

Raquel Alexandra Neves de Oliveira Faria



**A INFLUÊNCIA DO MEIO SÓCIO-ECONÓMICO E CULTURAL
NA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA**

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE
Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto
2009

Raquel Alexandra Neves de Oliveira Faria



**A INFLUÊNCIA DO MEIO SÓCIO-ECONÓMICO E CULTURAL
NA APRENDIZAGEM
DA LEITURA E DA ESCRITA**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de mestre em Educação Especial

Nome do orientador científico: **Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes**

UNIVERSIDADE PORTUCALENSE INFANTE D. HENRIQUE
Departamento de Ciências da Educação e do Património

Porto
2009

*Dedico este trabalho ao meu afilhado Bernardo,
que está agora a dar os primeiros passos
no mundo da leitura e da escrita.*

AGRADECIMENTOS

A contribuição de algumas pessoas foi decisiva para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora Prof^a Doutora Celeste de Sousa Lopes pela orientação e apoio prestado na realização deste trabalho.

Aos meus pais e irmão, pelo incentivo, carinho e dedicação em todos os momentos.

RESUMO

O domínio da leitura e da escrita é uma conquista de alcance assinalável e determinante no desenvolvimento pessoal e social de todos os indivíduos. Neste estudo exploratório procura-se analisar os problemas da aprendizagem da leitura e da escrita, na sua fase inicial, numa tentativa de explicação para as dificuldades que muitos alunos manifestam na sua aquisição. Tenta-se também, analisar o porquê de certas crianças falharem na aprendizagem inicial da leitura e escrita e a forma como o meio sócio-económico e cultural pode influir nesse processo e no contexto educativo. O estudo empírico que desenvolvemos envolveu 50 crianças do pré-escolar, tendo-se identificado 25 crianças oriundas do meio sócio-económico e cultural considerado médio/alto e 25 do meio sócio-económico e cultural considerado baixo, estas últimas crianças consideradas como de “risco” na aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita. Analisados os resultados da aplicação do T.I.C.L a essas crianças e a identificação daquelas que poderão apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita, procura-se chamar a atenção para a forma como o sistema educativo “trata” estas primeiras dificuldades e como se intervém (ou não), na população considerada como de “risco” nesta aprendizagem.

Palavras-chave: leitura e escrita; meio sócio-económico e cultural, T.I.C.L.

ABSTRACT

To master the ability to read and writing is within the reach of any individual, who will then be able to achieve a crucial development that will greatly influence his personal standing in society. Here, one tries to examine learning problems in read and writing, in its first stage. This, being merely an attempt to explain the difficulties shown by many students. Thus, there is an endeavour to analyse the reason why some children fail in the initial phase of learning to read and writing and the influence of socio-economic and cultural environment in this process, also way those difficulties are treated in an educational context. The empirical study that we developed included 50 children at pré-school, 25 from medium/high class and 25 from low class classified as “risk” .

By the analysis from the results of the T.I.C.L. appliance to those children and the identification from that who could present difficulties to achieve the read and the writing, we draw attention to the way the school system “treats” these first problems and whether or not there is an intervention with the needed population.

Key-words: read and writing; socio-economic and cultural environment; T.I.C.L.

SIGLAS

M.E. -Ministério de Educação

T.I.C.L. - Teste de Identificação de Competências Linguísticas

SUMÁRIO

	Página
Dedicatória.....	3
Agradecimentos.....	4
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Siglas.....	7
Introdução.....	12
Primeira Parte – Enquadramento Teórico.....	14
CAPÍTULO I – A Importância da Leitura e da Escrita.....	15
1.1 Delimitação Conceptual.....	15
1.2. Modelos de Aprendizagem da Leitura.....	25
1.2.1 Modelos Explicativos de Acesso ao Léxico.....	25
1.2.2 Perspectivas Desenvolvimentais da Aprendizagem da Leitura.....	29
1.3 Modelos e Concepções Teóricas do Processo de Escrita.....	31
1.3.1 Modelo de Sucessão de Fases.....	31
1.3.2 Modelo de Resolução de Problemas (Cognitivista).....	32
1.3.3 Teoria da Interação Social (Interaccionista).....	34
1.3.4 Conciliação do Modelo Cognitivista e da Teoria Interaccionista – Novos Modelos de Flower e Hayes.....	35
CAPÍTULO II - A Relação Linguagem Oral e Linguagem Escrita.....	37
2.1 Os Comportamentos Emergentes à Leitura e à Escrita.....	41
2.2 A Consciência Linguística e suas Modalidades.....	42
2.2.1 A Consciência Fonológica enquanto Habilidade Metalinguística.....	43
2.3 A Capacidade de Expressão Oral ao nível do Pré-escolar e do 1º Ciclo.....	48

