a e obrigando-a a pensar e a refletir sobre essas mesmas produções. Em pequenos grupos, o educador poderá estimular a interação entre as crianças para que possam refletir acerca daquilo que escreveram e, numa segunda etapa, possam confrontar com as produções dos seus colegas. É igualmente importante que o educador faça as suas leituras e escreva junto das crianças, servindo-lhes de modelo (recados para casa para os pais e encarregados de educação). Ao escrever notícias, histórias, poemas ou palavras ditas pelas crianças, estas são envolvidas no processo de escrita e, simultaneamente, incentivadas a usarem diferentes materiais de escrita.

De um modo sucinto, temos como linhas de orientação ao nível das competências literacias, de acordo com Martins (1996), para as crianças do pré-escolar: (1) perceber e usar a escrita de forma funcional, assim como, o princípio alfabético. Esta competência implica possuir sensibilidade fonológica, conhecimento dos nomes das letras, descodificação rápida e automática de palavras frequentes, possuir conhecimentos e competências cognitivas

associada a um domínio específico da linguagem oral que permita à criança compreender e expressar e possuir motivação para a escrita e leitura em diversos contextos e finalidades.

Acreditamos que a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem das crianças, sempre que permite desenvolver um conjunto de competências que sustentem a possibilidade de progressão para novas aprendizagens.

De seguida, procurar-se-á refletir, a partir da literatura, sobre os comportamentos emergentes e competências leitoras em idade pré-escolar.

CAPÍTULO II – COMPORTAMENTOS EMERGENTES E COMPETÊNCIAS LEITORAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Introdução

A década de 80 é habitualmente considerada como um período em que se iniciaram vários estudos acerca dos conhecimentos infantis sobre linguagem escrita em idades precoces, surgindo, nessa altura, a expressão “literacia emergente” que passou, desde então, a assumir particular realce (Azevedo, 2007; Ferreiro & Teberosky, 1986; Martins, 1993; Martins & Niza, 1998; Mata, 2008). De acordo com Mata (2008) a expressão foi utilizada de forma sistemática por Teale e Sulzby (1989), despontando para uma nova conceção sobre o processo de apreensão e aprendizagem da linguagem escrita, com atribuição de um papel importante à criança em todo este processo. Esta perspetiva afasta-se da tradicional, segundo a qual o processo de aprendizagem da leitura se iniciaria com a instrução formal (Whitehurst & Lonigan, 2001). Pelo contrário, defende-se que, através de um envolvimento precoce a criança vai construindo a sua compreensão sobre o funcionamento da língua escrita (Mata, 2008). Ou seja, as perspetivas atuais assumem que a aprendizagem da leitura corresponde a um contínuo de desenvolvimento, de acordo com o qual as crianças, desde idades precoces, adquirem alguma compreensão básica acerca dos conceitos e das funções da literacia. A este propósito Martins (1993) refere que a criança não é um ser passivo e que, se cresce numa cultura onde a leitura e escrita existe, não faz sentido esperar

pelo início da aprendizagem formal para se iniciar a leitura e a escrita e só nessa altura desenvolver as conceptualizações sobre o que a mesma representa.

Whitehurst e Lonigan (1998) referem que a diversidade de competências, atitudes e conhecimentos levam as crianças, precocemente, a compreenderem as funções, os usos e as convenções do texto escrito, e, à medida que as suas experiências se desenvolvem também o seu conhecimento progride. Posteriormente, será responsabilidade dos professores, aquando da instrução formal, auxiliá-las na compreensão dos princípios mais abstratos envolvidos nos comportamentos de literacia. De seguida, refletir-se-á sobre alguns comportamentos emergentes da leitura no período pré-escolar e, ainda, algumas competências necessárias à aprendizagem da leitura e escrita.

2.1 Comportamentos emergentes de leitura

Tomando em consideração o referido no capítulo anterior, e de acordo com Santos (2007), não é apenas a frequência do jardim de infância que faz com que as crianças desenvolvam aptidões e capacidades, ações e saberes. O mesmo autor defende que a criança quando chega pela primeira vez ao jardim de infância traz consigo uma “bagagem” de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re)construídos também no seio da sua família e noutros contextos, para além do jardim de infância. Silva (1997) considera que a educação oferecida nesta etapa deve ser complementar à da família, com a

qual se deve estabelecer uma relação estreita. Todo o processo de colaboração da escola com os pais e vice-versa é de extrema importância, apresentando efeitos positivos no imediato na educação das crianças e consequências favoráveis a longo prazo. Muitas investigações têm vindo a demonstrar que o nível de desenvolvimento linguístico das crianças está diretamente relacionado com a quantidade e a qualidade das interações que se estabelecem nos diferentes contextos de vida (Lopes, 2010; Pinto, 2004).

Por isso, a educação pré-escolar é considerada fundamental também para o desenvolvimento e domínio da linguagem oral e contacto com o código escrito. Assim, de acordo com as Orientações Curriculares (M.E.,1997) para a área da expressão e comunicação, o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita é fundamental para que a criança contacte com as diferentes funções da linguagem, nomeadamente, o código escrito e a linguagem oral. Pinto (2004) sugere que aos educadores lhes cabe o papel de promoverem e orientarem os processos de participação ativa que estimulem a reflexão linguística nas crianças, para que se tornem investigadoras da própria língua materna. Neste sentido, encara-se a criança como um sujeito com possibilidades de participar na construção do seu conhecimento, a partir do domínio que têm da linguagem. Corroborando esta ideia Sim-Sim (1997) considera que o desenvolvimento linguístico é fundamental, pois assume-se como a porta de acesso a todo o conhecimento posterior, de que o sujeito necessitará para desempenhar uma determinada função social. É, por isso, fundamental que na educação pré-escolar sejam valorizadas as relações entre a linguagem oral e o código escrito, para que a criança perceba o que é ler,

para que serve “ler”, e, que a escrita codifica a fala, isto antes da sua entrada no primeiro ciclo de ensino básico.

Importa, então, refletir sobre quando é e como é que a criança inicia a sua “*aprendizagem literária*”.

Retomando algumas ideias explanadas no capítulo anterior, e de acordo com Sim-Sim (2009), as crianças descobrem alguns dos princípios e características que regem a escrita a partir do convívio quotidiano com a linguagem escrita, por exemplo, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita (listas de compras, legendas e rótulos), do uso do computador e a partir da audição de histórias.

A este propósito, Mata (2008) sugere que estas interações devem ser significativas e contextuais. Sugere ainda, que por exemplo, será através da leitura informal de histórias que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Ou seja, as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças tendem a suscitar o desejo de aprender a ler.

Porém, segundo Sim-Sim (2009), antes de aprender a ler a criança tem de ter oportunidade de desenvolver a linguagem oral. Estas duas formas de comunicação possuem características distintas, ou seja, a compreensão e a produção oral correspondem a usos primários da língua, enquanto a leitura e a expressão escrita configuram-se como usos secundários (idem). Dito de outro modo, a leitura requer um ensino explícito, enquanto a linguagem oral é adquirida de forma natural e espontânea pela criança.

De acordo com a mesma autora, de um modo geral, as crianças aos cinco/seis anos têm já consolidado a maioria das aquisições fonológicas, e,

estabilizado o conhecimento das estruturas sintáticas básicas, que lhes vai permitir compreender e construir frases simples e outras com alguma complexidade.

O contacto precoce com a leitura no jardim de infância e no seu contexto familiar são determinantes para a formação e envolvimento do leitor. Daí se poder inferir que o desenvolvimento do conhecimento literário da criança acontece por via de experiências e oportunidades, que esta deverá encontrar no seu meio social e no ambiente educativo com que contacta. Nele deverão estar incluídas oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente, incluindo o conhecimento fonológico da língua, o conhecimento de princípios sobre o impresso, o reconhecimento de letras, a consciência de regras de escrita e motivação para a leitura (Burns, Griffin & Snow, 1999, citado por Azevedo, 2007).

Viana (2002) afirma que (i) o desenvolvimento da competência literária começa antes da instrução formal; (ii) que ouvir, falar, ler e escrever se desenvolve de uma forma concorrente e interrelacionada; (iii) que a competência literária se desenvolve no quotidiano para dar resposta a questões do dia-a-dia; (iv) que as crianças, do nascimento até aos 6 anos, desenvolvem um trabalho cognitivo crítico por meio de atividades da vida real para interagir com o real; (v) que as crianças aprendem a língua escrita, nas interações sociais que estabelecem com os adultos em situações de leitura e escrita; (vi) que a construção da literacia é processada através de estádios, e por isso, cada criança atravessa-os de maneira diferente e em idades diferentes. Assim, a forma como a criança se apropria da linguagem escrita, não é demonstrada apenas nas capacidades tradicionalmente consideradas

necessárias para a aprendizagem da leitura mas nos problemas conceptuais que o sistema alfabético lhe impõe.

Azevedo (2011), citando Braunger & Lewis (2006), enumera um conjunto de princípios facilitadores do processo de aprendizagem e de concretização da leitura: (1) as interações sociais em todos os estádios de desenvolvimento da leitura; (2) a relevância social concedida aos materiais escritos que são, em conjunto com as interações sociais, determinantes nos processos de literacia emergente; (3) a leitura e a escrita como processos que se desenvolvem reciprocamente; (4) os contextos ricos em experiências literácitas facilitam a aquisição e o desenvolvimento da leitura; (5) o compromisso com a leitura, considerada como uma chave importante para a aprendizagem e a formação de leitores; (6) as concepções das crianças e dos adultos acerca dos materiais escritos; (7) o desenvolvimento da consciência fonológica, através da oportunidade de contacto com a literacia; (8) o desenvolvimento de estratégias produtivas de leitura em contextos de leitura efetiva; (9) o uso de diferentes estratégias pelos professores para desenvolver o conhecimento do leitor; (10) criar diferentes oportunidades para ler; (11) uso social da língua; e, finalmente, (12) a monitorização dos processos de desenvolvimento da leitura.

Cunha (2011) refere que Ferreiro e Teberosky (1999) comprovaram, nos seus estudos experimentais, que a compreensão infantil sobre a leitura e a escrita passam por distintos estádios evolutivos. Ou seja, de um estágio inicial de indiferenciação entre a imagem e o texto até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre fonema e grafema. Neste sentido, as crianças possuem conceptualizações sobre a natureza da escrita e da leitura muito antes da intervenção de um ensino sistemático como já anteriormente

referido. Ferreiro e Teberosky (1999) referem que, no primeiro nível evolutivo, o desenho e a escrita constituem uma unidade e que a criança não os considera separadamente, por isso, tanto leem o texto como a imagem. No segundo nível, designado de hipótese do nome, a escrita diferencia-se da imagem, o texto é considerado como uma etiqueta do desenho. Estas autoras referem que as crianças entre os três e os cinco anos de idade pensam ser necessário, pelo menos, três letras para produzir algo que se possa ler. No terceiro nível, na fase da escrita pré-silábica, a criança utiliza a primeira letra para representar um nome. Começa a fundamentar as suas representações e levanta hipóteses. Por exemplo, a escrita não está relacionada com o som, mas com a forma e tamanho do objeto, se o objeto é grande a sua representação gráfica terá mais letras por comparação com um objeto pequeno que terá menos letras. A hipótese silábica-alfabética representa o nível seguinte. A criança descobre que existe uma relação entre o som e a escrita. À medida que se apercebe desta característica, vai procurar fazer a correspondência entre fragmentos gráficos e os sons do enunciado. Deste modo, a descoberta de que a quantidade de fragmentos gráficos que o texto comporta não coincide com os recortes silábicos, conduz a um estado de desequilíbrio cognitivo que leva a criança a encarar uma parte mais pequena do que a sílaba – a letra (Cunha, 2011). A hipótese alfabética é considerada pelas autoras (Ferreiro & Teberosky, 1999) como o nível conceptual mais evoluído. Neste nível existe a consciência de que todas as palavras enunciadas oralmente, têm a sua representação na forma escrita (fonema-grafema). Neste sentido, e de acordo com as autoras citadas anteriormente, os comportamentos emergentes do ato de ler evoluem muito

antes de saber ler um texto, sendo as crianças capazes de o perceber em função de certas características.

2.2 Motivação para aprender a ler e a escrever

Biehler e Snowman (1997) definem a motivação como um conjunto de forças que orientam a procura, a seleção e a continuidade de um determinado comportamento. É reconhecida como um pré-requisito para a aprendizagem, dando direção e intensidade à conduta humana em contexto educativo. A este propósito, Brophy (1998) alude que a motivação se refere às experiências subjetivas, aos objetivos e às razões que um determinado aluno apresenta para se envolver com maior ou menor intensidade nas tarefas de aprendizagem.

De acordo com Miranda e Almeida (2011), pode-se definir a motivação académica como um conjunto de processos psicológicos internos que orientam a ação do indivíduo, a sua permanência na tarefa e o retorno afetivo que o sujeito sente face aos resultados alcançados. A motivação integra, assim, aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais, organizando-os em torno de constructos mais globais, como por exemplo, as metas ou os objetivos de realização, as atribuições causais ou as perceções pessoais de competência. Ao longo do seu percurso escolar, o aluno desenvolve o seu *self* académico (Boekaerts, 2002), assumido como resultante e motor dos seus comportamentos escolares em geral, por exemplo, as oportunidades e tarefas de aprendizagem, a informação recebida de professores e colegas, o exercício

de autoavaliação, os êxitos e dificuldades experienciados, o tipo e o grau de apoio que recebe dos professores, pais e colegas, ou, ainda, os projetos vocacionais em mente. Rosário & Sá (2010) corroboram esta ideia referindo que a motivação é um fator importante para o sucesso escolar.

Tomando em consideração o referido anteriormente, a dimensão motivacional apresenta-se como uma variável facilitadora, também, da aprendizagem da leitura e, por isso, deve ser considerada pelos educadores como mediadora para a sua aprendizagem.

À medida que as crianças contactam com a linguagem escrita desenvolvem diversas competências e conhecimentos relacionados com o vocabulário, o conhecimento sintático, a consciência fonológica, a funcionalidade e a direccionalidade da escrita, assim como com um conjunto de atitudes e emoções face à linguagem escrita.

A este propósito, Bártolo (2004) refere que o empenho na leitura é um espelho do empenho na aprendizagem. No mesmo sentido, Viana (2002) considera que a motivação para ler está mais diretamente relacionada com as experiências agradáveis com livros e não tanto com o facto de se possuir muitos livros.

Lopes (2005), Martins (1993), Morrow e Gambrel (2001) ou Zorzi (2003) sugerem ser necessário, tanto em ambiente familiar como escolar, desenvolver atitudes positivas e estáveis para com a leitura ao longo da vida do sujeito. Viana (2002) enfatiza a importância do papel do adulto como facilitador para o despertar desse interesse da criança e jovem para a leitura. Pois, será perante a sua delicadeza, habilidade e o facto de criar oportunidades para a prática da

leitura que poderão surgir novos leitores interessados. É importante salientar que os elogios e o *feedback* parecem influenciar tanto as atitudes como os comportamentos das crianças nas primeiras fases (Viana, 2002). Sugerindo que o *feedback* que a criança recebe influencia a forma como resolve os problemas quando se confronta com a tarefa da leitura.

Bártolo (2004), referindo-se à fluência na leitura, alude que um leitor que seja fluente domina a capacidade de descodificar e compreender em simultâneo de uma forma rápida. McGuinness (2006) acrescenta, que a fluência e a descodificação são o caminho de entrada para a compreensão da leitura; porém, estas competências não atuam isoladas do conhecimento que a criança tem do vocabulário e das habilidades de compreensão oral.

Diversos investigadores (Baker & Scher, 2002; Gambrell & Marinak, 1997; Palmer, Codling & Gambrel, 1994) têm mostrado que os alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, onde não se privilegia a leitura, também podem ser leitores motivados e empenhados, desde que a escola e a sociedade lhes forneçam, desde a sua infância, contactos estimulantes com livros. No mesmo sentido no estudo de Turner e Johson (2003) com um grupo de crianças em risco, é referido que motivação para a mestria nas crianças depende da sua motivação para a realização. Nolan (2001), num estudo sobre padrões motivacionais, concluiu que as crianças do jardim de infância avaliam o sucesso numa determinada atividade em função do que elas próprias conseguem fazer e não por comparação com os seus pares. Corroborando esta ideia, Mata (2008) concluiu que a motivação em idade pré-escolar tende a ser mais elevada, pouco diferenciada e resulta das experiências positivas e

funcionais que as crianças experienciam neste âmbito, existindo maior motivação para ler do que para escrever.

Do referido, fica-nos a ideia de que a motivação para a leitura não se relaciona apenas com o facto de as crianças viverem rodeadas de livros, mas principalmente, com a qualidade do tipo de experiências que mantêm com livros e com a interação que o adulto estabelece com a criança a propósito do livro e das leituras, ou seja, com o tipo de reforços que recebe (Viana, 2002).

Sendo a leitura uma atividade complexa, reclama do sujeito um conjunto de destrezas e a sua aprendizagem exige e depende de vários fatores conforme o estágio em que se encontra na leitura (Lopes, 2010). De seguida, será nosso objetivo refletir sobre as competências para uma relação efetiva da criança com o texto escrito.

2.3 Competência leitora em idade pré-escolar

Chomsky (1976) refere que a capacidade para articular uma língua oral está associada ao património genético humano, enquanto a capacidade para ler é uma aquisição cultural fortemente determinada pelo contexto social em que a criança se desenvolve. Por isso, e como já referido anteriormente, o desenvolvimento do conhecimento literário ocorre em estreita dependência com os fatores sociais e culturais, uma vez que a construção deste conhecimento é realizada através das experiências e oportunidades que a criança encontra no seu meio social, e nos diversos meios educativos com que contacta. O ambiente educativo surge como um facilitador, criando oportunidades para que a criança adquira conhecimentos linguísticos e

estratégias motivacionais para a realização das atividades de aprendizagem da leitura e escrita.

Podemos então dizer que a leitura favorece o desenvolvimento integral do ser humano. Ou seja, insere o indivíduo num universo que até aí era desconhecido, inexistente ou irrelevante. Mas para que tal ocorra, é necessário da parte do aprendiz motivação, esforço e consciencialização sobre o que está a aprender, necessitando, ainda, que essa motivação e interesse se prolongue por todo o percurso escolar, de uma forma sistematizada e consistente, como é referido por Sim-Sim (2002) e reforçado pela ideia de Goethe “... a aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira”. Viana (2002) clarifica dizendo que a leitura é um dos processos do desenvolvimento, não um fim em si mesma, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança.

A mesma autora (Viana, 2002) refere vários estudos que confirmam que toda a criança se deve apropriar das seguintes componentes para aprender a ler e escrever: linguagem oral, processamento visual, perceção e reconhecimento de palavras escritas, cognição, afetos e interações culturais.

Em 1991, Scarborough, desenvolveu um estudo para analisar a relação entre o nível de desenvolvimento linguístico em idade pré-escolar e o futuro desempenho na leitura. Concluiu que os problemas de leitura que eram verificados a posteriori não eram devidos apenas ao défice fonológico mas também à interação de fatores genéticos e experienciais. Badian (1990) refere que o desempenho da leitura estaria relacionado com as dificuldades de aprendizagem da família ou problemas de articulação e que, portanto o educador/professor deveria estar atento também a estes fatores de risco. Podemos dizer que, de um modo geral, a literatura refere três fatores que são

essenciais e que estão envolvidos na aprendizagem da leitura, a saber: (1) a capacidade para aprender a decodificar as palavras; (2) a capacidade para identificar as palavras para chegar ao significado e, por último, (3) trazer significado para o texto construindo novos sentidos.

Viana e Teixeira (2002) tomando uma revisão da literatura referem que são vários os requisitos ou competências exigidas no ato de ler, nomeadamente: (1) desenvolvimento cognitivo e idade; (2) conhecimento lexical e sintático; (3) consciência linguística ou capacidade para emitir julgamentos sobre a sintaxe e consciência fonológica; (4) memória de trabalho para material verbal: relações entre a consciência fonológica e a memória de trabalho para material verbal; (5) comportamentos emergentes de leitura, ou seja, fatores constituintes e estruturadores da leitura, discurso sobre o impresso e reflexão sobre a língua escrita. As mesmas autoras alertam que estas competências são habitualmente consideradas como as principais para a aquisição da leitura, mas não são unanimemente identificadas e valorizadas pelos diferentes autores nas suas perspetivas.

Considerando o referido anteriormente podemos dizer que a atividade da aprendizagem da leitura é complexa, já que requer competências tanto cognitivas como linguísticas, que têm de ser aprendidas e praticadas. De seguida, abordar-se-ão cada uma destas componentes propostas por Viana e Teixeira (2002).

2.3.1 Desenvolvimento Cognitivo e Idade

O desenvolvimento cognitivo surge como uma das principais competências envolvidas no ato de aprender a ler e congrega várias outras capacidades (Viana & Teixeira, 2002). As mesmas autoras referem que uma criança quando começa a expressar-se oralmente, já compreende e analisa mensagens verbais, já constrói uma imagem estável do mundo que a rodeia e, também, já se empenhou nas várias interações sociais.

Um outro estudo desenvolvido por Tunner, Herriman e Nesdale em 1988 sugere que a maior ou menor facilidade em aprender a ler se correlaciona com o desempenho do sujeito em tarefas cognitivas básicas. Estes autores demonstraram que as crianças que apresentavam um baixo nível de consciência fonológica, mas um alto nível nas habilidades cognitivas, apresentavam um desempenho semelhante ao alcançado por outras crianças no que se refere às aptidões fonológicas. Mas as crianças que apresentavam baixo nível de consciência fonológica e baixas habilidades cognitivas apresentaram um atraso significativo na leitura. O estudo desenvolvido por Hall, Wilson, Humphreys Tinzmann e Bower (1983) ou Johnston, Rugg e Scott (1987) demonstrou que as crianças que apresentavam um fraco desempenho em leitura e dificuldades ao nível do funcionamento cognitivo também apresentavam problemas ao nível da memória de trabalho.

Em Portugal, esta relação entre capacidades cognitivas e aprendizagem da leitura foi analisada por Sequeira (1989) que refere haver consenso, ao considerar que as capacidades de classificação, seriação, ordenação, de descentração e de relacionamento das partes com o todo são as mais importantes para a aprendizagem da leitura.

Tomando em consideração a teoria cognitivista de Piaget (1945, 1956, 1966), podemos referir que a leitura exige várias capacidades cognitivas, capacidades que surgem no processo de transição desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas, portanto esta mudança ocorre dentro de determinados níveis etários (Viana, & Teixeira, 2002). É durante a segunda infância, dos 3 aos 6 anos, que as crianças melhoram a atenção, a velocidade e a eficiência com que processam as informações e começam a formar lembranças de longa duração. Segundo esta teoria, é nesta faixa etária que o vocabulário, a gramática e a sintaxe evoluem rapidamente. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009) normalmente aos 3 anos as crianças usam plurais, possessivos e o pretérito dos verbos e sabem a diferença entre os pronomes pessoais. Entre os 4 e 5 anos, as frases são complexas e constituídas por 4 a 5 palavras, podendo ser declarativas, negativas, interrogativas ou imperativas. Por volta dos 5 aos 7 anos, o discurso da criança é semelhante ao do adulto, as frases são longas, compostas e complexas, utilizam mais conjunções, preposições e artigos e sabem lidar com todas as partes do discurso. Contudo, a mesma autora refere que apesar de a criança falar de modo fluente e compreensível é necessário que a mesma domine muitos pontos refinados da linguagem e para que esta entenda o que está escrito em determinada página é necessário que domine certas habilidades de pré-leitura. Estas habilidades podem ser de dois tipos: (1) habilidades da linguagem oral, como vocabulário, sintaxe, estrutura narrativa, e o entendimento de que a linguagem é utilizada para a comunicação; (2) habilidades específicas que ajudam a descodificar a palavra impressa, como habilidades fonológicas. Cada uma destas habilidades tem um efeito

interdependente, pois o progresso do reconhecimento das palavras depende das habilidades fonológicas, enquanto as habilidades de linguagem são indicadores da compreensão da leitura.