CAPÍTULO III – Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e na Escrita.....	52
3.1 Concepções acerca das Dificuldades de Aprendizagem.....	52
3.2 As Dificuldades na Leitura.....	56
3.3 As Dificuldades na Escrita.....	58
CAPÍTULO IV – Aprendizagens e Ambiente Social.....	62
4.1 As Influências do Meio Ambiente na Aprendizagem em Geral.....	62
4.2 Considerações sobre a Interação do Sujeito com o Meio.....	72
Parte Prática.....	77
CAPÍTULO V - A Investigação.....	78
5.1- Método de Pesquisa.....	78
5.2-Questões e Hipóteses.....	79
5.3-Instrumentos Utilizados.....	79
5.4-Opções em termos Geográficos.....	80
5.5-Procedimentos.....	80
5.6-População/Amostra.....	81
5.7-Resultados da Aplicação da Prova.....	90
CAPÍTULO VI - Discussão dos Dados.....	105
CAPÍTULO VII - Conclusões do Estudo.....	110
Referências Bibliográficas.....	114
Anexos.....	122
Anexo I - Quadro Síntese das Tarefas que constituem o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.).....	123

	Página
Anexo II - T.I.C.L - Caderno de Teste.....	125
Anexo III - T.I.C.L. - Folha de Resposta.....	176
Anexo IV – Resultados Individuais do T.I.C.L: um Exemplo do Grupo 1 e do Grupo 2.....	181

Gráficos:

Gráfico I – Crianças que Ouvem Histórias e as Pessoas que Lêem Histórias: Grupo 1.....	88
Gráfico II – Crianças que Ouvem Histórias e as Pessoas que Lêem Histórias: Grupo 2.....	89
Gráfico III – Média Comparativa dos Resultados Individuais do T.I.C.L dos Meninos e das Meninas: Grupo 1.....	93
Gráfico IV – Média Comparativa dos Resultados Individuais do T.I.C.L dos Meninos e das Meninas: Grupo 2.....	93
Gráfico V – Índices de Sucesso pelas Quatro sub-escalas do T.I.C.L (Grupos 1 e 2)..	102
Gráfico VI – Média dos Resultados do T.I.C.L.: Grupo 1 e comparação relativamente ao Nível de Mestria.....	103
Gráfico VII – Média dos Resultados do T.I.C.L.: Grupo 2 e Comparação relativamente ao Nível de Mestria.....	103
Gráfico VIII – Resultados do T.I.C.L.: um Exemplo do Grupo 1.....	182
Gráfico IX - Resultados do T.I.C.L.: um Exemplo do Grupo 2.....	183

Quadros:

Quadro I- Diferenças e Semelhanças entre o Oral e o Escrito.....	40
Quadro II – Distribuição da População por Sexo e Estabelecimento de Ensino Frequentado.....	82
Quadro III – Idade dos Pais: Grupo 1.....	83