Analisando a teoria maturacionista de Gesell (1929), muitas das mudanças que ocorrem nos primeiros anos de vida da criança, estão vinculadas ao processo de maturação do corpo e do cérebro, como o desenvolvimento das capacidades de andar e falar. Por isso, de acordo com este autor, não valeria a pena ensinar a ler a criança que não tivesse atingido uma certa maturidade, dependente da idade cronológica. Corroborando esta ideia e segundo a perspectiva de Sequeira (1989), a autora alude que, durante muitos anos, se acreditou que só no primeiro ano de instrução formal (a antiga primeira classe, frequentada a partir dos 7 anos) se deveria introduzir a aprendizagem da leitura e da escrita.

O que constatamos é que este tipo de análise tem dado origem a algumas diretrizes educativas quanto à idade em que a criança deve dar início à escolaridade. Nos países nórdicos, o sucesso da aprendizagem da leitura é das mais elevadas da Europa, o que poderá ser influenciada pela entrada na escola aos 7 anos (Downing, 1974). Estas crianças ao iniciarem mais tarde a escolaridade, conseguem alcançar mais rapidamente aquelas que iniciaram a escolaridade com 5 e 6 anos (Elley, 1992; Sim-Sim & Ramalho, 1993). O que se verifica é que as crianças em idade pré-escolar estão cognitivamente preparadas para iniciar aprendizagens formais de leitura e de escrita (Moniz, 2009). Hoje sabe-se que muitas crianças quando iniciam o primeiro ano do ensino básico trazem um vasto conjunto de conhecimentos de leitura e de

escrita, com um nível de desenvolvimento linguístico, curiosidade e interesse que lhes permite avançar nestes domínios (Israel, 2008).

Em síntese, e de acordo com o pensamento de Teixeira (1993) citado por Viana (2002), é necessário um certo nível cognitivo para a leitura, por duas razões: (1) o objetivo último da leitura é a compreensão da comunicação e a interpretação das ideias do autor; (2) a aprendizagem da leitura requer o desenvolvimento de novos conceitos linguísticos. Embora se possa considerar que o desenvolvimento cognitivo possa não ser muito importante na fase inicial de leitura, à medida que se avança na escolaridade este tende a ter uma influência marcante por força dos requisitos exigidos aos alunos para o cumprimento das tarefas escolares.

2.3.2 Conhecimento Lexical, Sintático e Semântico

Quando se processa a leitura, o reconhecimento das palavras é uma componente necessária para entender a mensagem presente no texto escrito; contudo parece não ser suficiente (Ribeiro, 2005). De acordo com Anderson & Freebody (1983) o conhecimento lexical é o aspeto mais evidente nas competências linguísticas, pois as crianças que apresentam bons resultados nos testes de vocabulário reconhecem, também, num determinado texto, um maior número de palavras. Um maior conhecimento lexical parece estar fortemente associado a uma maior compreensão do texto (Anderson & Freebody, 1983). No mesmo sentido, estes autores referem que o vocabulário é o reflexo de uma maior aptidão verbal que determina, também, uma maior compreensão dos textos.

Viana e Teixeira (2002) mencionam que as crianças que apresentam problemas ao nível da compreensão ou na produção da linguagem oral têm, geralmente, dificuldades na descodificação das palavras. Referem ainda que uma criança que apresenta um nível lexical reduzido apresenta, também, dificuldades na compreensão do sentido, mesmo sendo capaz de uma descodificação perfeita.

O domínio sintático também se apresenta como competência fundamental na aprendizagem da leitura, pois permite o acesso ao sentido e, deste modo, que o leitor compreenda o texto, ao mesmo tempo que facilita a apreensão das correspondências letra/som, já que o acesso à significação requer uma articulação sintática entre os elementos lexicais isolados (Lopes, 2010; Viana, 2002). Sim-Sim (1998) a este propósito afirma que o conhecimento sintático diz respeito ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a se formarem frases.

Sánchez e Jiménez (2001) acrescentam que, para executar esta tarefa, é necessário que estejam presentes um conjunto de estratégias ou regras sintáticas e que o leitor as domine para que lhe permitam segmentar cada oração nos seus constituintes, classificá-los de acordo com as suas funções sintáticas e, por último, construir uma estrutura que possibilite a extração do significado.

O processamento semântico, segundo Citoler (1996), tem por objetivo a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos e permite integrar a nova informação com o conhecimento previamente adquirido pelo leitor através das suas experiências anteriores, e que está representado sob a

forma de esquemas. Contudo, o processo de compreensão não termina com a extração do significado, mas apenas quando se integra esse significado na memória (Beck & Mckeown, 1991).

De acordo com Citoler (1996), os conhecimentos lexical, semântico e sintático de cada indivíduo estão armazenados numa estrutura a que dá o nome de léxico interno. Acrescenta ainda que, quando o indivíduo está a executar uma operação de acesso ao léxico interno, está a reconhecer, a nomear e a evocar as associações que foram despoletadas nessa operação. A este propósito, Viana e Teixeira (2002) referem que o aspeto mais importante é a rapidez com que a criança reconhece as palavras e acede ao seu léxico interno, sendo considerada por muitos autores como um forte preditor do desempenho em leitura. A forma como efetuamos o processamento da informação linguística depende da qualidade da base linguística, da perceção visual e auditiva, da memória e da integração dos estímulos visuo-espaciais em sequências temporais (Vellutino, 1987). Este mesmo autor refere ainda que as crianças que são más leitoras apresentam défices na linguagem, nomeadamente ao nível da organização sintática e do vocabulário. Refere, ainda, que as dificuldades surgem à medida que a criança avança na escolaridade e as palavras escritas se tornam mais complexas. De acordo com Lentin (1976), fundamental para o domínio linguístico é promover na criança o uso ativo da linguagem. Esta competência pode ser promovida na interação verbal com a criança, deixando que ela fale livremente ou desafiando-a a refletir sobre a linguagem que utiliza.

2.3.3 Consciência Linguística

Tal como falar, ler é uma atividade de cariz linguístico (Lopes, 2010). Logo, quanto maior for o conhecimento que o sujeito possui acerca do seu código oral, maior será a facilidade que terá em entrar na vertente escrita do seu próprio código.

A criança, desde muito cedo, possui conhecimentos acerca dos fonemas presentes na língua, o que lhe permite, portanto, discriminar erros no discurso que lhe é dirigido (Mann, 1986; Miller & Eimas, 1983). Sim-Sim (1998) atribui à escola, mesmo antes de se iniciar a aprendizagem formal da vertente escrita da língua, um papel importante na promoção da consciência linguística em todos os seus alunos. Alguns autores como Savin (1972), Lundberg (1978), Liberman & Shankweiler (1979), referem a importância de nas escolas se realizarem diversos jogos verbais, como contos rimados, adivinhas, lengalengas, para o desenvolvimento destas competências em crianças mais novas. Desta forma, as crianças aprenderiam a descobrir a estrutura fonética da palavra.

Viana e Teixeira (2002) acrescentam que para aprender a ler é necessário que a criança saiba que a linguagem é constituída por frases, que são decompostas por palavras e que estas se decompõem em unidades menores, as letras. A capacidade da criança segmentar as frases em palavras terá, mais tarde, implicações ao nível do desempenho na leitura, que para alguns autores como Biemiller (1970) e Ryan (1980) surge como uma capacidade facilitadora, mas para outros autores como Francis (1973), Ehri (1979), Kolinsky (1986) ou Blachman (1991) surge como um requisito prévio para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Recorrendo novamente ao pensamento de Kolinsky (1986), uma das primeiras coisas que a criança deverá saber quando aprende a leitura é que uma palavra oral corresponde a uma palavra escrita. Viana e Teixeira (2002) corroboram esta ideia, referindo que a capacidade que a criança tem de processar, compreender, pensar e fazer julgamentos acerca da estrutura da língua vai evoluindo. De início esse conhecimento é intuitivo, implícito e, a pouco e pouco, tornar-se-á explícito, formal e abstrato.

Quando uma criança aprende a falar, o seu interesse está direcionado para o significado das palavras que ouve e produz e não para a formação da sequência única e identificável de sons que compõem cada palavra que pronuncia (Blachman, 1991).

Mas à medida que o seu vocabulário vai aumentando, há interesse por parte da criança de apurar a sensibilidade aos elementos discretos que compõem foneticamente cada palavra (Ferreiro, 1995). Zorzi (2003) refere que o processamento da linguagem oral requer consciência fonológica, que é referida por Viana (2002) como a capacidade que o sujeito possui para focar a atenção e manipular as unidades do sistema fonológico (sílabas e unidades intrassilábicas), reservando a expressão consciência fonémica, para a capacidade de focar a atenção e manipular as unidades mínimas do sistema fonológico, os fonemas.

Gombert (1990) remete-nos para a consciência fonológica como a capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada. Tendo em atenção este pensamento, o caminho a ser percorrido pela criança na construção das suas competências leitoras passa pela aprendizagem para

segmentar as palavras nos sons que as compõem. Para tal é necessário prestar atenção aos sons das palavras, considerando-as como entidades abstratas e manipuláveis. Contudo, Viana e Teixeira (2002) ressaltam que a criança não necessita de saber como se escreve uma certa palavra mas de quantos sons a palavra é composta, pois são estas unidades pequenas que dão origem a um finito número de palavras, formando frases e originando o texto.

Para Ball (1993) a consciência fonológica abarca uma hierarquização de tarefas, que considera como um *continuum* em termos de dificuldades e complexidades. Zorzi (2003) define consciência fonológica como a capacidade da criança pensar sobre a linguagem e operar com ela nos seus vários níveis: textual, pragmático, semântico, sintático e fonológico. Esta capacidade de pensar e operar aos vários níveis permite-lhe que reflita sobre as características estruturais da fala e como deve manipulá-las (Zorzi, 2003).

Lopes (2005) alude que o conhecimento fonológico tem uma relação causal com a aprendizagem da leitura e da escrita. Na pré-escolaridade é considerada não como consciência fonológica mas antes como sensibilidade fonológica.

De acordo com alguns autores (Freitas, 2008; Lopes, 2005; Viana, 2002; Zorzi, 2003) a habilidade que a criança adquire para lidar com as palavras no sentido de segmentá-las em sílabas e fonemas tem sido considerada como o aspeto crucial para se entender a aquisição da leitura e escrita. Por isso, a consciência fonológica não deve ser entendida como uma habilidade única e/ou linear, uma vez que existem diferentes níveis que podem ser elaborados em maior ou menor profundidade. Assim, e de acordo com os autores citados

anteriormente, são considerados quatro níveis: a sensibilidade à rima, o conhecimento silábico, o conhecimento intersilábico e o conhecimento segmentar.

A sensibilidade à rima é considerada como o nível mais elementar de conhecimento, pois através dela a criança descobre que determinadas palavras apresentam o mesmo conjunto de sons, no princípio ou no final da palavra. Zorzi (2003) refere que esta sensibilidade possibilita um maior desenvolvimento da consciência fonológica e que esta sensibilidade auxilia a aprendizagem futura da leitura, por parte da criança. O conhecimento silábico corresponde à capacidade para segmentar e operar com as estruturas silábicas das palavras. É o alcance da noção de sílaba que permite que a criança faça o processo de divisão da palavra nos seus constituintes, ou seja, a decomposição das palavras em subunidades (Alegria, 1985; Freitas, 2008). Viana e Teixeira (2002) referem que tanto o conhecimento silábico como a sensibilidade à rima podem ser adquiridos, espontaneamente, pela criança antes da aprendizagem da leitura e escrita, através de situações que envolvam apenas a oralidade.

O conhecimento intrassilábico, aparece como um nível intermédio entre o conhecimento silábico e a consciência fonémica ou segmental (Viana & Teixeira, 2002). Este nível é de desenvolvimento mais lento e apenas é atingido quando a criança considera que as sílabas podem ser subdivididas em fonemas (Zorzi, 2003). Corroborando com esta ideia, Freitas (2008) considera que o que está em causa é a capacidade da criança para manipular grupos de sons dentro da sílaba.

Por último, o conhecimento segmental é a compreensão de que as palavras são formadas por uma sequência de unidades sonoras, conhecidas

por fonemas. Este nível não ocorre de forma espontânea mas através de experiências mais formalizadas, ou seja, através da aprendizagem de um sistema de escrita de natureza alfabética (Zorzi, 2003). Este mesmo autor alude que quanto mais uma criança aprende sobre a escrita mais conhecimento adquire ao nível segmental e quanto mais aprende sobre os fonemas mais competências adquire para a aprendizagem da escrita.

A literatura até ao momento refere que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica são consideradas melhores leitoras, enquanto aquelas que apresentam um baixo desenvolvimento serão futuramente maus leitores, aquando da sua iniciação à escolaridade obrigatória. Assim, se existir um treino da consciência fonológica nos primeiros anos escolares da criança, promover-se-á um melhor desempenho nas tarefas de leitura e de escrita e conseqüentemente o sucesso escolar (Freitas, 2008; Viana, 2002).

Em síntese e, como nos refere Viana e Teixeira (2002), é ao longo do processo de aquisição e desenvolvimento linguísticos que a criança descobre e se apropria do sistema linguístico em que está inserida e potencia a sua consciência fonológica.

2.3.4 Memória de trabalho

No processo de aprendizagem da leitura e escrita, a memória é fundamental. A criança tem de manter um conjunto de informações o tempo suficiente para que, sobre elas, possa realizar operações mentais (Lopes, 2010; Viana, 2002). A memória, de longo prazo assim como a de curto prazo,

são fundamentais no processamento da informação. Dentro da memória a curto prazo, a memória de trabalho ou memória operativa é a mais importante (Golbert, 1988) uma vez que é aqui que se constrói a compreensão e que se dá a combinação da informação com o conhecimento adquirido armazenado a longo prazo (Golbert, 1988).

Quando a criança inicia a aprendizagem da leitura e da escrita, há uma relação recíproca entre a capacidade de armazenamento e a memória de trabalho com o processamento de informações fonológicas (Lopes, 2002). Viana e Teixeira (2002) salientam que a memória de trabalho para informações fonológicas poderá desempenhar um papel idêntico na aprendizagem das correspondências grafema-fonema a longo prazo.

Para alguns autores (Lieberman, 1982; Mann, 1980; Shankweiler, 1979) os problemas da leitura estão relacionados com défices na memória. Consequentemente, os maus leitores apresentam dificuldades na memória de curto prazo, para reter os sons, as palavras e frases, dificuldades em manter a ordem da informação linguística, lentidão na utilização de códigos fonológicos armazenados na memória a curto prazo e apresentam, de igual modo, dificuldades em transformar um código visual no seu equivalente fonológico e semântico.

Outros autores consideram que, para que a criança aprenda a ler e a escrever, necessitará de recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra fazendo a transposição em grafemas, respeitando a sua ordem espacial (Viana & Teixeira, 2002). Citamos aqui um exemplo do esquecimento da ordem temporal: as crianças percebem que existe o fonema “r” mas trocam frequentemente “per” por “pre”. Isto acontece porque há uma integração

intermodal de padrões visuo-espaciais e auditivo-temporais, na qual a memória assume um papel importantíssimo (Vernon, 1977). Isto significa que estamos perante um mau leitor e como forma de compensar é necessário ensinar estratégias de memorização com apoio de material que seja significativo. Por outro lado, quando estamos perante bons leitores, significa que cometem menos erros e recordam melhor as letras que não são fonologicamente confundíveis (Vernon, 1977).

Na literatura da especialidade, a memória fonológica e a consciência fonológica parecem estar implicadas no desenvolvimento de estratégias de recodificação fonológica; ou seja, é referido que para aprender a ler existem estes dois tipos de competências de processamento fonológico. Segundo Viana e Teixeira (2002), as competências da memória fonológica estão intimamente relacionadas com a aprendizagem da leitura quando as crianças terminam o primeiro ano de escolaridade, pois, só nesta fase, é que a criança lê usando o princípio alfabético. De outro modo, utiliza as regras de correspondência letra/som e domina o código alfabético, recorrendo, portanto, a estratégias de recodificação fonológica. A estratégia utilizada para a codificação fonológica é realizada pelo encontro da consciência fonológica com a memória fonológica. Isto é, a consciência fonológica permite à criança desmembrar as palavras que lhe são familiares e utilizar a memória fonológica para a aprendizagem das associações grafema-fonema. Quando a palavra não lhe é familiar, a criança tem de ser capaz de armazenar os segmentos sonoros que vai produzindo por um determinado tempo, de modo a permitir a sua combinação fonológica. O circuito fonológico da memória de trabalho constituirá este sistema de armazenamento. Portanto, se este sistema de

armazenamento tiver problemas na análise das sequências de sons e na produção de novas palavras, a criança apresentará diversas dificuldades ao ler e escrever (Viana & Teixeira, 2002).

Em síntese e de acordo com a revisão da literatura efetuada ao longo deste capítulo, a criança desenvolve uma série de competências que lhe abrirão caminho para uma familiaridade e reflexão sobre o oral e o escrito. Mas isto só acontece quando há interesse e aquela é estimulada pelos contextos educativos (escolares ou familiares) na qual está inserida. Daí a importância do contacto com a leitura e com o impresso, em geral, muito antes do ingresso no ensino formal da leitura e da escrita. No mesmo sentido, Viana e Teixeira (2002) alertam-nos para a necessidade de ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam motivadores e desafiadores, para que ela própria desenvolva a curiosidade pelo texto escrito.

Assim, desde muito cedo a criança aprende, através do meio familiar ou do ensino pré-escolar, que é o impresso que transporta a mensagem e desenvolve a linguagem oral sobre a linguagem escrita, por isso, são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento destas competências pré-leitoras, que estarão mais tarde implicadas na leitura e escrita, e serão a base de todo o percurso académico e vida social futura do sujeito.

De seguida, nos próximos dois capítulos, apresentar-se-á o nosso estudo empírico tomando em consideração o referido nestes dois capítulos que já apresentados.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Tendo em consideração a revisão da literatura efetuada nos dois capítulos anteriores, fica-nos a ideia de que a leitura é uma das habilidades adquiridas ao longo do desenvolvimento da linguagem verbal, mais especificamente, da linguagem escrita. O desenvolvimento da linguagem considera-se um processo complexo, resultado das interações entre fatores ambientais, biológicos e cognitivos. Diversos autores como por exemplo, Almeida (2011); Gonçalves (2010) ou Viana (2002) sugerem que o papel da família e do educador no jardim de infância são preponderantes neste processo, ou seja, referem que as competências pré-leitoras estão diretamente relacionadas com o impacto que o papel da escola e da família tem na promoção dos comportamentos emergentes da leitura e escrita e no próprio processo da aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, a criança desenvolve, desde muito cedo, um conjunto de competências que contribuem para a aquisição da leitura e da escrita, por exemplo, a linguagem oral, os conhecimentos acerca do impresso, a consciência fonológica e a motivação para a leitura (Costa, 2011, Viana & Teixeira, 2002). Podemos dizer que, na idade pré-escolar as crianças adquirem uma compreensão básica acerca dos conceitos e das funções da literacia que, posteriormente lhes vai facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita

enquanto premissas essenciais para a melhoria do sucesso escolar futuro (Almeida, 2011; Viana, 2002).

Deste modo, o desenvolvimento da literacia nas primeiras idades é considerado essencial para o sucesso posterior da leitura e da escrita. Por isso, consideramos importante conhecer as dificuldades e as potencialidades que um grupo de crianças, que frequentam o jardim de infância, apresentava relativamente às suas competências de pré-leitura, nomeadamente, da consciência fonológica, reflexão morfo-sintática, compreensão de estruturas complexas, conhecimento lexical, memória auditiva e reflexão sobre a língua.

Nesta segunda parte do estudo, serão apresentados os objetivos, a amostra, os instrumentos e os procedimentos adotados, e num segundo momento os resultados da aplicação de um questionário à família sobre hábitos de leitura e do TICL – *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (Viana, 2002, 2004).

3.1 Objetivos

Este estudo, do ponto de vista metodológico, caracteriza-se por ser um estudo descritivo exploratório. Pretendemos identificar e descrever as dificuldades e potencialidades pré-leitoras num grupo de crianças que frequentavam o jardim de infância e os hábitos de leitura das suas famílias, procurando equacionar possíveis relações entre estas variáveis.

A partir deste objetivo geral definiram-se os seguintes objetivos específicos para esta pesquisa:

- Caracterizar o desempenho dos alunos nas competências linguísticas expressivas no final do pré-escolar, nomeadamente o conhecimento lexical, conhecimento morfosintático, memória auditiva e da capacidade para refletir sobre a linguagem oral;

- Caracterizar o desempenho dos hábitos familiares de leitura;

- Contribuir para a identificação das dificuldades e potencialidades para aceder à leitura e à escrita durante o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico num grupo de crianças no final do pré-escolar.

- Inferir algumas possíveis relações entre os hábitos familiares de leitura e competências pré-leitoras.

3.2 Caracterização dos participantes

A amostra deste estudo considera o grupo de todas as crianças da sala dos 5/6 anos do jardim de infância de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, de uma freguesia com características rurais do concelho da Póvoa de Varzim. Concretamente participaram neste estudo 17 crianças que frequentavam o ensino pré-escolar. Destas, 9 crianças são do sexo masculino (53%) e 8 do sexo feminino (47%). A média de idades é de 5,25 anos, variando as idades entre os 5 e os 6 anos. Os encarregados de educação destas crianças apresentam maioritariamente um baixo nível escolar, correspondendo a 62% os que têm o 2º ciclo do ensino básico. Quanto ao nível

profissional, exercem profissões com baixos recursos salariais, existindo 6 mães (18%) que estão desempregadas. No capítulo seguinte retomar-se-á, de uma forma mais pormenorizada a caracterização das crianças e das suas famílias que participaram neste estudo.

3.3 Instrumentos

3.3.1 Questionário estruturado aos pais e encarregados de educação

O questionário estruturado aos pais foi adaptado a partir do questionário de Viana (2002). Este questionário é formado por 20 questões de resposta fechada e de escolha múltipla, é organizado em duas partes. A primeira parte do questionário é formada por 11 questões, através das quais se pretende a caracterização do perfil da criança e da respetiva família. Com a segunda parte pretende-se conhecer os hábitos de leitura da família em relação aos seguintes aspetos: quantos livros existem em casa sem contar com os escolares; se a criança pede para lhe lerem; se a criança pede para lhe contarem histórias; a frequência com que o pai e a mãe leem durante uma semana; que tipo de leitura o pai e a mãe costumam ler em casa; a média de horas por semana que a criança costuma ver televisão ou vídeo; e que tipo de programas costuma assistir.

3.3.2 Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.; Viana, 2002; 2004)

Com o *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (T.I.C.L.; Viana, 2002; 2004) pretende-se medir as competências linguísticas das crianças em idade pré-escolar, como medida de pré-competência para a aprendizagem da leitura e escrita. É composto por várias placas com desenhos que constituem os estímulos a apresentar às crianças.