	Página
Quadro IV – Idade dos Pais: Grupo 2.....	83
Quadro V – Habilitações Académicas dos Pais: Grupo 1.....	84
Quadro VI – Habilitações Académicas dos Pais: Grupo 2.....	85
Quadro VII – Profissões das Mães: Grupo 1.....	85
Quadro VIII – Profissões das Mães: Grupo 2.....	86
Quadro IX– Profissões dos Pais: Grupo 1.....	87
Quadro X– Profissões dos Pais: Grupo 2.....	87
Quadro XI – Nº de Meninos e de Meninas da Amostra: Grupo 1.....	90
Quadro XII - Nº de Meninos e de Meninas da Amostra: Grupo 2.....	90
Quadro XIII – Resultado do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.): Grupo 1.....	91
Quadro XIV – Resultado do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.): Grupo 2.....	92
Quadro XV - Conhecimento Lexical: Grupo 1.....	94
Quadro XVI– Conhecimento Lexical: Grupo 2.....	94
Quadro XVII– Conhecimento Lexical: Variação entre os 2 Grupos.....	95
Quadro XVIII– Conhecimento Morfo-sintáctico: Grupo 1.....	96
Quadro XIX– Conhecimento Morfo-sintáctico: Grupo 2.....	97
Quadro XX– Conhecimento Morfo-sintáctico: Variação entre os 2 Grupos....	97
Quadro XXI– Memória Auditiva: Grupo 1.....	98
Quadro XXII– Memória Auditiva: Grupo 2.....	98
Quadro XXIII– Memória Auditiva: Variação entre os 2 Grupos.....	98
Quadro XXIV– Reflexão sobre a Língua: Grupo 1.....	99
Quadro XXV– Reflexão sobre a Língua Grupo 2.....	99
Quadro XXVI– Reflexão sobre a Língua: Variação entre os 2 Grupos.....	100
Quadro XXVII– Índice de Sucesso pelas Quatro Sub-escalas do T.I.C.L (Grupo 1)...	101
Quadro XXVIII– Índice de Sucesso pelas Quatro Sub-escalas do T.I.C.L (Grupo 2)..	101
Quadro XXIX - Média dos Resultados do T.I.C.L.: Grupo 1 e Grupo 2 e comparação relativamente ao nível de mestria.....	102
Quadro XXX - Resultados do T.I.C.L.: um Exemplo do Grupo 1.....	182
Quadro XXXI - Resultados do T.I.C.L.: um Exemplo do Grupo 2.....	183

INTRODUÇÃO

A linguagem tem um papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita. Por conseguinte, pensamos que seria importante elaborar um estudo onde fosse possível avaliar a linguagem num grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos, que permitisse identificar precocemente o risco de apresentarem dificuldades no acesso à leitura e à escrita em determinados contextos sociais.

A idade pré-escolar não é propriamente um lugar de avaliação das dificuldades da leitura e escrita uma vez que estas, e por definição, emergem no contexto escolar, ou seja, formalmente a partir do ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, as últimas investigações têm evidenciado uma íntima ligação entre a linguagem falada e a leitura, tendo esta última o objectivo de construir um sistema representativo da fala baseado em signos. Fala e leitura constituem assim formas diferenciadas da expressão do mesmo sistema da comunicação humana.

A avaliação da linguagem numa criança em idade pré-escolar é referida pela literatura especializada como preditor da aprendizagem inicial da leitura. Constitui, dada a sua relação causal já bem estabelecida entre competências fonológicas e aprendizagem inicial da leitura, uma área de decisiva importância para a prevenção de eventuais dificuldades futuras. Nesta fase, a avaliação pode desempenhar um papel importantíssimo na prevenção e promoção da linguagem, com efeitos não apenas cognitivos, mas também evitar situações emocionalmente difíceis de lidar.

No âmbito da promoção da linguagem, é essencial incluir a avaliação da linguagem para a prevenção e detecção de algum défice. A detecção do problema no momento certo permitirá estabelecer uma ajuda e intervenção adequada permitindo uma maior e melhor integração social e escolar.

A escola deve possibilitar aos alunos uma aprendizagem cumulativa, sendo ao princípio lenta, e construída sobre aprendizagens anteriores. Por isso mesmo, é necessário ter adquirido conhecimentos para desenvolver novos conhecimentos e estes devem ser estimulados desde muito cedo.

Após revelar o motivo que nos levaram à realização deste trabalho, optamos por dividi-lo em cinco partes:

No primeiro capítulo analisaremos a importância da leitura e da escrita.