De acordo com os estudos efetuados pela autora, é uma prova que identifica crianças em risco de apresentarem dificuldades para acederem à linguagem escrita, uma das competências centrais ao desenvolvimento académico nos primeiros anos do 1º ciclo do Ensino Básico. A referida prova é destinada a crianças entre os quatro e os seis anos e inclui a avaliação de um conjunto de competências que, de acordo com a literatura, aparecem mais fortemente correlacionadas com a aprendizagem da leitura (Viana, 2004). Ou seja, visa a identificação de competências linguísticas em quatro vertentes, avaliadas, respetivamente, pelas quatro partes constituintes da prova. 1) O conhecimento lexical que se organiza em 64 itens referentes a: (a) nomeação de partes do corpo, (b) nomeação de objetos (c) identificação de verbos que definem ações e generalizações mais abstratas, (d) nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico, (e) explicitação de funções, (f) utilização de locativos, (g) nomeação de cores e, (h) explicitação de opostos. 2) O conhecimento morfo-sintático, avalia o domínio das regras morfológicas básicas, como a concordância género/número; a construção do pretérito perfeito; a formação do plural e de graus de adjetivos; a compreensão de estruturas complexas, é organizada em 27 itens. 3) A memória auditiva para

material verbal (19 itens), 4) A capacidade para refletir sobre a linguagem oral (24 itens). A prova é administrada individualmente à criança e o tempo médio para a aplicação ronda os 45 minutos.

Por último, importa referir que os 134 itens são dicotómicos, pelo que a pontuação máxima que pode ser obtida é de 134 pontos.

3.4 Procedimentos

Inicialmente foi solicitada autorização ao diretor da Instituição para se realizar o estudo. De seguida, em reunião realizada no início do mês de janeiro, com os pais das respetivas crianças, foram informados e esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, e, convidados a participar no referido estudo. Todas as famílias decidiram participar, solicitamos que assinassem o pedido de autorização (Anexo I), e pedimos-lhes que preenchessem o questionário (anexo II).

A recolha de dados com as crianças (TICL) ocorreu no início do terceiro período (mês de abril), durante tempos curriculares cedidos pela educadora, durante 15 dias úteis e foi efetuada em sala de reunião do jardim de infância. Prévio à aplicação da prova TICL, apresentamos e motivamos as crianças para a sua participação neste estudo. A ordem de aplicação das sub provas foi a mesma para todos as crianças. O tempo médio da aplicação variou entre 30 a 40 minutos. Foi assegurada a confidencialidade dos resultados. Os dados foram tratados através do Microsoft Office Word 2007 e do Microsoft Office Excel 2007.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Referidos os procedimentos metodológicos considerados para a consecução deste estudo, no presente capítulo apresentam-se e descrevem-se os dados obtidos ao longo do processo de pesquisa, tendo sempre como referência os objetivos previamente definidos.

Apresentam-se de seguida os resultados sobre a caracterização dos hábitos de leitura das famílias obtidos a partir do “questionário estruturado aos pais” adaptado de Viana (2002).

4.1 Resultados obtidos através do “Questionário estruturado aos pais” adaptado de Viana (2002)

4.1.1 Caracterização das crianças e famílias participantes

Começaremos por descrever, de forma mais pormenorizada, as crianças participantes, para de seguida se apresentar também uma breve caracterização das famílias participantes.

4.1.1.1 Caracterização das crianças participantes por idade

No gráfico 4.1 apresentam-se as crianças participantes neste estudo, considerando três grupos etários (grupo 1=5 anos a 5 anos e meio; grupo 2=5 anos e meio a seis anos; grupo 3= a partir dos 6 anos).

Como podemos observar no gráfico 4.1, o grupo etário com maior representação nesta amostra corresponde às crianças com 5 anos e meio a seis anos com 53% (9 crianças). Os dois grupos restantes que são equivalentes em termos de frequência percentual (23,5%), com 4 crianças.

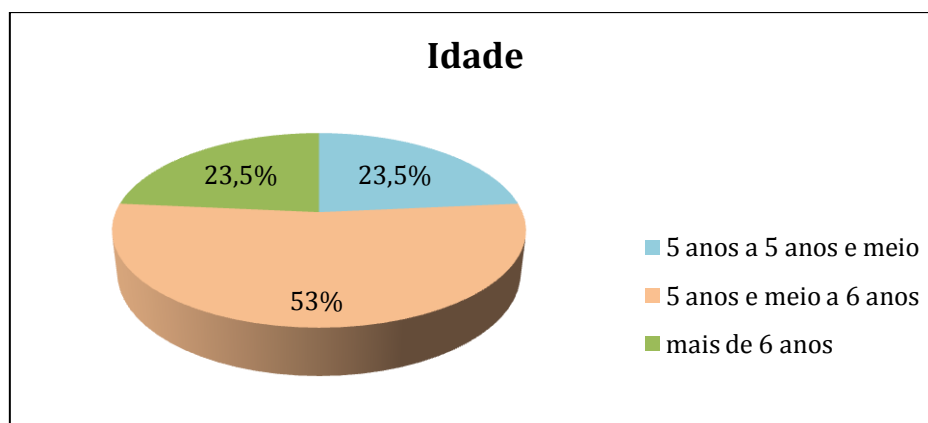


Gráfico 4.1- Distribuição dos participantes por idade

Conforme era expectável, a maior percentagem de participantes situa-se entre os 5 anos e meio e os seis anos já que a recolha de dados se iniciou no início do terceiro período escolar, altura em que a maior parte dos alunos atinge essa idade, já que ingressam no ano escolar seguinte no primeiro ciclo do ensino básico.

4.1.1.2 Caracterização das crianças participantes por género

Considerando a distribuição dos participantes pela categoria género, podemos apontar uma frequência percentual de rapazes e raparigas equilibrada, correspondendo a 52,9% ao sexo masculino e 47,1% ao sexo

feminino. No gráfico 4.2 apresenta-se a frequência dos participantes distribuídos por género.

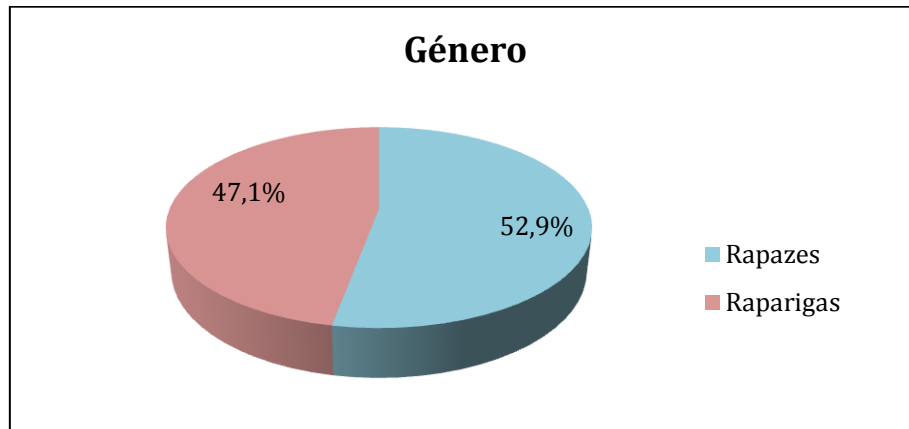


Gráfico 4.2- Distribuição dos participantes por género

4.1.1.3 Número de anos na creche / jardim de infância

Os resultados presentes no gráfico 4.3 referem-se à frequência e ao número de anos dos participantes na creche e jardim de infância. Como podemos observar no gráfico 4.3, apenas 18% das crianças que corresponde a uma frequência de 3 crianças (crianças: 2, 7 e 8) não frequentaram a creche. Relativamente à frequência do jardim de infância, 82% dos participantes frequentou os três anos letivos (f= 14 crianças) e apenas 12% frequentaram um ano letivo (f=2 crianças).

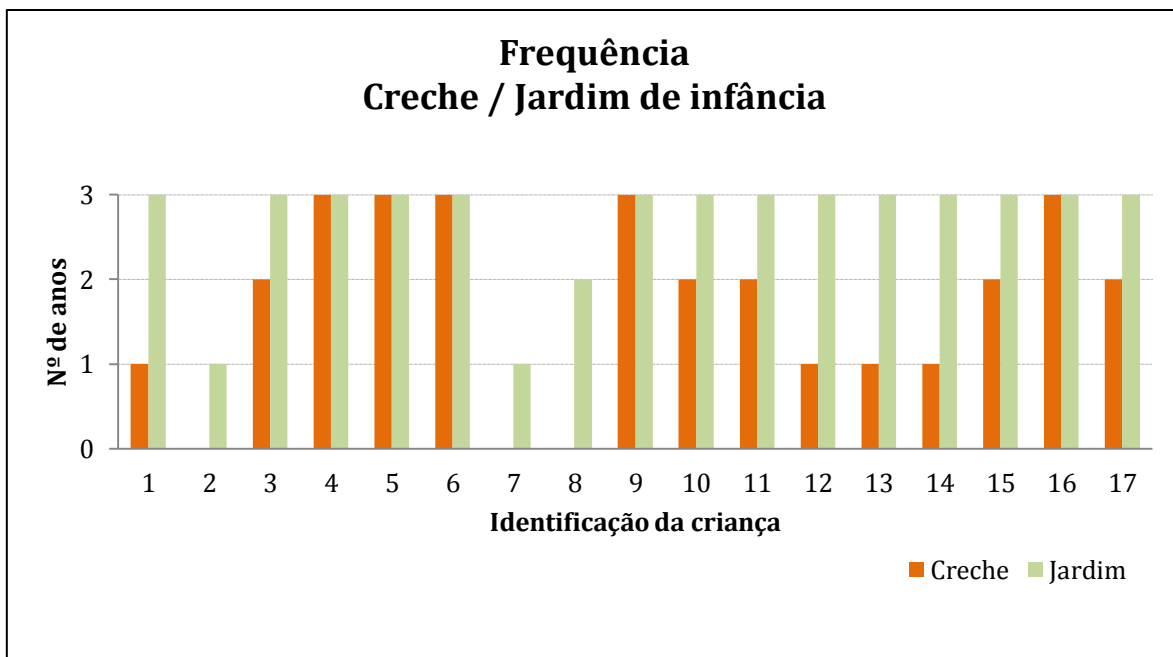


Gráfico 4.3- Distribuição dos participantes por frequência creche/jardim de infância

4.1.1.4 Língua Materna

Os pais das crianças foram questionados sobre qual a língua materna dos seus educandos. Os resultados indicam que todas as crianças (100%) são portuguesas, por isso, têm como língua materna o português.

4.1.2 Caracterização dos pais e encarregados de educação e agregado familiar

Conforme já referido, de seguida far-se-á uma breve caracterização das famílias dos nossos participantes no estudo.

4.1.2.1 Habilitações escolares

No gráfico 4.4 apresentam-se os resultados das habilitações escolares dos pais e encarregados de educação. Maioritariamente (62%; f=21), os pais

dos nossos participantes têm como habilitação escolar o 2º ciclo do ensino básico, 24% dos pais (6 pais e 2 mães), o 3º ciclo do ensino básico, e, por último, apenas 5 das mães (15%) possuem com habilitação escolar o ensino secundário.

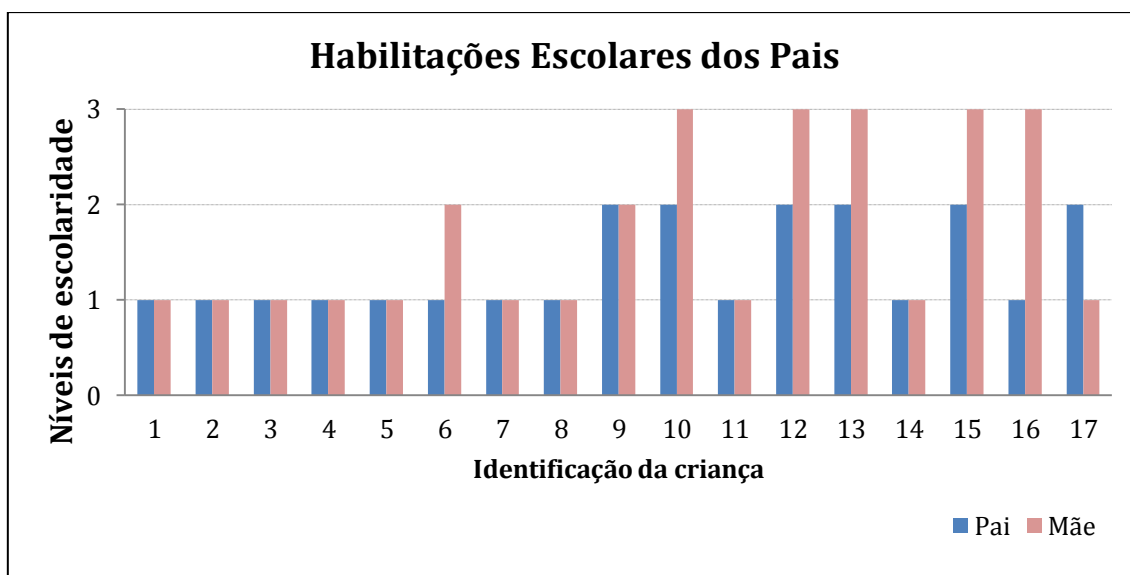


Gráfico 4.4- Distribuição dos participantes por habilitações escolares dos pais

É importante referir que se trata de um grupo de crianças cujos pais apresentam maioritariamente o 2º ciclo do ensino básico. Nos últimos anos, em Portugal, tem-se verificar um aumento global dos níveis de escolaridade da população portuguesa (Santos, 2007), porém os pais dos nossos participantes ainda mantém níveis de escolaridade baixos, importa acrescentar que a nossa amostra é de conveniência, proveniente de um meio rural/fabril, o que poderá justificar estas habilitações escolares dos pais e encarregados de educação.

De seguida apresentam-se as profissões dos pais e das mães dos nossos participantes agrupados por setores de atividade de acordo com a CPP (Classificação Portuguesa das Profissões, 1994, 2010).

4.1.2.2 Profissão

No gráfico 4.5 apresentam-se os resultados das profissões dos pais e encarregados de educação dos participantes neste estudo. O número um, referido no gráfico (cf. gráfico 4.5) corresponde ao setor primário ou segundo a CPP (2010), ao Grande Grupo 6 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas (por exemplo, agricultores), o número dois, corresponde ao setor secundário ou ao Grande Grupo 7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares (por exemplo, costureiras, pedreiros e trolhas) e o número três ao setor terciário ou ao Grande Grupo 5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores (por exemplo, comerciantes, vendedores, hoteleiros, auxiliares de educação, administrativos). Como podemos observar no gráfico 4.5, 9% (f=3) dos pais trabalham no setor primário. Esta reduzida frequência percentual poderá dever-se ao facto de em Portugal se registar, nos últimos tempos, um declínio das profissões relacionadas com a agricultura (Santos, Neves, Lima, Carvalho, 2007). No setor secundário (cf. gráfico 4.5) observa-se que 38% dos pais trabalham neste setor de atividade, o que corresponde a 7 pais e a 6 mães. Relativamente ao setor terciário trabalham 35% dos pais, ou seja 7 pais e 5 mães. É de salientar que 18% (6 mães) estão desempregadas. Situação que poderá ser justificada pela crise no emprego que o país atravessa neste momento.

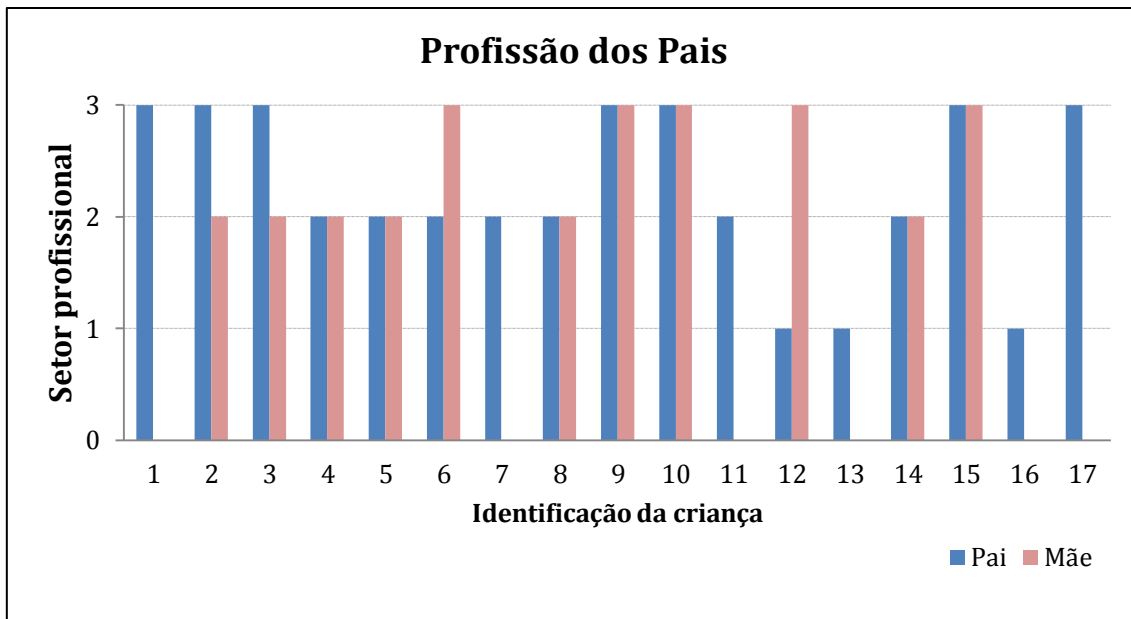


Gráfico 4.5- Distribuição dos participantes por profissão dos pais

4.1.2.3 Número de irmãos e idade correspondente

Relativamente ao número de irmãos, como podemos verificar pelos dados presentes no gráfico 4.6, 35% dos participantes não têm irmãos, portanto são filhos únicos e 53% têm apenas um irmão. Segundo, Santos, Neves, Lima, Carvalho (2007), a dimensão média das famílias portuguesas tem-se alterado significativamente, verificando-se uma diminuição relativamente às famílias com mais de 4 pessoas. Podemos assim referir, que estes resultados aqui apresentados acompanham esta tendência, a única exceção é verificada com o participante 4 (tem 2 irmãos) e o participante 1 (tem 3 irmãos).

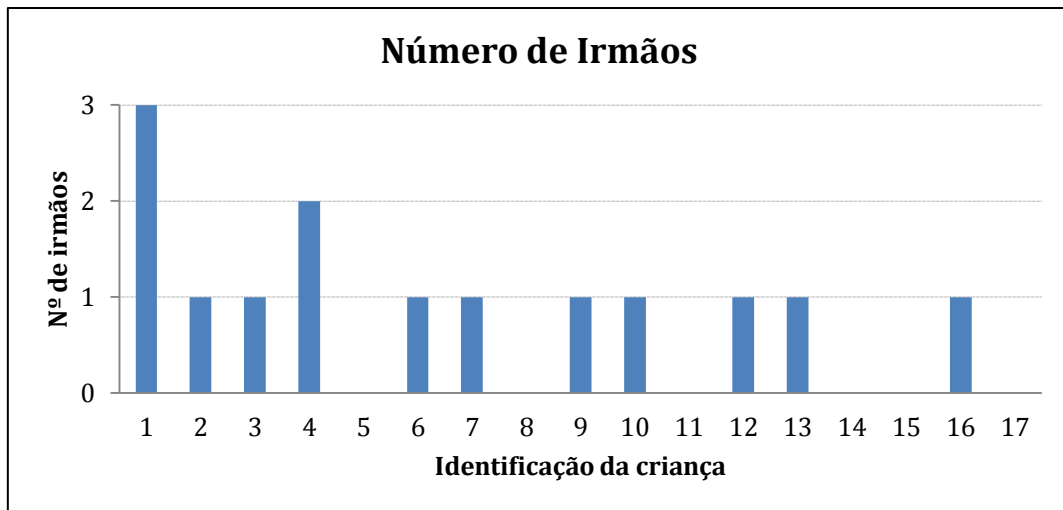


Gráfico 4.6- Distribuição dos participantes por número de irmãos

No gráfico 4.7 apresentam-se as idades dos irmãos dos participantes que têm irmãos. Para isso foram estabelecidos 3 grupos etários, o grupo 1 corresponde aos irmãos com idades compreendidas entre os 0 meses e os 6 anos; o grupo 2 aos irmãos com idade entre os 6 anos e os doze anos e, por último, o grupo 3 aos irmãos com mais de doze anos.

Como podemos observar no gráfico 4.7, os participantes têm irmãos cujas idades se situam maioritariamente entre os 6 e os 12 anos (47%).

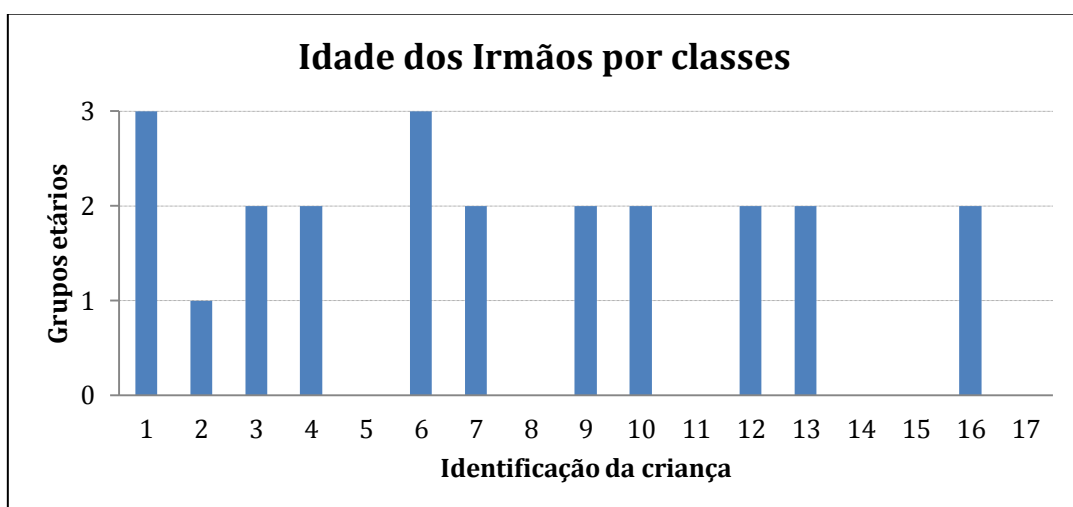


Gráfico 4.7- Distribuição dos participantes por idade dos irmãos por classe

4.1.2.4 Composição do Agregado Familiar

No que concerne ao agregado familiar, 71% (f=12 crianças) vive com os pais e com os irmãos e a restante percentagem (29%; f=5 crianças) corresponde a agregados familiares mais alargados, compostos por pais, irmãos e por outros familiares (avós e tios), cf. dados do gráfico 4.8.