No segundo capítulo, serão abordados os factores considerados cruciais no processo de aquisição tanto da linguagem oral como da escrita, destacando-se o desenvolvimento da consciência linguística, a problemática da relação leitura, escrita e linguagem.

No terceiro capítulo procederemos à descrição das dificuldades/obstáculos de aprendizagem na linguagem com ênfase na leitura e escrita, e onde os problemas do ambiente em que a criança vive e é educada merecerão da nossa parte atenção.

No quarto capítulo atentaremos na influência que o meio ambiente nomeadamente o nível sócio-económico e cultural, assume na aprendizagem da leitura e da escrita.

No quinto e sexto capítulos realizaremos a exposição dos aspectos metodológicos com a descrição dos resultados, sua discussão e conclusão, tecendo algumas considerações que possam despoletar alguma reflexão aos profissionais de Educação.

“Se o Jardim quer favorecer a expressão da criança com base na comunicação: É cada criança que o educador terá de conhecer. O seu falar individual. O falar da comunidade a que ela pertence”.

(Ministério da Educação; Perspectivas de Educação em Jardins de Infância, s/d, p. 24)

PRIMEIRA PARTE

Enquadramento Teórico

Capítulo I - A Importância da Leitura e da Escrita

1.1 Delimitação Conceptual

A leitura e a escrita relacionam-se quer à aprendizagem quer à linguagem. A leitura é uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura. Aprender a ler é fundamental para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo, tornando-se na sociedade de hoje numa necessidade básica para nela se viver, ser aceite e participar nos recursos que a mesma disponibiliza. Segundo definição de Hadamache et al,(1988),

é considerada funcionalmente analfabeta a pessoa incapaz de exercer todas as actividades para as quais se exige a alfabetização, no interesse do seu grupo e da sua comunidade, e também para permitir-lhe continuar a ler, escrever e calcular, em ordem ao seu desenvolvimento próprio e ao da comunidade. (cit in Rebelo, 1993:40).

Um analfabeto é de certo modo discriminado na sociedade, pois nunca chega a alcançar uma completa autonomia pessoal por depender dos demais para tarefas tão simples como viajar de metro ou de autocarro, escrever um recado, tratar dos seus documentos ou escrever cartas. É, também, a leitura que permite o acesso à cultura, quer literária, quer científica.

Rapidamente se depreende que a aprendizagem da leitura não constitui um fim em si mesma, antes se apresenta como um instrumento que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo. A aprendizagem da leitura constitui a chave para o acesso a outras aprendizagens.

A sua aprendizagem exige o ensino directo, que não termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, prolonga-se, antes, por toda a vida. Sendo amplamente sabido que a aquisição das competências de leitura são uma condicionante essencial de toda a aprendizagem futura é mais do que justificada a relevância atribuída pela escola ao ensino destas habilidades. Como tal, e como refere Morais (1997), “*o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, constitui uma das grandes*

preocupações que se põe hoje a quase todos os professores.”(cit in Sousa-Lopes, 2000: 50).

Gollasch (1982) entende a aprendizagem da leitura como um processo:

Ler é um processo de receber linguagem. É um processo psicolinguístico, pois parte de uma representação linguística superficial, codificada por um escritor, e termina num significado, que o leitor constrói. Existe, portanto, ao ler, uma interacção essencial entre linguagem e pensamento. Quem escreve codifica pensamentos em linguagem e quem lê descodifica linguagem em pensamentos (cit in Rebelo, 1993:15-16).

A leitura é ainda considerada, segundo Sousa-Lopes, (2000:51),

...como uma actividade complexa, composta por uma série de processos psicológicos de diferentes níveis que começando por um estímulo visual, permitem, através de uma acção global e coordenada, a compreensão a de um texto.

Trata-se segundo a mesma autora “...*de um processo cognitivo em que ao mesmo tempo que se lê, se dá um duplo reconhecimento: um auditivo e outro significativo ou semântico.*” (Fonseca, 1999, cit in Sousa-Lopes, 2000:51)

Neste processo tal como acrescentam outros autores (Cuetos, 1994; Garcia, 1995; Citoler, 1997), podemos identificar quatro grandes módulos: perceptivo, léxico, semântico e sintáctico (cit in Cruz, 1999:140).

A leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas pela escola. Elas são o fundamento para a avaliação escolar. Ambas implicam num duplo sistema simbólico pois permitem transcrever um equivalente visual em um equivalente auditivo, ou o contrário. A leitura envolve uma síntese; surge como um sistema simbólico secundário alicerçado num primeiro sistema simbólico, a linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, descodificação, percepção, memória, transdução, atribuição de significado. As palavras deixam de ser interpretadas isoladamente mas antes como partes integrantes da frase e do texto global, onde desempenham a sua função e adquirem um significado específico.

O processo da leitura pode ser analisado de duas maneiras diferentes. Uma delas parte da palavra escrita a partir da qual se põe em funcionamento processos perceptivos de

análise visual. Aqui começa o processo de descodificação, existe um código e é preciso atribuir significado a esse código, significado esse que é colectivo, fixo e lógico. *“Os leitores utilizando necessariamente técnicas de descodificação, põem-nas, agora, ao serviço da compreensão da mensagem escrita, compreensão que em grande parte depende do seu desenvolvimento linguístico e das suas capacidades cognitivas.”* (cit in Rebelo, 1993:45)

Partilhamos com este autor a convicção de que o impulso para a leitura é dado pela actividade de descodificação. A capacidade de descodificação é uma espécie de propulsor, cuja única função é pôr em órbita os processos do leitor hábil para desaparecer a seguir nos segredos da infância.

A partir dessa análise visual recorre-se directamente ao léxico visual que implica no reconhecimento da palavra e na atribuição de significado. Do léxico visual parte-se ao sistema semântico para recuperar o léxico fonológico, chega-se ao armazém da pronúncia e traduz-se a palavra escrita em fala. Ou seja, é atribuir significado ao código, ou significante. O sujeito precisa de recorrer à sua estrutura representativa para atribuir significado ao signo, para tornar a mensagem escrita significativa.

Outra maneira de se explicar a leitura é recorrer à transformação grafema-fonema, pela análise visual, ou seja, é atribuir significado ao signo. *“A leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas-letras) e a sua associação interiorizada com componentes auditivas (fonemas), que se lhes sobrepõem e lhe conferem um significado.”* (cit in Sousa-Lopes, 2000:52)

Feita a transformação recorre-se ao armazém da pronúncia que leva ao reconhecimento da palavra. É extrair o significado do que se lê, é conceituar. Através do reconhecimento da palavra, ou processamento léxico, recorre-se ao léxico auditivo que se ligará com o sistema semântico, de onde extrairá o significado pertinente. Esse processo conduz ao léxico fonológico e, de novo, ao armazém da pronúncia para traduzir a palavra escrita em fala.

Os processos léxicos ou de reconhecimento de palavras permitem aceder ao significado dessas mesmas palavras. Uma grande maioria dos especialistas nesta corrente, admite a existência de *duas vias ou rotas* para o reconhecimento de palavras: a rota lexical e a rota não lexical. A rota lexical *“implica a leitura das palavras de um modo global”* (cit in Bautista, 1993:117) onde a análise visual é suficiente para as reconhecer e chegar ao

sistema semântico, onde seria captado o seu significado. A rota não lexical, também denominada fonológica ou indirecta, “*implica que para chegar ao significado das palavras que lemos temos de passar previamente por uma etapa de conversão de estímulos visuais num código fonológico*” (cit in Bautista, 1993:117)), sendo possível a leitura de palavras familiares como as não familiares, e constitui o único meio de leitura das pseudopalavras.