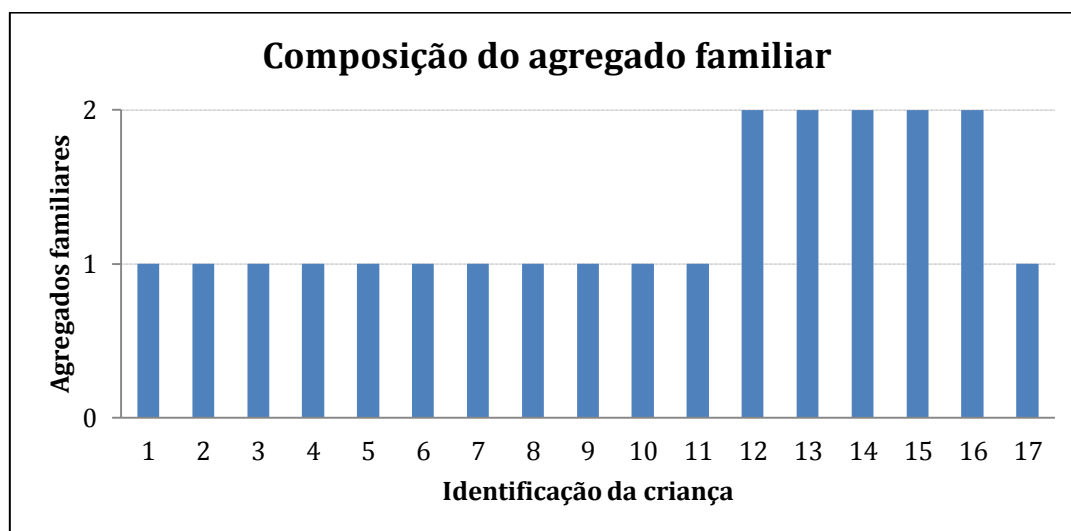


Gráfico 4.8- Distribuição dos participantes por composição do agregado familiar

4.1.2.5 Dificuldades de Linguagem dos participantes

Os pais foram questionados sobre as dificuldades de linguagem dos seus filhos, no gráfico 4.9 apresentam-se os resultados obtidos. Treze das dezassete crianças (76%) que compõem a nossa amostra, de acordo com a opinião dos seus pais, não apresentam dificuldades de linguagem, enquanto os pais de 24% (f = 4) das crianças afirmaram que os seus filhos têm dificuldades ao nível da linguagem.

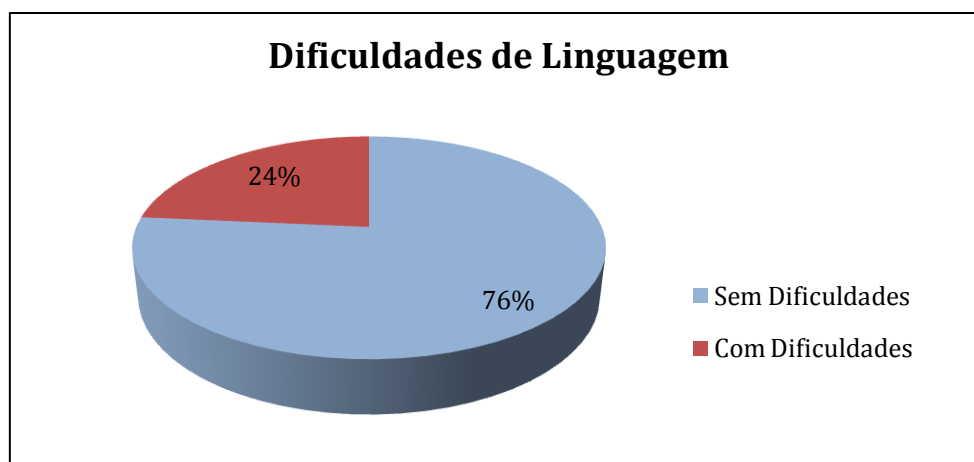


Gráfico 4.9- Distribuição dos participantes por dificuldades de linguagem

Os pais destas 4 crianças referiram como dificuldades de linguagem dos seus filhos: a articulação incorreta das palavras, nomeadamente, a pronúncia de alguns fonemas como o “r”. Uma destas crianças frequenta a terapia da fala desde os seus 3 anos por apresentar dificuldades tanto ao nível da linguagem como da compreensão.

4.1.2.6 Caracterização dos hábitos de leitura das famílias participantes

Tomando o referido nos dois primeiros capítulos, um dos principais fatores no desenvolvimento dos conceitos acerca do impresso tem sido o contexto familiar. Algumas investigações salientam a importância, que alguns fatores do contexto familiar podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da literacia na criança. Por exemplo ao nível da leitura, demonstram haver uma relação entre pais que leem frequentemente e o interesse dos filhos pela leitura, a atitude da família para com os livros e a leitura, ou o que lê e a frequência com que o faz (Hess & Shipman, 1966; Klaus & Gray, 1968). De

seguida procura-se caracterizar brevemente os hábitos de leitura das famílias participantes.

4.1.2.7 Número de livros que cada família tem em casa

O gráfico 4.10 permite-nos observar que a maior percentagem das famílias, 71% (f=12) referem que possuem em casa 11 a 50 livros. Apenas uma família (6%) refere que tem entre 51 a 100 livros. As restantes 4 famílias (24%) possuem de 1 a 10 livros.

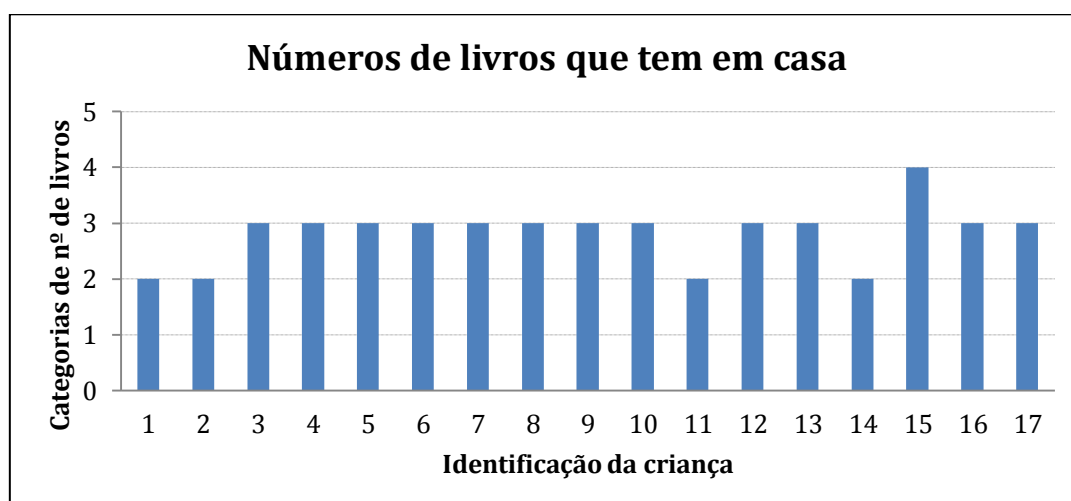


Gráfico 4.10- Distribuição dos participantes por números de livros que tem em casa

Relacionando estes dados com o nível escolar dos pais e encarregados de educação (cf.gráfico 4.4) podemos referir que a família que refere que apresenta mais livros em casa é uma das famílias com maior nível escolar, ou seja, a mãe possui o 12^o ano de escolaridade e o pai o 3^o ciclo do ensino básico. As famílias que referem possuir menos livros são aquelas que, também, apresentam menor habilitação escolar, ou seja as famílias 1, 2, 11, e 14, apresentam como nível escolar o segundo ciclo do ensino básico. Estes

resultados vão de encontro aos referidos na literatura (Marques, 1995, 2000; Santos, 2007). Santos (2007) refere-nos, ainda, que a composição do agregado, nomeadamente, o número de filhos e suas idades influencia o número de livros que a família possui. No nosso estudo verificamos que as famílias com mais filhos (1 e 4) não são as que mais livros possuem em casa. Assim a família 1 tem 4 filhos e diz possuir apenas, em casa 1 a 10 livros, enquanto que a família 4 com 3 filhos, refere que possui 11 a 50 livros em casa.

Alguns autores (Jolibert, 1991; Mata & Pacheco, 2009) aludem que no contexto familiar, há a considerar não só o espaço físico como também as relações humanas que contribuem para a introdução das crianças no hábito e significado do impresso. O estudo de Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007) refere-nos que as mães em comparação com os pais, são as que mais incentivam os seus filhos para a leitura. Em futuros estudos será interessante questionarmos a família no sentido de percebermos que tipo de interações influenciam os papéis das mães e dos pais na leitura dos filhos. Alguns estudos como o de Sim-Sim e Ramalho (1993) apontam para uma relação entre o número de livros que cada família tem em casa e as consequências positivas na literacia da criança.

A família é assim considerada o primeiro modelo de identificação da criança, é ela que a confronta com materiais a ler, lhe cria expectativas, lhe dá apoio e a estimula (Hannon, 1995, 1996; Marques, 2000; Potts, 1979).

De seguida apresentam-se os resultados referidos pelos pais sobre o número de vezes que a sua criança solicita que lhe façam uma leitura.

4.1.2.8 Número de vezes que a criança pede aos pais para lhe lerem

Relativamente aos pedidos de leitura feitos pelo educando, podemos verificar pelo gráfico 4.11, que a maior percentagem 47% (f=8) das famílias referem que os seus filhos lhes pedem todos os dias para que lhes façam leituras; seis famílias (35%) referem que são solicitadas pelos seus filhos uma vez por semana; duas famílias (12 %) assumem que as suas crianças apenas lhes pedem uma vez por mês. Por último apenas uma família (6%) refere que o seu filho raramente lhe pede para lhe ler.

Se relacionarmos os dados presentes no gráfico 4.11 com os do gráfico 4.4 (habilitações escolares dos encarregados de educação) e os resultados apresentados no gráfico 4.10 referentes ao número de livros que a família diz possuir; podemos dizer que, tendencialmente, as famílias que referem possuir mais livros e maiores habilitações escolares são aquelas cujos filhos lhes pedem mais para ler. No entanto, encontramos uma exceção que é a família 11 que diz possuir apenas 1 a 10 livros e que o filho lhe pede para que lhe leia todos os dias. Importa, também, acrescentar que estes pais apresentam o nível escolar 2º ciclo do ensino básico.

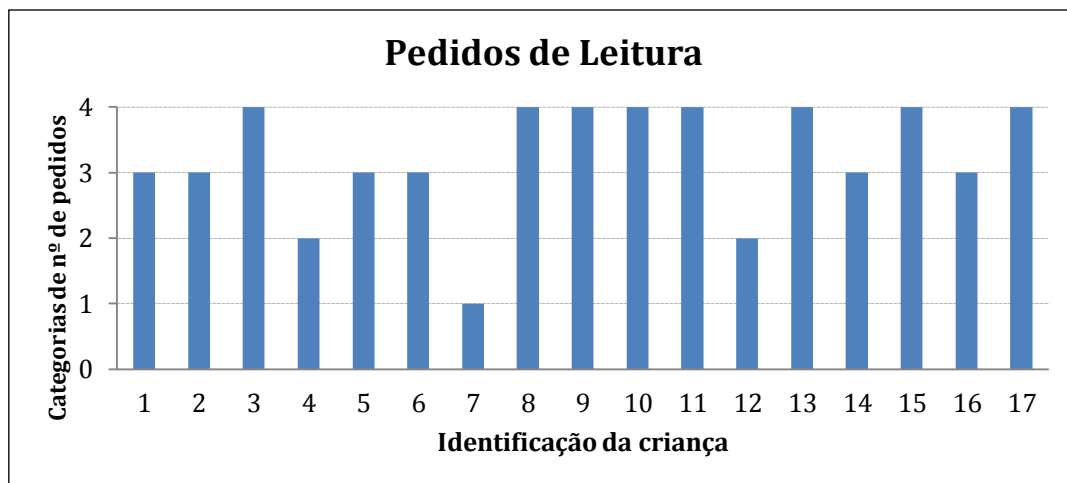


Gráfico 4.11- Distribuição dos participantes por pedidos de leitura

Estes resultados estão de acordo com os estudos de Santos, Neves, Lima, Carvalho (2007), que referem que quanto maior for a qualificação escolar do núcleo familiar maior será a frequência e o incentivo à leitura. O nosso estudo, à semelhança do estudo citado anteriormente, aponta para que a precocidade na aprendizagem da leitura se relaciona com o contexto familiar em que a criança está inserida, nomeadamente com os pedidos de leitura que são feitos pela criança, e implicitamente, com o incentivo por parte dos pais e encarregados de educação para essa leitura, ou com o contacto com os livros mesmo antes da aprendizagem formal da leitura.

4.1.2.9 Número de vezes que a criança pede para lhe contarem histórias

Observando os dados presentes no gráfico 4.12 podemos dizer que 35% das famílias (f=6) referem que os seus filhos lhe pedem para lhe contarem histórias todos os dias. Sete das famílias (41%) afirmaram que os seus filhos lhe pedem uma vez por semana para lhe contarem histórias; uma família (6%) assumiu que o seu filho apenas lhe pede uma vez por mês. Três famílias (18%)

afirmaram que os seus filhos raramente lhe pedem para lhe contarem histórias. Comparando estes resultados presentes no gráfico 4.12 com os do gráfico 4.11 podemos inferir que, de acordo com a opinião dos pais, nem todos as crianças que pedem para que lhe leiam todos os dias, o pedido de leitura vai no sentido das histórias. Ou seja, apenas acontece cumulativamente nas famílias 3, 8, 9, 15 e 17. Do mesmo modo podemos referir que também são estas as famílias que cumulativamente têm mais pedidos dos seus educandos para que lhe façam leituras. Relativamente ao número de livros são famílias que possuem entre 11 a 50 livros. Se agora compararmos nestas famílias, o nível escolar com os pedidos dos filhos para contar histórias verificamos que 3 das famílias possuem nível escolar 2º ciclo (famílias: 3,4,8) e as restantes (famílias: 9,15,17) entre o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

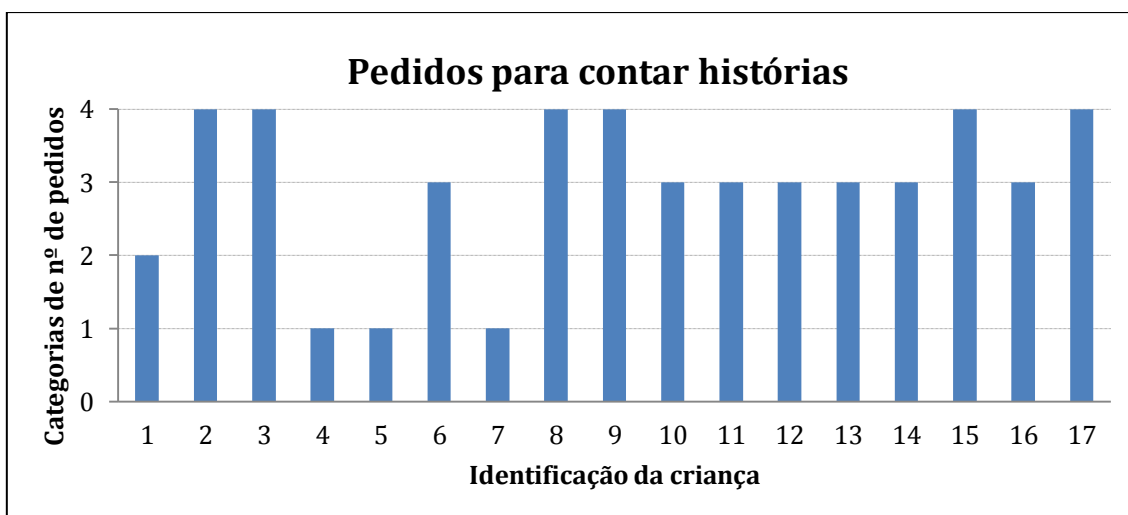


Gráfico 4.12- Distribuição dos participantes por pedidos para contar histórias

Estes resultados vão de encontro aos referidos na literatura por Dionísio e Pereira (2006); Mata (1999, 2004); Projeto PISA (2009). No estudo de Santos, Neves, Lima, Carvalho (2007) há a referência a dois comportamentos

que, em futuros estudos importaria considerar na pesquisa de informações com os pais e encarregados de educação, já que um dos resultados do estudo citado anteriormente aponta para a necessidade de promover interações para que as crianças aumentem os seus pedidos de leitura, por exemplo, conversar com elas sobre livros e leituras.

4.1.2.10 Frequência das leituras realizadas pelos pais

No gráfico 4.13 apresenta-se a frequência com que os pais e as mães leem. Como podemos observar, verificamos que 8 mães e 3 pais costumam ler todos os dias em casa, 5 mães e 5 pais referem que fazem, em média, uma leitura por semana. Importa referir, ainda, que apenas dois pais (família 2 e família 11) referem não realizar qualquer leitura em casa. Se agora compararmos o nível escolar destes dois pais e o número de livros que têm em casa com o facto de não realizar qualquer tipo de leitura, verificamos que estes dois pais possuem nível escolar 2º ciclo e possuem de 1 a 10 livros.

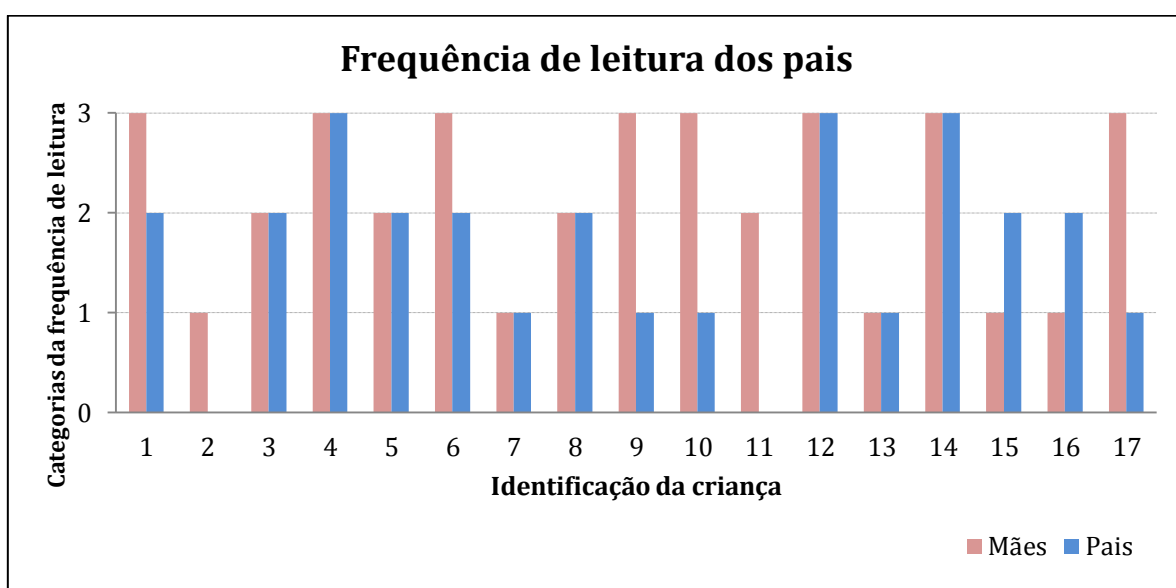


Gráfico 4.13- Distribuição dos participantes por frequência de leitura dos pais

Estes resultados vão de encontro aos de Gouveia (2009), ou seja, se as crianças estão inseridas num ambiente em que a presença de livros faz parte da vida do quotidiano, elas vão interiorizando o valor daquele material impresso, despertando em consequência o interesse por aprender a ler. O Estudo de Sim-Sim e Ramalho (1993) também alerta que o número de livros que o aluno dispõe em casa, bem como a disponibilidade dos pais para lhes realizarem a leitura influenciam positivamente a sua proficiência na leitura e o seu interesse pela leitura. A este propósito Gouveia (2009) cita um estudo sobre os hábitos de leitura na população adulta portuguesa de Freitas, Casanova e Alves (1997) em que, a quase totalidade dos inquiridos referiam que beneficiaram de ter pais ou familiares a ler-lhes na infância e que esse facto influencia a sua leitura na idade adulta. No mesmo sentido vão os estudos realizados em Portugal pelo GEPE sob a coordenação de Santos (2007).

4.1.2.11 Tipo de leitura dos pais

A análise do tipo de leituras realizada pelas famílias foi agrupada por categorias, assim ao número zero corresponde aos pais que não fazem qualquer tipo de leitura, o número um à leitura de jornais diários, o número dois à leitura de revistas, o número três aos relatórios profissionais, o número quatro à leitura de livros (poesia, romances), e, por último, o número cinco a dois ou mais tipos de leitura referidos anteriormente. Os resultados são apresentados no gráfico 4.14, e, a partir da sua análise, podemos observar que 10 pais e 10 mães (59%) referem que realizam dois ou mais tipos de leituras dos referidos, ou seja, no caso dos pais, corresponde a leitura de jornais diários e de livros e as mães aplicam-se a ler revistas e também livros. Cinco dos pais (29%)

referem a leitura de jornais diários e 6 mães (35%) a leitura de revistas. Nenhuma das famílias faz leitura de relatórios profissionais e, apenas uma mãe (6%) lê livros. Por último, 2 pais (12%) referem que não fazem qualquer tipo de leitura.

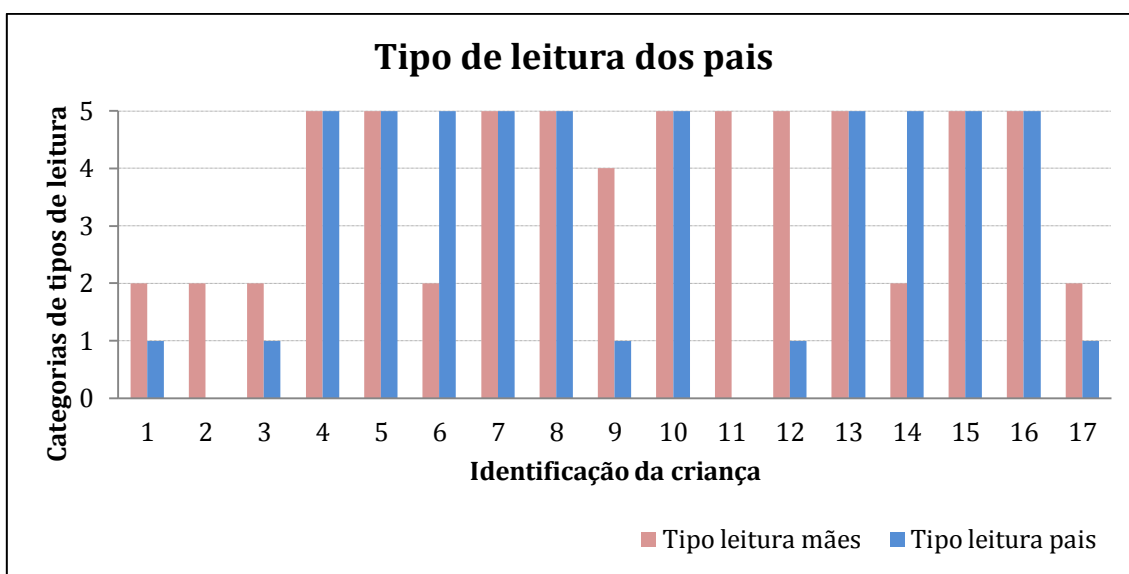


Gráfico 4.14- Distribuição dos participantes por tipo de leitura dos pais

Face aos resultados presentes no gráfico 4.14, verificamos que as leituras preferenciais dos pais e encarregados de educação são a leitura de revistas e de jornais diários. Este resultado vai de encontro aos resultados encontrados por Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007). Estes autores também verificaram ser essa a preferência dos participantes no seu estudo Nacional. Verificaram um aumento, nos últimos 10 anos, na leitura de jornais com características mais populares e um decréscimo nos jornais de informação geral, desportivos e económicos, acontecendo o mesmo com as revistas, sendo as revistas femininas as mais lidas. Estes autores referem ainda que, tanto nos jornais como nas revistas, houve um aumento do número de títulos e

uma diminuição do número de tiragens. No mesmo sentido, Lopes e Antunes (2001) referem que a leitura de jornais e revistas leva vantagem em relação à leitura de livros. Este resultado vai de encontro ao verificado neste nosso estudo.

4.1.2.12 Número de horas em que a criança assiste à televisão

No gráfico 4.15 apresentamos o número de horas médias que as crianças que participaram no nosso estudo, de acordo com as perceções dos seus pais, assistem à televisão por semana. Como podemos verificar 53% (f=9) das famílias referem que as suas crianças assistem a menos de 10 horas por semana de televisão, enquanto 6 crianças (35%) assistem entre 11 a 20 horas por semana. Seis por cento, uma família, refere que o seu filho assiste entre 21 a 30 horas por semana à televisão. Finalmente, uma outra família refere que o seu educando assiste entre 31 a 40 horas por semana de televisão.

Uma análise por dias da semana, verificamos que 82% (f=14) das crianças, durante a semana, veem menos de 10 horas televisão; ao sábado e ao domingo nenhuma das crianças assiste a mais de 10 horas. Cinco crianças (29%), ao sábado, assistem a duas horas de televisão, e, 24% (f=4) crianças veem três horas de televisão. Ao domingo, 5 crianças (29%) assistem a uma hora e 24% (f=4) veem duas horas de televisão.

Nos últimos 20 anos assistiu-se em Portugal a uma afirmação dos meios de comunicação social, nomeadamente nos canais televisivos portugueses (Costa, Conceição, Palma & Gomes, 2005), dando acesso a um grande número e diversificado de produtos, tanto por meio de canais públicos como por cabo. Os resultados deste estudo (cf. gráfico 4.15) vão de encontro a esta

tendência, ou seja, todas as crianças assistem à televisão diariamente. Tal facto, de acordo com o estudo de Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007) sugere que aqueles que ocupam mais tempo a ver televisão, evidenciam uma relação mais negativa com a leitura. Em estudos futuros será um outro aspeto que devemos considerar para investigar. No nosso estudo verificamos que são as crianças 4, 7, 11, 13, 16 que menos horas assistem a televisão, com uma média semanal de 4 horas. Se compararmos estes resultados com os dados apresentados anteriormente, verificamos que estas famílias possuem em casa um número de livros de 11 a 50 livros e que os pais fazem dois tipos de leitura. A criança da família 6 é aquela que apresenta um maior número de horas semanais (40 horas) em que assiste à televisão, a mãe faz leitura de revistas e o pai faz dois tipos de leitura e referem que possuem de 11 a 50 livros em casa. Na segunda criança (família 2) assiste a 22 horas de televisão por semana, comparando com a leitura que os pais realizam e com o número de livros que possuem podemos dizer que a mãe faz leitura de revistas e o pai não tem hábitos de leitura, em casa possuem entre 1 e 10 livros.

De seguida apresentam-se os resultados referidos pelos pais sobre os programas favoritos dos seus filhos.

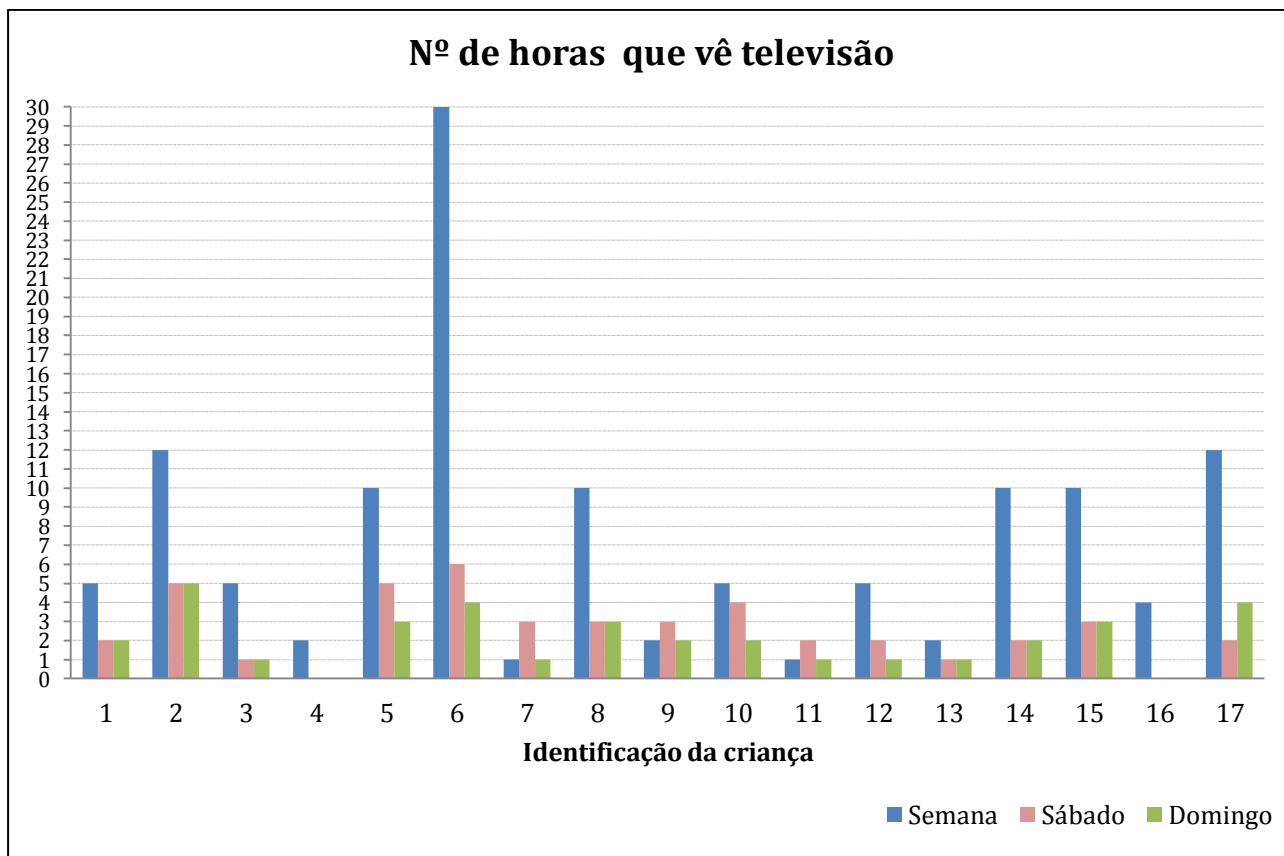


Gráfico 4.15- Distribuição dos participantes por número de horas que vê televisão

4.1.2.13 Tipo de Programas favoritos das crianças

Analisando as preferências do tipo de programas favoritos que as crianças assistem na televisão (cf. gráfico 4.16) permite-nos referir que todas as crianças (100%) veem desenhos animados. De acordo com a opinião dos pais três destas crianças (18%) (f=3) referem que assistem a programas com conteúdos, como *Homem Aranha*, *Faísca McQueen*, *Pand* através de DVD's. Dois pais (12%) referem que as suas crianças assistem a telenovelas.

Estes resultados apontam que, tendencialmente, quer as crianças que menos horas veem televisão como as que mais veem os seus programas favoritos são desenhos animados, conteúdos, DVDs e jogos.

Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007) no seu estudo encontraram uma relação entre o tema dos livros que as crianças leem a leitura que fazem ou pedem para fazer, ou seja, os livros de referência são aqueles que estão relacionados com os seus desenhos animados favoritos.

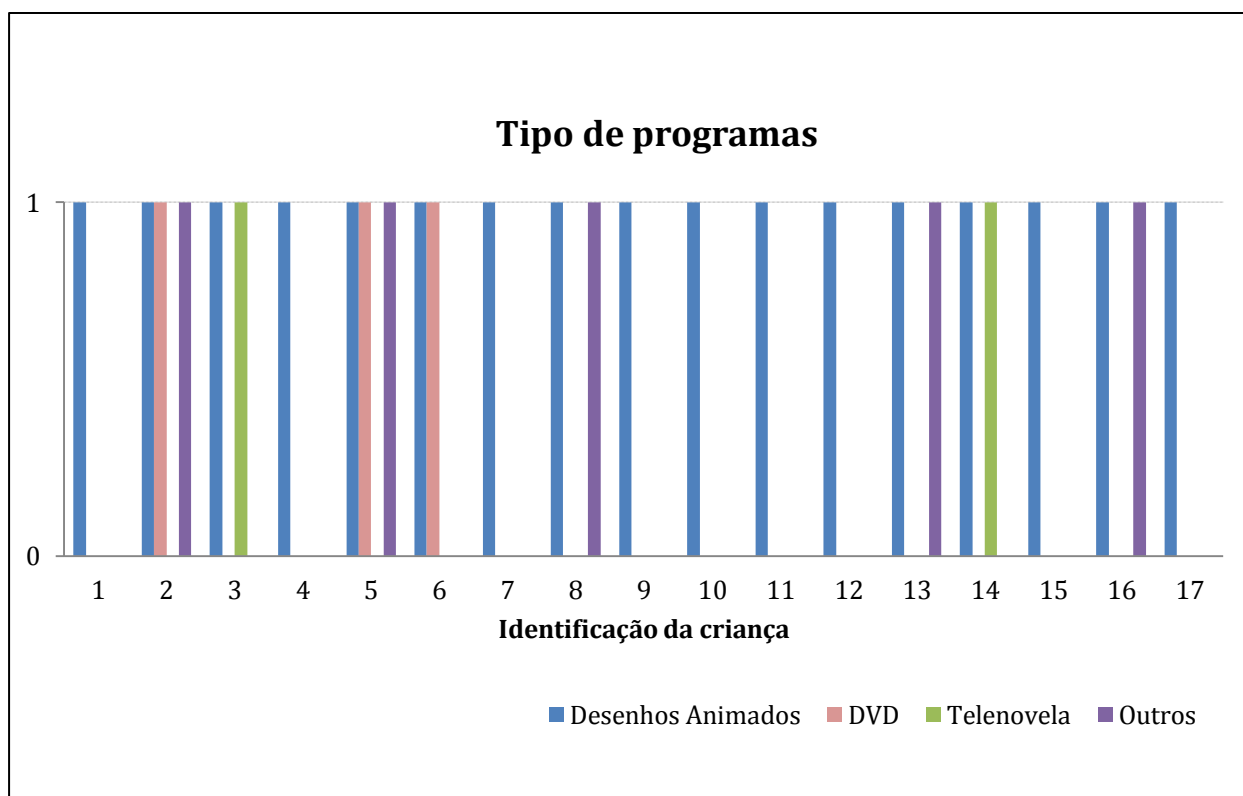


Gráfico 4.16- Distribuição dos participantes por tipo de programas favoritos

Tomando em consideração as dimensões e categorias do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL, Viana, 2004) referidas no capítulo 3, apresentam-se de seguida os resultados obtidos pelos participantes do nosso estudo.

4.2 Resultados obtidos através do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL; Viana, 2004)

Conforme referido, para uma melhor compreensão apresentar-se-ão os resultados por cada categoria que constitui cada dimensão do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004). Importa referir que os resultados que aqui apresentamos foram avaliados na vertente expressiva.

Neste sentido, a seguir apresentam-se os resultados por cada categoria pertencentes à primeira dimensão “Conhecimento Lexical”, para de seguida se apresentarem os resultados nas restantes 3 dimensões que constituem o TICL.

4.2.1 Dimensão do Conhecimento Lexical

4.2.1.1 Partes do Corpo

Como podemos observar no gráfico 4.17, cinco crianças conseguiram responder acertadamente a todos os itens que fazem parte desta prova (8 itens), 6 crianças responderam corretamente a 5 itens, 4 crianças a 6 itens e duas crianças a 7 itens.

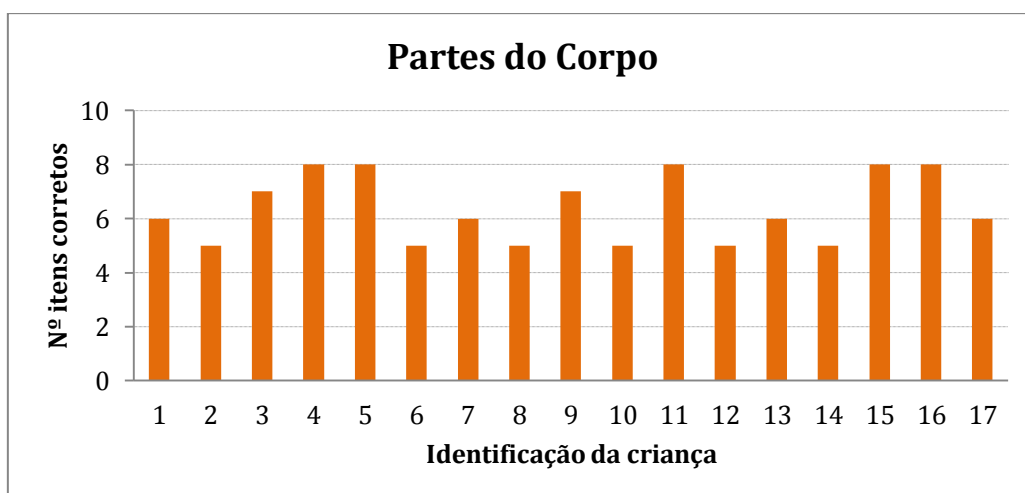


Gráfico 4.17- Distribuição dos participantes por itens corretos de partes do corpo

Estes resultados, de um modo geral, em crianças desta faixa etária, e que frequentam o jardim de infância há pelo menos 3 anos são expectáveis porque fazem parte dos “conteúdos” a ministrar no jardim de infância. Esperaríamos resultados mais baixos se da nossa amostra fizessem parte crianças com necessidades educativas especiais, por exemplo.

4.2.1.2 Objetos

Uma análise aos dados presentes no gráfico 4.18 permite-nos referir que com exceção de uma criança que errou uma resposta, todas as crianças acertaram em todos os itens, portanto, estes participantes apresentaram uma percentagem de acerto de 94%.

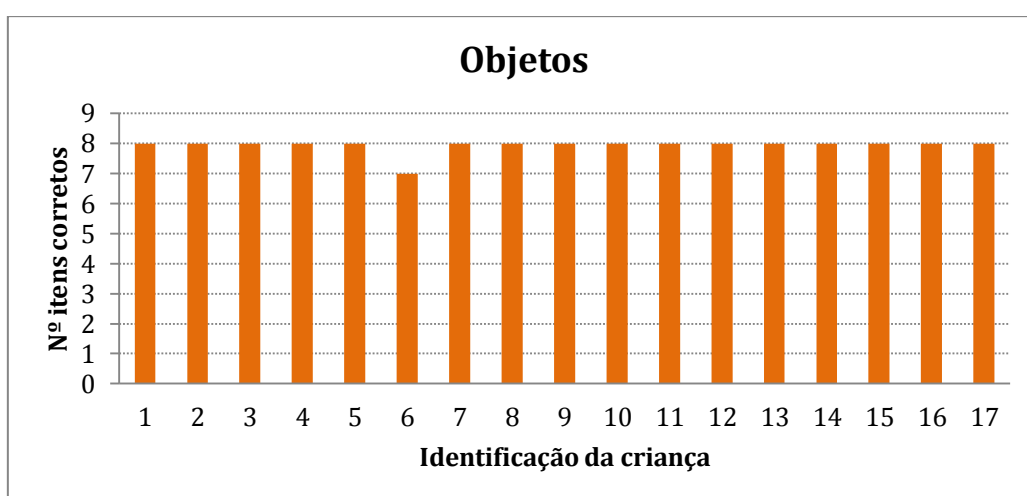


Gráfico 4.18- Distribuição dos participantes por itens corretos de objetos

Comparando estes resultados com os do gráfico 4.17 podemos inferir que a única criança (6) que errou nesta categoria também foi uma das crianças que mais itens errou na categoria anterior. Do ponto de vista da prática educativa será importante, perceber melhor estas dificuldades desta criança.

4.2.1.3 Verbos

A percentagem de acertos verificada nesta categoria foi igualmente expressiva por comparação com os acertos na categoria anterior. Ou seja, o número total de acertos corresponde a 76% (13 crianças), 4 crianças responderam acertadamente a 7 itens (4 crianças). Podemos observar estes resultados no gráfico 4.19.

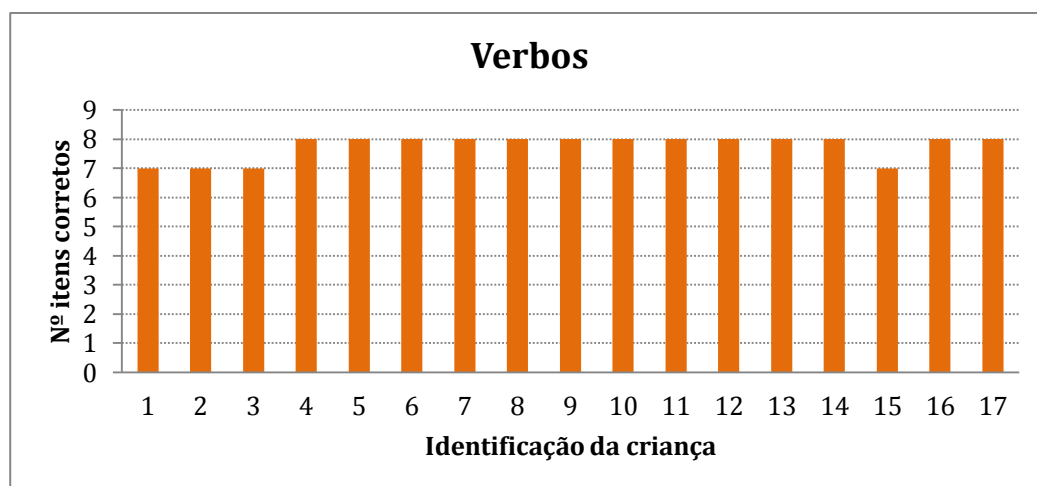


Gráfico 4.19- Distribuição dos participantes por itens corretos de verbos

Nesta categoria (cf. gráfico 4.19) verificamos que três das crianças (1, 2, 3) não acertaram em todos os itens. Conjugando os dados presentes neste gráfico com a análise dos dados presentes no gráfico 4.17, podemos referir que também estas mesmas crianças erraram em alguns itens na categoria “Partes do Corpo”, nomeadamente, a criança 1 que errou 2 itens, a criança 2 que errou 3 itens e a criança 3 que errou apenas 1 item.

4.2.1.4 Categorias

No gráfico 4.20 observamos que mais de metade das crianças (11) respondeu acertadamente a 7 dos 8 itens que fazem parte desta categoria, o que corresponde a uma percentagem de 64%. Duas crianças (12%) responderam corretamente a 6 itens e, apenas uma criança (6%) respondeu corretamente a 4 itens. As três crianças que responderam acertadamente a todos os itens correspondem a uma percentagem de 18%. Se analisarmos os resultados destas três crianças, que acertaram em todos os itens, e os compararmos com os resultados das categorias anteriores, verificamos pela análise dos gráficos 4.17, 4.18 e 4.19 que também acertaram em todos os itens dessas categorias, com exceção do participante 13 que errou em dois itens na categoria “Partes do Corpo”, nomeadamente ombros e cotovelos.

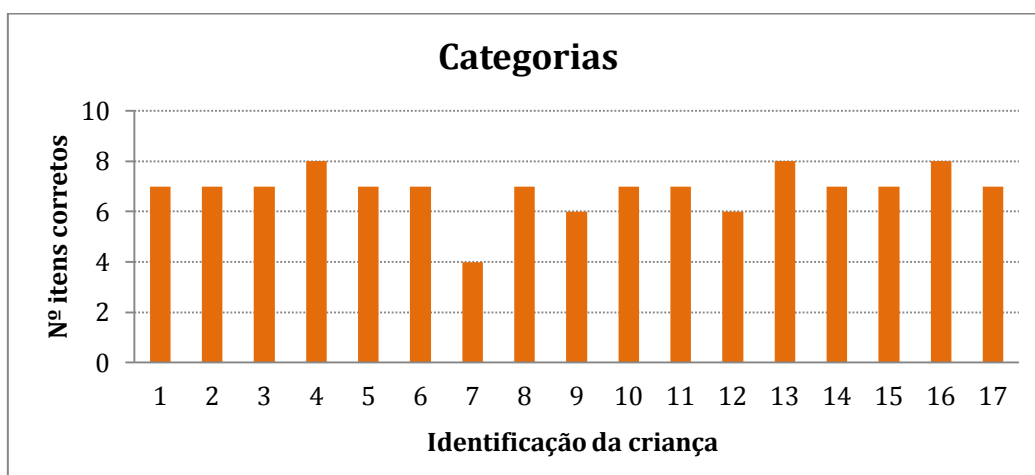


Gráfico 4.20- Distribuição dos participantes por itens corretos de categorias

4.2.1.5 Funções

Na categoria “Funções” (cf. gráfico 4.21) verificamos que, apenas 4 crianças (24%) responderam aos 8 itens corretamente, três crianças responderam a 7 itens (18%), 4 crianças responderam a 6 itens corretos (24%), e 3 crianças responderam apenas a 5 itens (18%). Por último, verificamos que uma criança respondeu acertadamente a 4 itens, outra a 3 itens e ainda, uma outra criança apenas respondeu acertadamente a 2 itens.

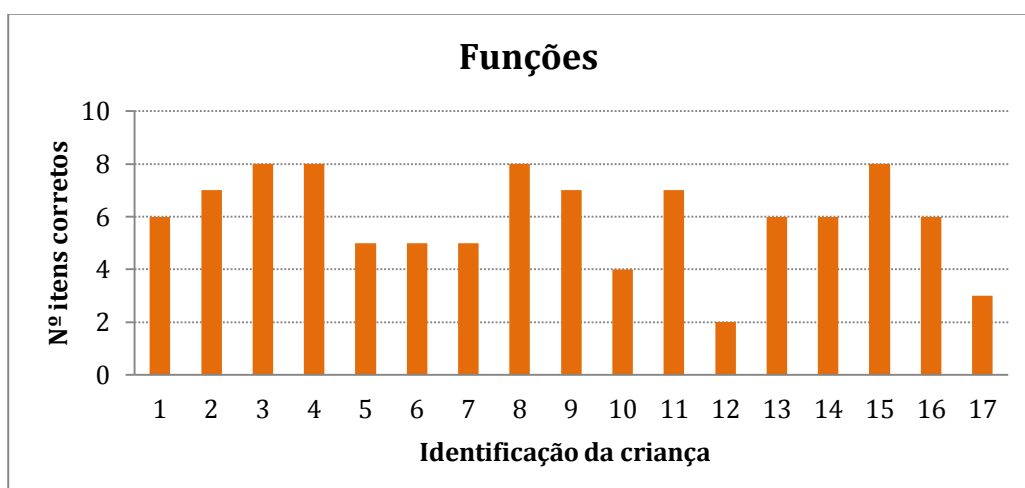


Gráfico 4.21- Distribuição dos participantes por itens corretos de funções

Pela análise dos dados presentes no gráfico 4.21 verificamos que há uma oscilação quanto ao número correto de itens, ou seja, das crianças que responderam acertadamente a todos os itens, apenas a criança 4 acertou também em todos os itens nas categorias anteriores. Quanto à criança (12) que apenas respondeu corretamente a dois itens verificamos que em todas as categorias desta dimensão apenas acertou em todos os itens na categoria “Objetos e Verbos”.

Em futuros estudos será importante procurar perceber a razão destes não acertos, nomeadamente, se tem a ver com algumas dificuldades de concentração e atenção, auditivas, etc., ou, se efetivamente, a criança não adquiriu ainda estes conhecimentos, e, nesse caso, é importante reforçar a aprendizagem da criança.

4.2.1.6 Locativos

No gráfico 4.22 podemos observar que 64% (11) das crianças acertaram corretamente em todos os itens e apenas 3 (18%) crianças erraram um item. À semelhança dos resultados obtidos na categoria anterior uma criança respondeu acertadamente a 6 itens, outra a 5 itens e, ainda uma outra criança respondeu, apenas acertadamente a 4 itens.

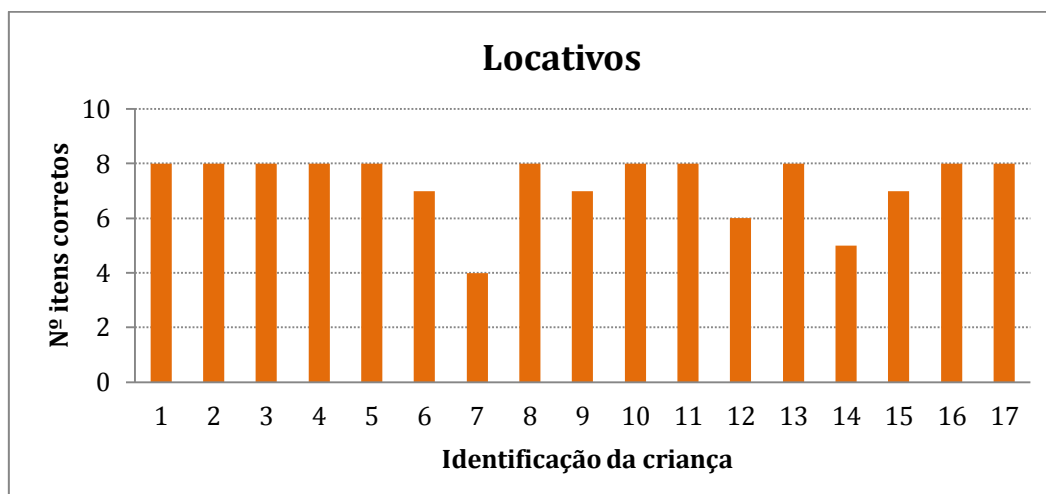


Gráfico 4.22- Distribuição dos participantes por itens corretos de locativos

A percentagem de acertos verificada nesta categoria foi mais expressiva por comparação com os acertos na categoria anterior (cf. Gráfico 4.21). No entanto, constatamos, observando os resultados presentes no gráfico 4.22, que

as crianças que não responderam acertadamente a todos os itens são aquelas que mais dificuldades demonstraram nas restantes categorias. Verificamos que estes participantes (6, 7, 12, 14) apenas acertaram corretamente em todos os itens em duas categorias, “Objetos” e “Verbos”, com exceção do participante 6 que acertou na categoria “Verbos” e “Cores”. O participante 9 que apenas errou um item, nas outras categorias apenas acertou em todos os itens, em três categorias, “Objetos”, “Verbos” e “Cores”. Por último, o participante 15 apesar de ter errado um item nesta categoria, apresenta um número de acertos nos itens das categorias anteriores bastante elevado.

4.2.1.7 Cores

Nesta categoria observamos que 70% (12) das crianças acertaram em todos os itens, 24% (4) erraram somente num item e uma criança (6%) errou em dois itens.

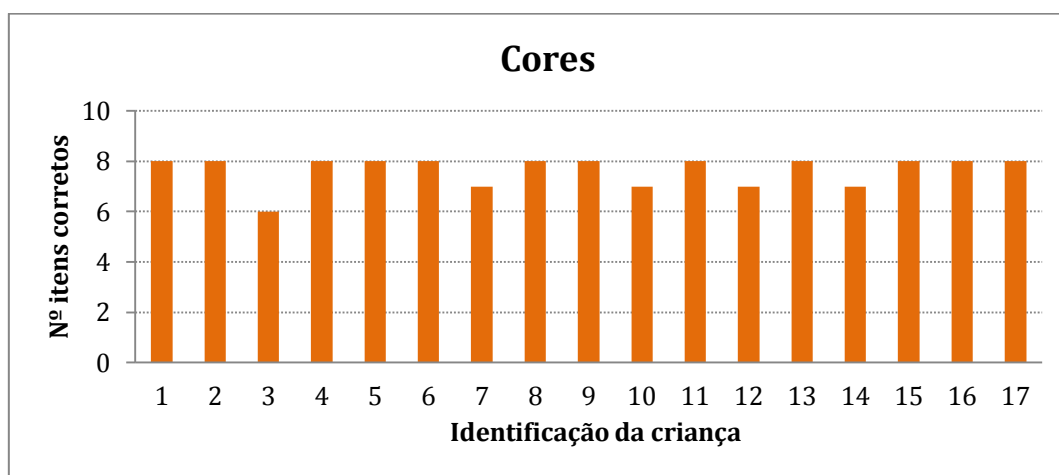


Gráfico 4.23- Distribuição dos participantes por itens corretos de cores

Pela análise dos resultados apresentados no gráfico 4.23, verificamos que o número de acertos é bastante expressivo. Estes acertos, em parte, justificam-se pelo facto de no jardim de infância, desde cedo, se trabalhar o reconhecimento e a nomeação de diferentes cores, fazendo parte de uma das áreas de conteúdo do pré-escolar, nomeadamente a área do Conhecimento do Mundo que inclui o alargamento de saberes básicos necessários à vida social (M. E., 1997). Se agora compararmos estes acertos das cores com a frequência Creche/Jardim de Infância (cf. Gráfico 4.3), verificamos que a criança 7, que errou um item, apenas frequentou um ano do pré-escolar. Mas por outro lado, a criança 2, que também frequentou um ano de jardim de infância, conseguiu acertar em todos os itens. Por último, a criança 3, que mais itens errou nesta categoria, frequentou dois anos de creche e três anos de pré-escolar. Outros fatores, como por exemplo a estimulação familiar, ou as próprias competências cognitivas e de atenção da criança podem também justificar estes resultados.

4.2.1.8 Opostos

Nesta última subcategoria da dimensão conhecimento lexical, observamos (cf. gráfico 4.24) que somente duas crianças (12%) responderam corretamente aos 8 itens e outras duas a 7 itens corretos. Quatro das crianças acertaram em 6 itens; 3 crianças acertaram em 5 itens; duas crianças acertaram em 2 itens e, outras duas em apenas um item. Por último, uma criança respondeu acertadamente a 4 itens e uma outra criança não respondeu corretamente a nenhum item.

Pela análise do gráfico 4.24, verificamos que esta categoria corresponde a um menor número de acertos por parte dos participantes. Os participantes (2, 6, 7, 9, 14) que mais erraram correspondem àquelas crianças que menos acertos conseguiram nas anteriores categorias, sendo mais evidente nos participantes 6, 7, 14.

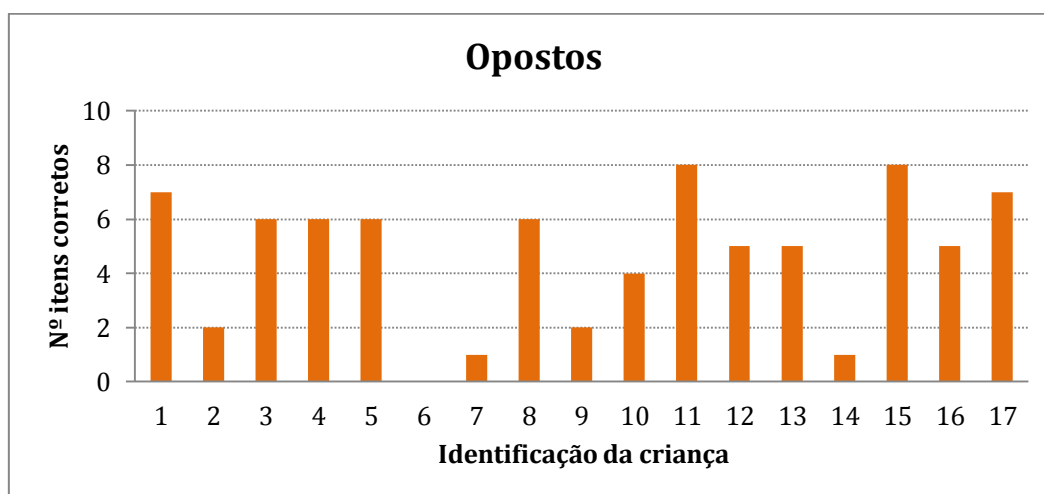


Gráfico 4.24- Distribuição dos participantes por itens corretos de opostos

Em síntese, a partir dos resultados obtidos nesta dimensão, e apresentados nos gráficos 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21, 4.22, 4.23 e 4.24, podemos referir que nenhum participante acertou em todos os itens das diferentes categorias. No entanto, destacamos o participante 4 que só errou em dois itens nesta última categoria (“Opostos”), acertando em todos os itens das restantes categorias. De salientar também, que outros dois participantes (11, 16) apenas erraram, 1, 2 ou 3 itens, em duas categorias, nomeadamente o participante 11 errou na categoria “Funções” e “Categorias” e o participante 16 na categoria “Funções” e “Opostos”. As crianças que menos acertos apresentaram nesta dimensão, correspondem aos participantes 6, 7, 12 e 14.

Refletindo sobre os nossos dados e os obtidos na literatura podemos referir o estudo de Casalis e Lecocq (1992) aponta que a extensão do vocabulário da criança influencia o conhecimento da língua. Vellutino e Scanlon (1987) referem a este propósito, que há uma correlação entre as diferenças de vocabulário com o desempenho na leitura. No mesmo sentido, Paul Menyuk e James Flood (1981), aludem que as crianças que revelam um léxico reduzido, mesmo que façam uma descodificação perfeita, apresentarão dificuldades na compreensão do sentido da palavra. Em suma, quanto mais alargado é o vocabulário mais alargado é o conhecimento, pois o vocabulário reflete o conhecimento e este conhecimento está ligado intimamente com a compreensão de textos (Anderson & Freebody, 1983).

De seguida, descrevessem os resultados da segunda dimensão, “Conhecimento Morfo-sintático”, que se organiza em cinco categorias.

4.2.2 Dimensão do Conhecimento Morfo-sintático

4.2.2.1 Concordância Género/ Número

Nesta categoria, as crianças tinham de responder a apenas a três itens, 76% (13) das crianças responderam acertadamente aos 3 itens; 3 crianças responderam corretamente a 2 itens e, por último, uma criança respondeu apenas a 1 item correto. No gráfico 4.25 observamos estes resultados. Se compararmos os 4 participantes (4, 6, 9, 10) que erraram nesta categoria com a sua idade (cf. Gráfico 4.1) e o seu género (cf. Gráfico 4.2), verificamos que três são do sexo feminino (6, 9, 10) e, as suas idades pertencem ao segundo

grupo etário (5 anos e meio a seis anos), com exceção do participante 9 que já tem 6 anos.

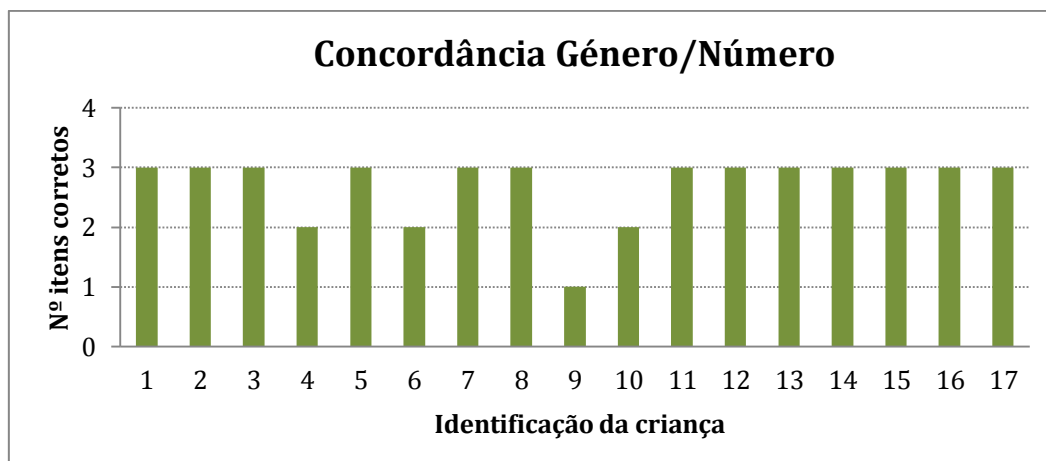


Gráfico 4.25- Distribuição dos participantes por itens corretos de concordância gênero/número

4.2.2.2 Pretérito Perfeito

Conforme dados presentes no gráfico 4.26, nesta categoria apenas uma criança (6%) respondeu corretamente aos 8 itens. Cinco crianças (29%) responderam a 7 itens corretamente, 2 crianças a 6 itens; 3 responderam a 5 itens, 3 crianças a 4 itens e, por último, 3 crianças apenas responderam acertadamente apenas a 3 itens. Se compararmos os resultados obtidos pelos nossos participantes nesta categoria (cf. Gráfico 4.26) observamos uma grande dispersão nos acertos. A única criança (criança 15) que acertou em todos os itens, nas categorias anteriores, também obteve um grande número de acertos, errando apenas em 1 item em três categorias, nomeadamente, nas categorias “Verbos”, “Categorias” e “Locativos”.

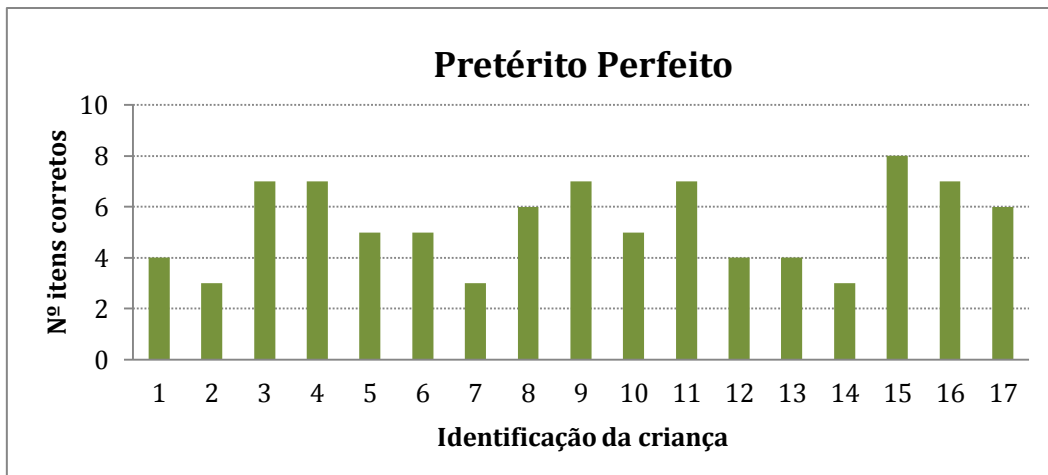


Gráfico 4.26- Distribuição dos participantes por itens corretos de pretérito perfeito

4.2.2.3 Plurais

Como podemos observar no gráfico 4.27, nesta categoria, nenhuma criança conseguiu acertar todos os 8 itens. Seis crianças (34%) responderam corretamente a 6 itens e 4 crianças responderam a 7 itens corretamente. Apenas 1 criança acertou em 2 itens, outra em 3 itens e 1 criança em 4 itens. Por último, 4 crianças acertaram em 5 itens.

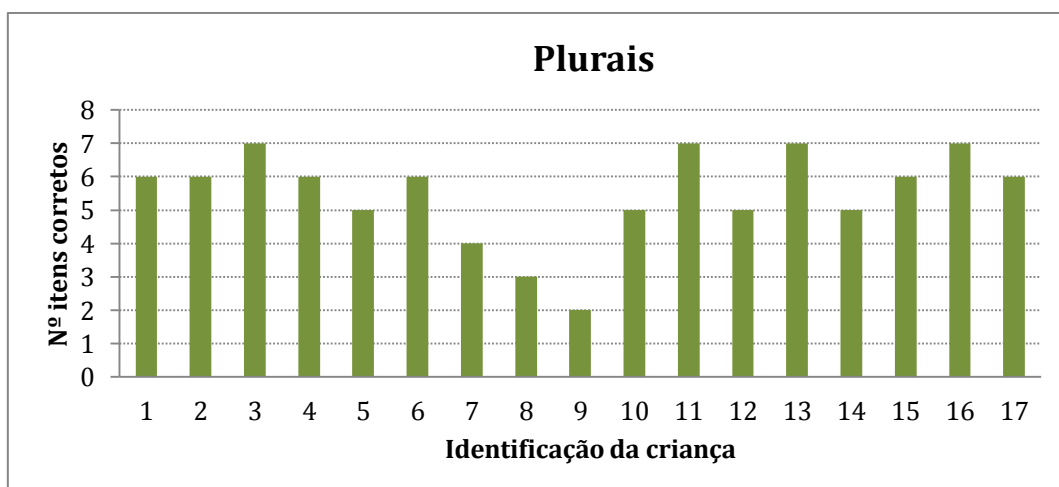


Gráfico 4.27- Distribuição dos participantes por itens corretos de plurais

De todas as categorias até aqui analisadas que fazem parte do TICL, verificamos que foi a primeira subcategoria em que nenhuma criança acertou em todos os itens. As crianças (3, 11, 13, 16) que maior número de acertos apresentaram, por exemplo na dimensão do “Conhecimento Lexical”, responderam a todos os itens em 5 ou 6 categorias com exceção do participante 3 que apenas respondeu a todos os itens em três categorias.

4.2.2.4 Graus dos Adjetivos

No gráfico 4.28 apresentam-se os resultados obtidos para a categoria graus dos adjetivos. Como podemos observar (cf. gráfico 4.28) 11 crianças não acertaram em nenhum item, o que corresponde a uma percentagem de 64% e 4 (24%) crianças acertaram apenas em 1 item, e finalmente, 2 crianças acertaram em 2 itens desta categoria.

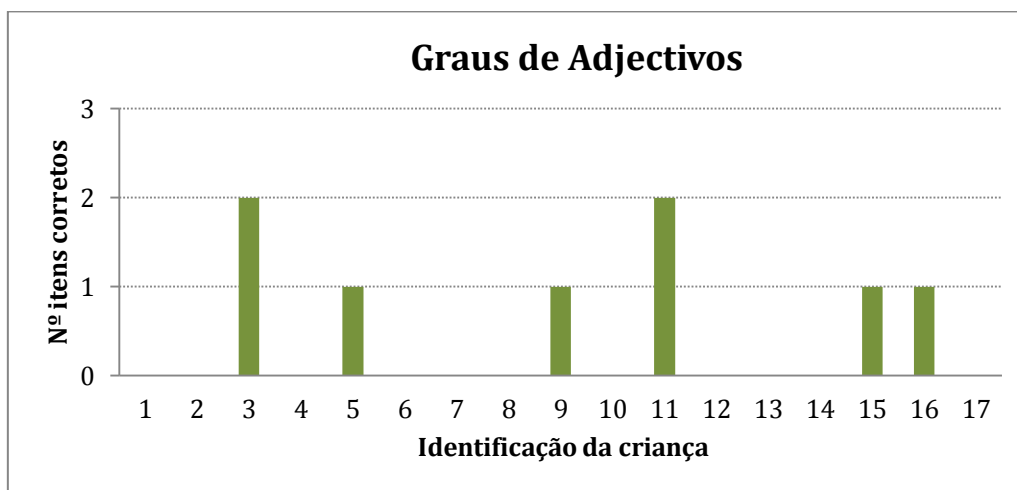


Gráfico 4.28- Distribuição dos participantes por itens corretos de graus de adjetivos

Conforme os resultados presentes no gráfico 4.28, verificamos que apenas 6 crianças responderam acertada a 50% dos itens corretamente. As

restantes 11 crianças não conseguiram responder a nenhum item. A este propósito, Viana (2004) refere que o grau superlativo dos adjetivos é das aquisições mais tardias na criança. Estes resultados aproximam-se dos encontrados por Ucha (2007) que destaca a grande dificuldade apresentada pelos alunos na identificação dos graus de adjetivos nestas idades.

4.2.2.5 Compreensão de Estruturas Complexas

Nesta categoria o número de itens respondidos corretamente, comparativamente com a categoria anterior, foi superior. No gráfico 4.29 apresentam-se os resultados obtidos: 2 crianças (12%) acertaram em todos os itens, enquanto 40% (f=7) crianças responderam acertadamente a 5 itens, 18% das crianças (f=3) responderam a 4 itens; 3 crianças também responderam a 3 itens e, por último, 12% das crianças (f=2) apenas responderam a 2 itens corretamente.

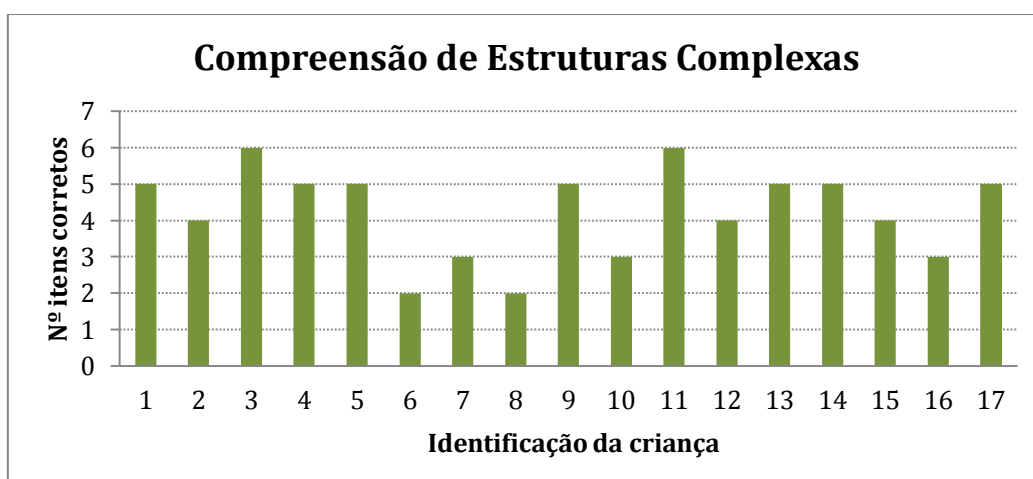


Gráfico 4.29- Distribuição dos participantes por itens corretos de compreensão de estruturas complexas

Também, nesta última categoria da segunda parte do TICL se verificou uma grande variação de resultados. Aliás, isto foi notado em todas as categorias desta dimensão, cujo principal objetivo foi avaliar o domínio que os nossos participantes tinham das regras morfológicas básicas. Se analisarmos os resultados dos participantes 3 e 11 (cf. gráfico 4.29), que nesta categoria acertaram em todos os itens, verificamos, também, que nas restantes categorias desta dimensão, correspondem aos participantes com maiores números de acertos, errando apenas em um item. Mas se comparamos os resultados destes dois participantes com a dimensão anterior “Conhecimento Lexical”, verificamos que o participante 11 demonstrou grande competência acertando em todos os itens em 6 categorias, porém o mesmo não aconteceu com o participante 3 que apenas obteve o total de acertos em 3 categorias.

Viana (2004) refere que a criança nesta idade adquire de uma forma rápida e eficaz, os padrões da organização frásica da língua e extraí uma grande parte das regras morfológicas que a regem. No que diz respeito aos participantes 6 e 10, que correspondem aqueles que mais erraram nesta dimensão, Sim-Sim (1995) justifica os insucessos com um frágil domínio do código oral, que poderá ser um forte preditor do desempenho futuro na leitura e refletir-se-á também na compreensão do que é lido pela criança. Por isso, uma das implicações para a prática que destes resultados inferimos é que estes alunos deveriam ser objeto de maior atenção por parte dos professores e pais durante os próximos dois anos, fundamentais para a aquisição e consolidação das competências de leitura e escrita.

Segue-se a descrição dos resultados da terceira dimensão do TICL, “Memória Auditiva”.

4.2.3 Dimensão da Memória Auditiva

Esta dimensão organiza-se em duas categorias, “Memória Auditiva” e “Sequencialização Narrativa”. Conforme podemos observar no gráfico 4.30, apresentam-se os resultados obtidos nestas categorias.

Assim, uma análise aos resultados referentes à categoria “Memória Auditiva” presentes no gráfico 4.30, permite-nos inferir que apenas uma criança acertou corretamente nos 16 itens; 18% das crianças ou seja 3 crianças acertaram em 14 itens e outras três crianças em 13 itens. A criança nº 7 e a criança nº12, ambas responderam apenas a 8 itens acertadamente.

Na categoria “Sequencialização Narrativa” (cf. gráfico 4.30), observamos que mais de metade das crianças acertou em todos os 3 itens, correspondendo a 59% (10 crianças), 24% (24 crianças) responderam acertadamente a 2 itens e 12% (2 crianças) responderam apenas a 1 item. Verificamos ainda que apenas 1 criança (6%) não acertou em nenhum item.

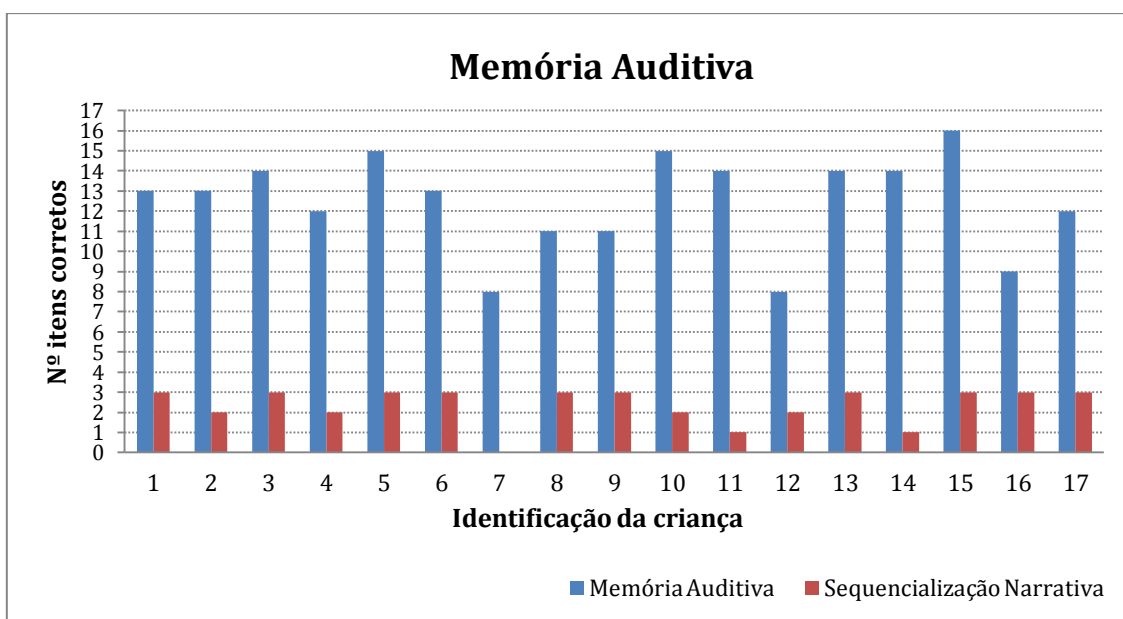


Gráfico 4.30- Distribuição dos participantes por itens corretos de memória auditiva

Uma breve síntese dos resultados desta dimensão (cf. gráfico 4.30) permite-nos referir que apenas uma criança (criança 15) acertou em todos os itens desta dimensão. A criança com menor número de acertos corresponde ao participante 7. De acordo com Golbert (1988), existe uma correlação entre a memória e os problemas de leitura, refere-nos este autor que estes estão interligados, ou seja, os problemas de leitura estão associados a défices na memória. No mesmo sentido Viana (2004) refere que também a memória de trabalho assume um papel importante na atividade cognitiva, permitindo a retenção da informação pelo tempo necessário, a ativação dos códigos que já foram armazenados. Daqui se deduz, que se a criança apresenta défices na memória de trabalho não conseguirá reter informação fonológica pelo período necessário a ser lembrado. No nosso estudo, tomando os dados já apresentados, as dificuldades centram-se mais na memória auditiva do que na sequencialização narrativa.

Por último, descrevemos os resultados da quarta dimensão, “Reflexão sobre a Língua”.

4.2.4 Dimensão da Reflexão sobre a Língua

De modo idêntico à análise anterior, nesta dimensão analisar-se-ão conjuntamente as três categorias que compõem esta dimensão, concretamente: a “Avaliação da correção”, a “Segmentação” e a “Identificação auditiva”.

Na categoria da “Avaliação da correção”, quase metade dos participantes 46% (f=8) respondeu corretamente aos 4 itens, no entanto 24% respondeu apenas a 1 item corretamente. Uma criança que respondeu apenas

a 3 itens, e, uma outra respondeu a 2 itens corretamente. Finalmente, 3 crianças não responderam a nenhum item corretamente. Uma das justificativas que pode estar na origem para o facto de metade dos participantes do nosso estudo não acertarem nos itens referentes à categoria “Avaliação da correção” é apresentada por Gombert (1990). De acordo com este autor, só quando a criança tem 7-8 anos é que é capaz de fundamentar os seus julgamentos, e só quando tem 6-7 anos é capaz de identificar de modo consciente a não aplicação de uma regra sintática (Berthoud-Papandropoulou & Sinclair, 1983).

Na categoria da “Segmentação” verificamos que 5 crianças (29%) responderam acertadamente a 10 itens e que apenas 2 crianças (12%) acertaram corretamente em todos os itens, 1 criança não acertou em nenhum item. Blachman (1991), Freebody & Byrne (1988) e Juel (1988) referem que as dificuldades sentidas na descodificação provêm da falta de consciência que as crianças apresentam na estrutura segmental da fala, induzindo que a criança ainda não aprendeu perfeitamente o princípio alfabético. No mesmo sentido vão as conclusões obtidas na avaliação de diversas competências pré-leitoras apresentadas nos trabalhos de Share, Jorm, Maclean e Mathews (1984) que consideraram que na segmentação silábica o melhor preditor do desempenho leitor no 1º ano de escolaridade é o facto de a criança no pré-escolar já conseguir decompor uma palavra em sílabas, tal facto representa já alguma maturidade de acordo com os autores citados anteriormente.

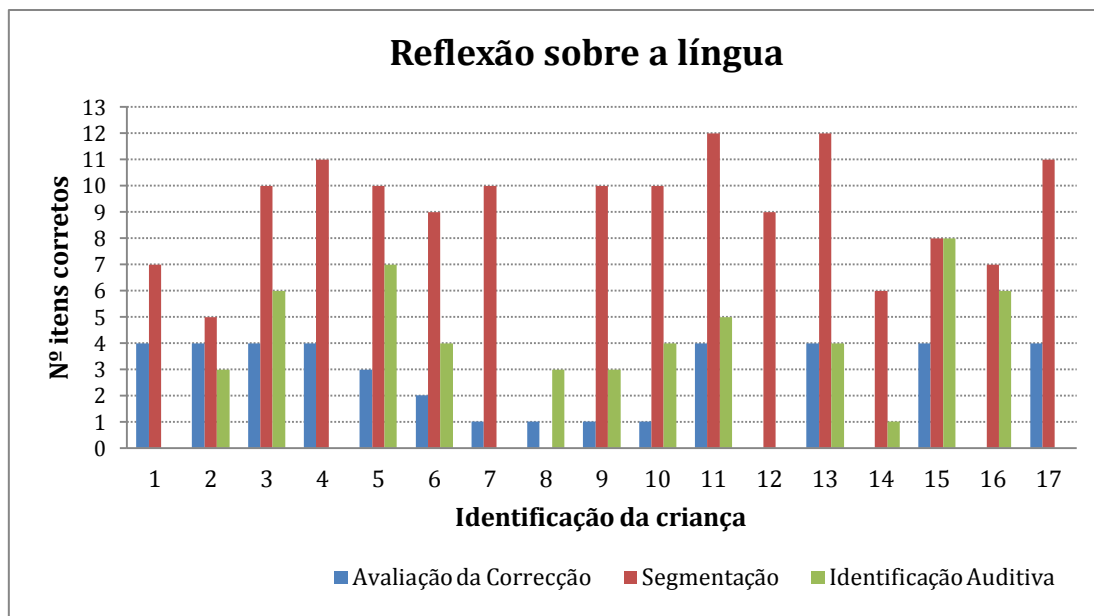


Gráfico 4.31- Distribuição dos participantes por itens corretos de reflexão sobre a língua

Na última categoria pertencente à dimensão “Reflexão sobre a língua” presente no TICL, a “Identificação auditiva” (cf. gráfico 4.31), observamos que 5 crianças não responderam corretamente a nenhum item; 3 crianças acertaram em 3 itens e outras 3 crianças em 4 itens. É de referir ainda, que apenas uma criança (6%) acertou em todos os 8 itens corretamente e uma outra em 7 itens.

Ao refletirmos sobre estes resultados tomamos o pensamento de Carrol (1987) que considera que na construção da competência do leitor é necessário que a criança aprenda a segmentar as palavras nos sons que as compõem e quando isto acontece é sinal que a criança possui consciência fonológica. Por isso, as crianças que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica estão anos mais tarde entre os melhores leitores (Viana, 2004).

Fazendo uma análise mais ampla destas três categorias (cf. Gráfico 4.31), verificamos que metade dos participantes respondeu em média a 14 itens corretos no total das três subcategorias. Os restantes participantes

responderam apenas a duas categorias, com exceção do participante 12, que apenas respondeu acertadamente numa categoria.

Verificamos, ainda, que os participantes 11 e 13 foram os que mais acertos conseguiram nas categorias “Avaliação da Correção” e “Segmentação”, responderam a todos os itens e a mais de metade dos itens na categoria “Identificação Auditiva”. Segundo Faria (2009) esta dimensão é a que se encontra tendencialmente mais correlacionada com as habilitações escolares dos pais. Contudo, no nosso estudo esta inferência não pode ser realizada de uma forma clara, os pais do participante 11 tem apenas o 6º ano de escolaridade e os pais do participante 13 tem o 9º e o 12º ano de escolaridade. Por outro lado, também Viana (2004) considera que a capacidade da criança para segmentar as frases em palavras e palavras em sílabas está correlacionada com o posterior desempenho em leitura e, tendencialmente, a consciência silábica aparece mais precocemente do que a consciência do fonema. Estas inferências podem também ser aduzidas a partir dos resultados obtidos no nosso estudo, pois as crianças apresentaram mais dificuldades na categoria “Identificação Auditiva” de sons iniciais e de sons finais (cinco participantes não responderam a nenhum item). Relativamente à categoria “Segmentação” das palavras e das sílabas (apenas uma criança não respondeu a nenhum item).

Fazendo uma breve síntese dos resultados obtidos pelos nossos participantes nas quatro dimensões, verificamos que o participante 6 apresentou menor desempenho (participante do sexo feminino com idade correspondente ao segundo grupo etário - 5 anos e meio a seis anos), acertou

em todos os itens apenas em duas categorias (“Verbos” e “Cores”); na categoria “Opostos” e na categoria “Graus de Adjetivos” não acertou em nenhum item. Ainda a respeito deste participante, se comparamos os seus resultados com o número de horas que vê televisão por semana (cf. Gráfico 4.15), verificamos que corresponde à criança que mais horas vê televisão (40 horas). É importante referir que os participantes 7 (sexo feminino com idade correspondente ao terceiro grupo etário – a partir dos 6 anos), 12 (sexo masculino com idade correspondente ao primeiro grupo etário - 5 anos a 5 anos e meio) e 14 (sexo feminino com idade correspondente ao segundo grupo etário - 5 anos e meio a seis anos) também apresentaram um baixo desempenho, apenas acertaram em todos os itens em três categorias (“Objetos”, “Verbos”, “Concordância Género/Número”). Quanto às crianças que apresentaram maior desempenho, verifica-se uma ligeira variação nas quatro dimensões, correspondem aos participantes 5, 13 e 15, dois participantes são do sexo masculino com idade correspondente ao segundo grupo etário - 5 anos e meio a seis anos e o outro participante é do sexo feminino com idade correspondente ao primeiro grupo etário - 5 anos a 5 anos e meio.

De seguida apresentar-se-ão as conclusões finais do nosso estudo.

CONCLUSÕES

No presente apartado, procuraremos refletir sobre os resultados já apresentados e discutidos no capítulo anterior, de acordo com os objetivos do estudo apresentados no capítulo III, procurando, ainda relacioná-los com a revisão de literatura apresentada nos dois primeiros capítulos. Terminaremos este apartado fazendo referência aos limites deste estudo e às suas implicações para a prática.

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um dos principais desafios que se coloca não só às crianças mas aos pais e professores no início da escolaridade, no presente estudo consideramos as inúmeras análises referidas na literatura, que demonstram a estreita relação existente entre os hábitos de leitura da família e a aquisição de competências de literacia na criança (Gonçalves, 2010; Viana & Teixeira, 2002).

De acordo com Fernandes (2005), a literatura tem sugerido três conjuntos de competências pré-leitoras que são referidas como estando associadas ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. A este propósito Haney e Hill (2004) referem que um maior conhecimento destas competências são promotoras de um maior desempenho e previnem dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Os três conjuntos enunciados por Fernandes (2005) são: as competências de linguagem oral, o

conhecimento acerca do impresso e as competências do processamento fonológico.

Mas para que estas competências sejam desenvolvidas pela criança, segundo Martins (1993), Mata (1999), Viana e Teixeira (2002) e Pereira (2002), é necessário que desde muito cedo se proporcione e valorizem as experiências precoces do contacto com o escrito nos diferentes contextos de vida da criança.

Considerando que a formação da criança se inicia no ambiente familiar, Revoredo (2010) alude que o ato de ler deve ser incorporado no quotidiano doméstico como forma de aumentar a probabilidade do sucesso em todas as áreas do conhecimento. Contudo, Dionísio & Pereira (2006) referem que esse tipo de experiências proporcionadas e valorizadas, dependem da família, da comunidade e da cultura na qual a criança está inserida. Estes mesmos autores defendem ainda que a criança ao iniciar a escolarização formal deveria trazer concepções claras sobre a natureza da linguagem escrita, aludindo que quanto melhores são essas concepções melhores são os resultados que estas crianças poderão alcançar no seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

A investigação tem também evidenciado que os interesses e os hábitos de leitura se desenvolvem e se consolidam durante o período de escolaridade. O ensino pré-escolar surge como um facilitador para a promoção do desenvolvimento da linguagem e das competências pré-leitoras ao nível lexical e gramatical (Fernandes, 2005; Lopes, 2006), por isso é fundamental para o desenvolvimento da literacia que no jardim de infância se proporcionem atividades de qualidade referentes à exploração das normas de codificação

escrita para que a criança perceba e use a escrita de forma funcional e progrida para novas aprendizagens.

Da revisão da literatura fica-nos, também, a ideia que os educadores e todo o contexto da educação pré-escolar devem proporcionar um ambiente rico em experiências na promoção de competências de literacia emergente, facilitando o desenvolvimento de competências de sensibilidade fonológica, de conhecimento sobre o impresso e de competências emergentes de escrita (Clancy-Menchetti, 2006; Fernandes, 2005).

Em suma, para que haja uma educação de qualidade e conseqüentemente um desenvolvimento eficiente de todas as etapas da construção do conhecimento, ocupando a leitura e a escrita um lugar de destaque, é importante que seja enfatizada a relação escola-família. De acordo com Dionísio e Pereira (2006) e de acordo com a nossa prática como educadora, é necessário articular a atividade que se desenvolve na escola com a do contexto familiar e social. Na sequência do referido anteriormente, foi objeto do nosso estudo perceber como os hábitos de leitura familiar e a escola podem participar para melhorar a aquisição de competências de literacia na criança.

Relativamente ao perfil dos participantes deste estudo são nove crianças do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.

Começaremos por sintetizar e caracterizar os seus hábitos de leitura das famílias dos nossos participantes, que foram obtidos através do “questionário estruturado aos pais”, adaptado de Viana (2002). Conforme pudemos verificar a maioria das crianças frequentou o ensino pré-escolar durante 3 anos

consecutivos, o que segundo Lopes (2006), se reflete desde logo, num contributo para a aquisição e promoção dos pré-requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e escrita e conseqüentemente para o sucesso das aprendizagens futuras da criança. Também Martins (1996), nos refere que é no jardim de infância que, ao se realizarem determinadas tarefas de exploração das normas de codificação escrita, as crianças conseguem perceber e usar a escrita de forma funcional e o princípio alfabético desenvolvendo, conseqüentemente, um conjunto de competências que sustentam a possibilidade de progredirem para novas aprendizagens.

Refletindo sobre as relações entre o desenvolvimento das competências pré-leitoras e o meio familiar verificamos que as habilitações dos pais são uma variável a considerar para o desenvolvimento eficiente de todas as etapas da construção do conhecimento, em especial da leitura e da escrita. As maiores habilitações escolares poderão corresponder a uma atitude mais positiva face às competências de leitura e de escrita dos seus filhos e também da própria participação da família em todo o processo educativo começando logo no jardim de infância (Mata, 2008, Viana, 2002). Contudo, no nosso estudo os pais dos nossos participantes possuíam maioritariamente ao 2º ciclo do ensino básico, o que nos faz pensar que a escola teve aqui um papel muito importante na estimulação das competências que foram objeto da nossa análise e estudo. No mesmo sentido a análise à variável nível profissional dos pais, verificamos que as famílias dos participantes exercem maioritariamente as suas profissões no setor secundário e terciário. O que de acordo com Dionísio e Pereira (2006), parece apontar para um efeito de causalidade, do nível socioeconómico das famílias com o sucesso da aprendizagem das crianças, ou seja, algumas

famílias de nível socioeconómico baixo leem menos para os seus filhos e fazem também menos jogos de linguagem com os seus filhos. Ao contrário do que acontece com as famílias com maior poder económico. Neste caso, os pais apresentam maiores hábitos no que se referem a lerem para os seus filhos, e também, por isso as crianças ao entram para a escola parecem apresentar níveis de proficiência na leitura e escrita maiores por comparação com os seus pares onde isto não se verifica, sabendo para que serve a escrita e como funcionam os livros.

No presente estudo conforme apresentado no capítulo anterior, uma percentagem significativa das famílias possui uma média de 11 a 50 livros em casa e, apenas uma família possui de 51 a 100 livros. Segundo Hannon (1995,1996) é a partir do contacto com livros que a criança é estimulada para aumentar o gosto e o interesse pela linguagem escrita. A família é o primeiro modelo de que a criança se serve como referência e orientação, para quando e como utilizar a linguagem escrita e para valorizar e tirar prazer das atividades de literacia. Por isso, Jolibert (1991) informa-nos sobre a importância das famílias proporcionarem aos seus filhos o contato com materiais de leitura ou escrita. Essas oportunidades podem ir desde ajudar a interpretar os escritos do seu contexto social, levá-los à biblioteca, oferecer contactos com materiais diversos escritos em casa ou lhes lerem histórias.

Na variável dos pedidos de leitura realizados pelas crianças aos seus pais, verificamos que metade dos participantes pedem, todos os dias, para que lhes façam leituras e apenas uma criança raramente pede para lhe ler. Lea Mcgee (1998) refere que são nas interações que a criança estabelece com o adulto durante a leitura, que ajudarão no futuro a criança a entender o texto de

uma forma ativa e pessoal e a usar um conjunto de estratégias para criar sentido no momento de ler sozinha. Uma vez que as crianças ainda não sabem ler, a leitura em idade pré-escolar, não é uma atividade solitária, porque há alguém que lhes lê uma história ou um pequeno texto escrito. Contudo, é importante, nestas idades, alargar a vertente social da leitura, para que se criem hábitos e o gosto pela partilha e pela troca de ideias com os outros, relativamente às leituras que se fazem, nesta tarefa de estimulação da leitura na criança, a família desempenha um papel importante (Mata, 2008).

A leitura de histórias, segundo Morais (1994) e Pereira (2002), é a única forma de envolver as crianças não leitoras nos processos de leitura e de captar o seu interesse pela leitura. No presente estudo, quando analisámos esta variável constatamos que apenas uma pequena percentagem (35%) dos nossos participantes é que pedem para lhes contarem histórias todos os dias e que uma frequência percentual de 41% pede que lhe leiam histórias apenas uma vez por semana. É sabido, pela revisão literatura efetuada no primeiro capítulo, que a leitura de histórias tem vantagens cognitivas, amplia o conhecimento do mundo, possibilita a aprendizagem, a interpretação dos factos e das ações, melhora a organização e retenção da informação e a elaboração de esquemas e cenários mentais. Todas estas vantagens foram analisadas nos estudos de Mata (2004) que apontou para a existência de uma relação positiva entre os hábitos de leitura e a compreensão leitora. Já no estudo desenvolvido por Viana (2001), no programa *“Melhor Falar para Melhor Ler”* considerou que as estruturas linguísticas latentes são determinadas biologicamente, necessitando de se atualizar no contexto de uma exposição saudável à linguagem adulta.

Para percebermos melhor todas estes factos, era importante analisarmos a frequência e o tipo de leitura dos pais dos nossos participantes. Constatamos que apenas dois pais referiram que não fazem qualquer tipo de leitura em casa e que uma frequência percentual de 38%, costuma ler todos os dias em casa. Quanto ao tipo de leitura das famílias dos participantes verificamos que fazem maioritariamente leitura de revistas, por parte das mães, e de jornais diários, pelos pais, correspondendo à leitura de livros (romances, poesia) uma pequena frequência percentual. A investigação efetuada por Revoredo (2010), confirma-nos o quanto é importante o ato de ler ser incorporado no quotidiano doméstico, para que assim o sujeito construa o gosto pela leitura e o ato de ler se torne uma participação ativa da família, uma vez que a leitura desempenha múltiplas funções na vida social do ser humano.

Sintetizando, as variáveis que desempenham um papel importante no acesso à leitura são as habilitações escolares dos pais, a existência de livros em casa ou a relação entre os pedidos que a criança faz para que lhe leiam ou lhe contem histórias. Através das experiências proporcionadas no quotidiano, as crianças criam e testam hipóteses sobre a linguagem escrita, desde a sua funcionalidade à correspondência com a linguagem oral. É por isso, que uma quantidade diversificada de oportunidades e variedade de leituras influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente (Viana, 2002). A mesma autora alude que estudos efetuados, confirmaram que toda a criança para aprender a ler e escrever se deve apropriar de componentes relativos à linguagem oral, ao processamento visual, à perceção e ao reconhecimento de palavras escritas.

Daí a importância de se traçar o perfil de competências linguísticas dos nossos participantes através do *Teste de Identificação de Competências Linguísticas* (TICL, Viana, 2004), nas suas quatro dimensões.

No que diz respeito à dimensão do “Conhecimento Lexical”, este é o aspeto mais evidente nas competências linguísticas de acordo com Anderson e Freebody (1983), para a criança aprender a ler é necessário que tenha conhecimento da língua em que esta aprendizagem vai ser efetuada (Carrol, 1987). As crianças que apresentam um bom conhecimento lexical reconhecem um maior número de palavras e apresentam uma maior compreensão do texto. Esta ideia é também corroborada por Viana e Teixeira (2002). No nosso estudo, ao analisamos o “Conhecimento Lexical” através do TICL (Viana, 2004), constatamos que nas primeiras categorias os participantes obtiveram um maior número de acertos, com a exceção da primeira subcategoria (“Partes do Corpo”). Verificamos ainda que nas subcategorias “Categorias” e “Funções” houve uma percentagem bastante significativa de participantes que não foram capazes de responder acertadamente a todos os itens, pois estas categorias remetem-nos para níveis mais gerais de categorização, uma vez que se pede à criança uma seleção de itens dentro de uma categorização superordenada (Viana, 2004). A categoria com o número de respostas erradas mais significativa nesta dimensão foi a categoria “Opostos”, onde somente duas crianças (12%) responderam corretamente aos 8 itens. Segundo Viana & Teixeira (2002), esta prova exige um distanciamento da realidade e requer competências que ultrapassam a nomeação e a evocação lexical, na medida em que envolvem relações semânticas. Em suma, estas autoras, referem que

as crianças que apresentam um nível lexical reduzido, também apresentam dificuldades na compreensão do sentido, mesmo sendo capazes de uma descodificação perfeita.

Na revisão da literatura do primeiro capítulo, o domínio sintático é caracterizado também como uma das competências fundamentais na aprendizagem da leitura, pois é a partir desse domínio que permite à criança fazer a compreensão do texto, ao mesmo tempo que facilita a apreensão das correspondências letra/som (Lopes, 2010; Viana, 2002). As crianças que apresentam um bom conhecimento sintático conseguem dominar as regras e os padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases (Sim-Sim, 1998).

No nosso estudo, a segunda dimensão do TICL (Viana, 2004), “Conhecimento Morfo-Sintático”, destina-se a avaliar o domínio de regras morfológicas básicas, a formação do grau superlativo dos adjetivos e a compreensão de estruturas morfo-sintáticas complexas. Através dos resultados obtidos na análise desta dimensão, constatamos a partir dos resultados das 5 categorias que estes participantes na generalidade não conseguiram acertar em todas as respostas corretamente. A categoria com maior número de respostas corretas corresponde à categoria da “Concordância Género/Número”, a este propósito Viana (2004) refere que o domínio das principais regras de concordância requer algum conhecimento da estrutura morfológica da língua. Por outro lado, a categoria com o maior número de respostas erradas corresponde à categoria Graus de Adjetivos, mais de metade dos participantes não acertou em nenhum item e a categoria Plurais, não houve nenhuma criança que acertasse em todos os itens. Viana (2004)

justifica os maus resultados apresentados nestas duas categorias, por na maioria serem constituídas por sobregeneralizações, mas evidencia que a criança já extraiu a regra. Ainda, acerca destes resultados, constatamos que as crianças que apresentam problemas ao nível da compreensão, geralmente, apresentam dificuldades na descodificação das palavras (Viana & Teixeira, 2002).

Contudo, Beck & Mckeown (1991) aludem que o processo de compreensão não termina com a extração do significado mas apenas quando se integra esse significado na memória. Por isso, a memória é fundamental no processo de aprendizagem da leitura e escrita, pois existe uma relação recíproca entre a capacidade de armazenamento e a memória de trabalho, com o processamento de informações fonológicas. Lopes (2010) e Viana (2002) referem que a criança tem de manter um conjunto de informações o tempo suficiente para que, sobre elas, possa realizar operações mentais.

Constatamos ainda, que os problemas de leitura podem estar relacionados com défices na memória, pois para a criança aprender a ler tem de recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra fazendo a transposição em grafemas, respeitando a sua ordem espacial. Portanto, para Viana & Teixeira (2002) se o sistema de armazenamento tiver problemas, a criança apresentará diversas dificuldades ao ler e escrever.

Os resultados obtidos no nosso estudo na dimensão “Memória Auditiva”, permite-nos inferir que houve um número bastante expressivo de itens corretos, sendo estes resultados mais notórios na categoria da “Sequencialização Narrativa”, onde mais de metade das crianças acertou em todos os 3 itens.

O “Conhecimento Lexical” em conjunto com o “Conhecimento Morfossintático”, a “Memória Auditiva” e a capacidade da criança refletir sobre a língua são consideradas por Viana (2004) como um dos mais poderosos preditores da aprendizagem da leitura nos anos iniciais. Contudo, a partir das análises aos nossos resultados, observamos que a complexidade é grande quando é nosso objetivo avaliar as competências pré-leitoras de cada criança. Por exemplo, quando analisamos a dimensão “Reflexão sobre a Língua”, por exemplo na faixa etária em que se encontram os nossos participantes, segundo Scholl e Ryan (1975), Viana (1993, 2002, 2004), a capacidade para discriminar as frases bem formadas das frases desviantes é ainda restrita. Na segunda categoria, “Segmentação”, apenas duas crianças acertaram em todos os itens corretamente e uma criança não acertou em nenhum item. Podemos verificar que estas crianças revelaram menor dificuldade na segmentação das palavras e das sílabas por comparação à identificação auditiva de sons iniciais e sons finais. A este propósito Vellutino e Scanlon (1987) referem que os resultados nesta categoria se relacionam significativamente com o desempenho da leitura no 1º ano de escolaridade. Por último, na categoria Identificação Auditiva, observamos que 5 crianças não responderam corretamente a nenhum item e que apenas 1 criança acertou em todos os 8 itens corretamente e uma outra em 7 itens. De acordo com Carrol (1987) quando a criança apresenta estas capacidades, significa que a criança possui consciência fonológica. Para Gombert (1990); Goswami & Bryant (1990) pode ser dividida em três: consciência silábica, consciência de unidades intrassilábicas e consciência fonética. Concluímos com uma ideia já citada por diversas vezes no nosso estudo e defendida por Viana (2004), quando uma criança apresenta bons

resultados em tarefas de consciência fonológica está posteriormente situada entre os melhores leitores, enquanto que as crianças que apresentam um fraco desenvolvimento de consciência fonológica estão anos mais tarde entre os maus leitores.

Em síntese, este estudo permitiu-nos perceber melhor o modo como as competências pré-leitoras perspectivadas na educação pré-escolar e no meio familiar da criança, são fundamentais para o futuro processo de ensino-aprendizagem.

Dos resultados obtidos do nosso estudo, podemos reter, que as crianças que frequentam a creche e o pré-escolar, os seus pais têm o 3º ciclo do ensino básico e o secundário, apresentam hábitos de leitura diários em meio familiar e possuem um maior número de livros, os seus filhos demonstram níveis superiores de competências pré-leitoras. O nosso estudo parece ir de encontro a outros estudos que referem que os hábitos de leitura familiar e a frequência do jardim de infância parecem constitui fatores importantes para favorecer o desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e escrita.

Limitações do estudo e implicação para a prática

Relativamente às limitações da presente investigação, prende-se essencialmente com o número de participantes, que foi bastante reduzido, sendo limitador da generalização dos resultados. Em futuros estudos será pertinente recorrer a um maior número de participantes.

Uma outra limitação prende-se com o facto de a prova TICL (Viana, 2004) avaliar a linguagem expressiva, o que no caso concreto do nosso estudo,

pode ter enviesado, em certa medida, alguns dos resultados, principalmente, em crianças com maiores dificuldades na expressão oral.

Finalmente, a inexperiência do investigador pode ter contribuído para algumas lacunas, na análise dos resultados do questionário aos pais e da aplicação do TICL, se existisse uma prática para a realização da mesma, poderia ter sido perspectivada a recolha de dados de outros ângulos.

Apesar disso, consideramos que os resultados obtidos permitiram retirar algumas implicações também para a prática ao permitir identificar e descrever as dificuldades e potencialidades pré-leitoras neste grupo de crianças que frequentarão no próximo ano o primeiro ano de escolaridade, assim como os hábitos de leitura das suas famílias, permitindo delinear-se uma intervenção nos casos em que se justifique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegria, J. (1985). Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje da le lectura y sus dificultades. *Infância y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Almeida, S. (2011). *A ler bem vou mais além: estudo da relação entre as competências leitoras e pré-leitoras e a obtenção de melhores resultados a Língua Portuguesa no 1º ano de escolaridade*. Tese de mestrado. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Anderson, R., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. Hutton (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual* (pp. 231-256). Greenwich, CT: JAI Press.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lousã: Lidel, Edições técnicas.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lousã: Lidel , Edições técnicas.
- Azevedo, F. (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação – Escola Superior de Educação Jean Piaget, *Campus* Universitário de Alameda (pp. 1-18). Braga: Universidade do Minho.
- Badian, N. (1990). Background factors and preschool scores as predictors of reading: a nine-year longitudinal study. *Reading and Writing*, 2, 307-326.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. In (Coord. F. Azevedo). *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lidel Edições.
- Ball, E. (1993). Phonological awareness: What's important and to whom? *Reading and Writing*, 5, 141-159.

- Bártolo, V. (2004). Motivação para a leitura. In J. Lopes, M. G. Velásquez, P. P. Fernandez, & V. Bártolo, *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 139-183). Coimbra: Quarteto.
- Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*, (vol.2, pp.789-814). New York: Longman.
- Berthoud-Papandropoulou, I., & Sinclair, H. (1983). Meaningful if meaning-less: Children judgments. In T.B. Seiler & W. Wannemacher (Eds.), *Concept development and the development of word meaning* (pp.90-99). Berlin: Springer Verlag.
- Biehler, R., & Snowman, J. (1997). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Biemiller, A. (1970). The development of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.
- Blachman, B. (1991). Getting ready to read: Learning how print maps to speech. In J.F. Kavanagh (Ed.), *The Language Continuum: From Infancy to Literacy*. (pp.41-62). Timonium, MD: York Press.
- Boekaerts, M. (2002). Motivation to learn. Educational Practices Series, 1-27.
- Braunger, J., & Lewis, J. (2006). *Building a knowledge base in reading*. (2^a ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. New York: McGraw-Hill.
- Burns, M., Griffin, P., & Snow, C. (1999) *Starting out right: a guide to promoting children's reading success*; Washington, DC: NAP.
- Carrol, J. (1987). The nature of the Reading process. In H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading (3rd Ed., pp. 25-51)*. Newark, DE: International Reading Association.
- Casalis, S., & Lecocq, P. (1992). Les dyslexies. In M. Fayol, J. F. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 196-207). Paris: Presses Universitaires de France.
- Castro, S., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Clancy-Menchetti, J. (2006). *Early literacy professional development: Exploring the effects of mentoring for preschool teachers*. Doctor Theses. Florida: Florida State University.
- Cooper, J. (1993). *Literacy – Helping children construct meaning*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Costa, G.C., Conceição, A. F., Palma, P., & Gomes, M. C. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Costa, H. (2011). *Avaliação do impacto do programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” no desenvolvimento das competências de literacia emergente*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- CPP - Classificação Portuguesa das Profissões. Acedido em 16 de Setembro de 2012 a partir de <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>
- Cunha, S. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita factores pedagógicos e cognitivos*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Chomsky, N. (1976). *Reflections on Language*. London: Temple Smith.
- Díaz, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector*. Madrid: Bruño.
- Dionísio, M. L., & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, 24 (2), 597-622. Acedido em Fevereiro 2012 a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13681>
- Downing, J. (1974). Conflits culturels et linguistiques contribuant à la nonréussite dans l'apprentissage de la lecture. *Enfance*, 1/2, 93-110.
- Ehri, L. (1979). Linguistic insight: threshold of Reading acquisition. In T. G. Waller & G. E. Mackinnon (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, (Vol.1, pp. 63-114). New York: Academic Press.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: I. E. A.
- Faria, R. (2009). *A influência do meio sócio-económico e cultural na aprendizagem da leitura e da escrita*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

- Ferreiro, E. (1995). Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In Y. M. Goodman (Org.), *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas* (pp. 22-35). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Francis, H. (1973). Children's experience of reading and notions of units in language. *British Journal of Educational Psychology*, 43, 17-23.
- Franco, S. (2010). A Literacia: conhecimentos emergentes da leitura e da escrita no ensino pré-escolar. In M. Marçalo, M. Lima-Hernandes, E. Esteves, M. Fonseca, O. Gonçalves, A. Vilela & A. Silva (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (pp. 139- 159). Évora: Universidade de Évora.
- Freebody, P., & Byrne, B. (1988). Word-reading strategies in elementary school children: relations to comprehension, Reading time and phonemic awareness. *Reading Research Quarterly*, 23 (4), 441-453.
- Freire, P. (1992) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Freitas, E., Casanova, J., & Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura – Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gambrell, L., & Marinak, B. (1997). Incentives and intrinsic motivation to read. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 205-217). Newark, DE: International Reading Association.
- Gesell, A. (1929). Maturation and infant behavior patterns. *Psychological Review*, 36, 307-319.
- Golbert, C. (1988). *A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização: teoria, avaliação, reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.

- Gonçalves, M. E. (2010). *Implicações da leitura no rendimento escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Braga: Faculdade de Ciências Sociais, UCP.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Erlbaum.
- 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. Porto: Universidade Portucalense.
- Hall, J., Wilson, K., Humphreys, M., Tinzmann, B., & Bower, P. (1983). Phonemic similarity effects in good vs poor readers. *Memory and Cognition*, 11, 520-527.
- Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174 (3), 215-228.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hannon, P. (1996). School is too late: preschool work with parents. In S. Wolfendale, & K. Topping (Eds.), *Family involvement in literacy* (pp. 63-74). London: Cassell.
- 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.
- Israel, S. E. (2008). *Early Reading First and Beyond*. USA: Corwin Press.
- Johnston, R., Rugg, M., & Scott, T. (1987). Phonological similarity effects, memory span and developmental reading disorders: the nature of the relationship. *British Journal of Psychology*, 48, 131-145.
- Jolibert, J. (1991). *Formar Crianças Leitoras*. Lisboa: Edições Asa.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- 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.

- Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habilités métalinguistiques. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 6 (4), 379-404.
- Lages, M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Universidade Católica, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEP-CEP). Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Lages, M., Liz, C., António, J., & Correia, T. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Lisboa: GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley.
- Lentin, L. (1976). *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a Falar? Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Liberman, A. (1982). On finding that speech is special. *American Psychologist*, 37, 301-323.
- Liberman, I., & Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet, and teaching to read. In L. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice in early Reading*, (Vol.2, pp. 109-134). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim de Infância*. Manual de actividades. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J., & Antunes, L. (2001). *Novos hábitos de leitura: análise comparativa de estudos de caso*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das bibliotecas / Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, M. (2010). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lundberg, I. (1978). Aspects of linguistic awareness related to reading. In A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child conception of language* (pp. 83-96). Berlin: Springer Verlag.
- Mann, V. (1986). Phonological awareness: the role of Reading experience. *Cognition*, 24, 65-92.

- Mann, V., Liberman, I., & Shankweiler, D. (1980). Children's memory for sentences and words strings in relation to reading ability. *Memory & Cognition*, 8(4), 329-335.
- Marques, R. (1995). *Ensinar a ler, aprender a ler – um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editores.
- Marques, R. (2000). *Hábitos de leitura juvenil – Évora e concelhos limítrofes*. Évora: Instituto Português do Livro e das bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais.
- Martins, M. (1993). Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture. *L'enfant apprentilecteur, L'entrée dans le système écrit*, 10, 43-73.
- Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (1999). *Hábitos e práticas de leitura de histórias na família*. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. APPORT, Braga. 6-9 de Outubro.
- Mata, L. (2004). Era Uma Vez... *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 95-108.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pacheco, P. (2009). *Caracterização das práticas de literacia familiar*. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1741- 1753). Braga: Universidade do Minho.
- Mcgee, L. (1998). How do we teach literature to young children? In Neuman, S.B. & Roskos, K.A. (eds.). *Children Achieving. Best Practices in Early Literacy* (pp. 162-179). Newark, Delaware: IRA.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura – o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Menyuk, P., & Flood, J. (1981). Linguistic Competence, reading, writing problems, and remediation. *Bulletin of the Orton Society*, 31, 13-28.
- Miller, J., & Eimas, P. (1983). Studies in the categorization of speech by infants. *Cognition*, 13, 135-16.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment*. Lisboa: GAVE.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2011). Motivação e rendimento académico: Validação do inventário de metas académicas. *Psicologia, Educação e Cultura, XV*, 272-286.
- Moniz, M. (2009). *A Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar em Contexto de Supervisão*. Dissertação de Mestrado. Angra do Heroísmo, Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morais, J. (1994). *L'Art de Lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia Clínica da leitura*. Lisboa: Edições Cosmo.
- Morrow, L., & Gambrell, L. (1998). How do we motivate children toward independent reading and writing?. In S. B. Neuman, & K. A. Roskos (Ed.). *Children achieving. Best practices in early literacy* (pp. 144-161). Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L., & Gambrell, L. (2001). Literature-based instruction in the early years. In: Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.). *Handbook of early literacy research*, (pp. 348-360). London: Guilford Press.
- Neuman, S., & Brekamp, S. (2000). Becoming a reader: A developmentally appropriate approach. In D. S. Strickland, & L. M. Morrow (Eds.), *Beginning Reading and Writing*. Language and literacy series (pp. 22-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Nolan, S. (2001). Constructing literacy in the kindergarten: task structure, colaboration, and motivation; *Cognition and Instruction, (19)*, 95-142.
- Palmer, B., Codling, R., & Gambrell, L. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *The Reading Teacher, 48 (2)*, 176-178.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Pereira, I. (2002). *Compreensão da leitura Pré-escolar*. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Piaget, J. (1945-1975). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1966). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pinto, F., Viana, F., & Portugal, G. (2004). *Vamos juntar letras e fazer palavras*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Potts, J. (1979). *Leitores e leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Revoredo, M. (2010). *Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de mestrado. Braga. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Rosário, P., & Sá, E. (2010). *Na hora do regresso à escola, lembre-se que todas as crianças são inteligentes!* Acedido em Junho 2012 a partir de <http://guia-psiedu.blogspot.pt/>
- Ryan, E. (1980). Metalinguistic development and Reading. In F. B. Murray (Ed.), *Language awareness and reading* (pp. 38-59). Newark, DE: International Reading Association.
- Sánchez, P. & Jiménez, M. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santos, M., Neves, J., Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Savin, H. (1972). What the child knows about speech when he starts to learn to read. In J. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: the relationships between speech and reading* (pp. 319-329). Cambridge, MA: MIT Press.
- Scarborough, H. S. (1991). Early syntactic development of dyslexic children. *Annals of Dyslexia*, 41, 207-220.
- Scholl, D. & Ryan, E. (1975). Child judgments of sentences varying in grammatical complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20, 274-285.

- Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.
- Shankweiler, D., Liberman, I., Mark, L., Fowler, C., & Fischer, F. (1979). The speech code and learning to read. *Journal of Experimental Psychology*, 5 (6), 531-545.
- Share, D., Jorm, A., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1309-1324.
- Silva, C. V. (2011) Estratégias de monitorização da compreensão leitora. In F. Viana; R. Ramos; E. Coquet & M. Martins (coord.) Atas do 8º Encontro Nacional (6º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente (pp.302-322), Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Silva, S. (1997). Currículo e Identidade Social: territórios contestados". In: Tomaz Tadeu da Silva (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp.190-207). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 198-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1997). Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). Actas do II Encontro de *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp.13-20). Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Sim-Sim, I. (2009). A leitura e o seu ensino: que desafios actuais? Acedido em Janeiro 2010, a partir de http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/pdfs/ConfEduc09/InesSim_Sim_Nov09.pdf

- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, Ministério da Educação.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sucena, A., & Castro, S. (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura – o TIL: Teste de idade de leitura*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Crianças e Edições Almedina.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1989). Emergent literacy: New perspectives. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 1-15). Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1995). Emergent Literacy: New perspectives. In D. Strickland, & L. Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to read and write* (7th ed., pp. 1-15). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Teixeira, M. (1993). *Comportamentos Emergentes da Leitura: Aspectos Cognitivos e Linguísticos*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Turner, L., & Johnson, B. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori, and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ucha, L. (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (1987). *Linguistic coding and Reading ability*. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Vernon, M. (1977). Varieties of deficiency on the reading processes. *Harvard Educational Review*, 47 (3), 396-410.

- Viana, F. (1993). *Avaliação da Linguagem: adaptação do “Bankson Language Screening Test” à população infantil portuguesa*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Viana, F. (2001). *Melhor falar para melhor ler*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. (2004). *O Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. V. N. de Gaia: EDIPSICO.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). Emergent Literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Zorzi, J. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita – Questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

ANEXOS

Anexo I

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu _____ autorizo a participação do meu educando, no trabalho de investigação, integrado no Mestrado em Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais.

Tomei conhecimento dos procedimentos e das condições de confidencialidade.

S. Pedro de Rates, ____ de _____ de 2012

O Encarregado de Educação

Anexo I

QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

Nome da criança: _____

Sexo: Masculino Feminino

Data de Nascimento: ____/____/____

Jardim de Infância: _____

O seu filho frequentou a creche? Sim ____ Não ____ (assinale com uma X)

Quantos anos frequentou a Creche? _____

Quantos anos frequentou o Jardim de Infância? _____

Qual a escola que a criança provavelmente frequentará no próximo ano letivo? _____

Qual a língua materna dos pais? _____

Habilitações escolares:

Pai: _____ Mãe: _____

Profissões:

Pai: _____ Mãe: _____

Número de irmãos e respetivas idades:

(marque a idade de cada irmão no respetivo quadrado)

--	--	--	--	--	--

Tem irmãos a frequentar o mesmo Jardim de Infância? Sim Não

Com quem vive atualmente? _____

Atualmente a criança apresenta algumas dificuldades de linguagem?_____

Se sim, especifique o mais possível_____

HÁBITOS DE LEITURA DA FAMÍLIA

Marque com um círculo o número correspondente à resposta que se adequa

Quantos livros há em casa, não contando com os livros escolares?

(marque uma cruz de acordo com o seu caso)

Nenhum	1	51 a 100	4
1 a 10	2	100 a 200	5
11 a 50	3	Mais de 200	6

A criança pede para lhe lerem?

Raramente	1	Uma vez por semana	3
Uma vez por mês	2	Todos os dias	4

A criança pede para lhe contarem histórias?

Raramente	1	Uma vez por semana	3
Uma vez por mês	2	Todos os dias	4

Assinale com um X a resposta que se adequa:

A mãe costuma ler em casa todos os dias	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
A mãe costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
A mãe costuma ler em casa ao fim de semana	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>

Se a mãe costuma ler em casa, qual o tipo de leitura mais frequente:

- Jornais diários.....
- Revistas
- Relatórios profissionais
- Outros livros, como romances, poesia, etc

Assinale com um X a resposta que se adequa:

- O pai costuma ler em casa todos os dias** Sim Não
- O pai costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana** Sim Não
- O pai costuma ler em casa ao fim de semana** Sim Não

Se o pai costuma ler em casa, qual o tipo de leitura mais frequente:

- Jornais diários
- Revistas
- Relatórios profissionais
- Outros livros, como romances, poesia, etc

Em média, quantas horas por semana a criança vê televisão ou vídeo?_____

E ao sábado?_____

E ao domingo?_____

Quais os programas favoritos?_____

Data:____/____/____ Assinatura:_____