De acordo com Lopes (2005:35), deve “*a leitura fonológica (por via indirecta, sublexical) ser substituída pela leitura visual (directa), isto é passando da descodificação à fluência e à compreensão.*”

A esta dupla via tem-se chamado o “*modelo dual de leitura*”. Um bom leitor tem plenamente desenvolvidas ambas as vias, já que *são complementares*. Pelos dois caminhos fica pois claro que para que o sujeito possa descodificar a mensagem, e atribuir significado ao que está escrito, é preciso que ele active sua estrutura representativa, que atribua significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir-lhe significado e compreender a mensagem. É de facto um processo de síntese, pois parte-se do todo para chegar a uma informação específica que deverá ser ligada com as demais informações no todo. É preciso atribuir significado às letras, às palavras, às frases e ao texto. É preciso coordenar essas informações de modo a conseguir relacionar a mensagem dentro de um contexto, isso é coerência.

Pelo modelo léxico parte-se da “*recuperação do conceito associado à unidade linguística.*” (Citoler, 1996, e Garcia, 1995, cit in Cruz 1999:142). Isso pode ocorrer por dois caminhos. Um visual, ou ortográfico, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos, ou atribuição de significado ao significante. Esse caminho inclui o léxico visual e sua conexão com o sistema semântico para a extracção do significado das palavras.

Através do processamento léxico, ou de reconhecimento da palavra, há uma conexão com o sistema semântico para a extracção do significado. A seguir recorre-se ao léxico fonológico e à memória de pronúncia.

A compreensão da leitura implica no reconhecimento das estruturas gramaticais, na consideração da ordem das palavras, no papel funcional das palavras, no reconhecimento e uso dos sinais de pontuação.

A leitura, portanto, põe em funcionamento diversos processos cognitivos. O sujeito deverá conceituar e classificar letras e números para poder conceituar as palavras. O reconhecimento dos códigos envolvem percepção, memória, atenção. À medida que atribui significado ao significante o processo de reconhecimento das palavras acelera-se.

A escrita é um processo complexo, que envolve habilidades diferentes da leitura, mas que implica na construção da mesma estrutura, a representação cognitiva. Mais à frente descreveremos os modelos explicativos da leitura.

O que é a escrita? “*A escrita é aquilo que se escreve; arte de escrever*” (Almeida Costa e Sampaio e Melo, 1977, cit in Rebelo, 1993: 42). Ao que o autor acrescenta “*Escrever é codificar linguagem, utilizando, sim, os sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, mas também o seu sistema sintáctico e semântico, em textos portadores de mensagens significativas*”. (cit in Rebelo, 1993: 44). A escrita é a última das competências linguísticas a ser aprendida.

Quanto à escrita, podemos analisá-la no ditado, por dois caminhos diferentes. Um consiste em partir da análise acústica dos sons através da qual se pode identificar os fonemas componentes da palavra. É a identificação do código. Segue-se com um reconhecimento das palavras que estão representadas no léxico auditivo e a identificação dessas pela atribuição de significado; produz-se a extracção do significado do sistema semântico. “*A via fonológica, também chamada indirecta ou não léxica, utiliza as regras de correspondência para obter a palavra escrita.*” (cit in Bautista, 1993: 121). A seguir activa-se a forma ortográfica das palavras armazenadas no léxico ortográfico e os processos motores. É a atribuição de significado ao significante. Esse caminho supõe a compreensão do significado do que está escrito e a aferição da ortografia correcta. “*A segunda via, a ortográfica, chamada também directa, visual ou léxica recorre a um armazém, o léxico ortográfico ou grafémico*

onde teríamos armazenadas as representações ortográficas das palavras que já foram utilizadas anteriormente.”(cit in Bautista, 1993: 121).

De um modo mais detalhado, a via fonológica, indirecta ou sublética, utiliza os mecanismos de conversão ou regras de correspondência fonema-grafema para obter a palavra escrita, implicando assim a habilidade para analisar as palavras orais nas unidades que as compõem, ou seja, a capacidade para segmentar as palavras nos seus fonemas e para estabelecer a conexão com os grafemas correspondentes (Citoler, 1996, Garcia 1995, cit in Cruz, 1999:178).

Esta via é contudo insuficiente para garantir uma correcta representação das palavras, nomeadamente as irregulares, as homófonas e as poligráficas. Daí a necessidade de postular uma segunda via.

Deste modo, sendo necessária para escrever palavras que contêm sons que se podem representar por mais de um grafema, palavras homófonas e palavras irregulares ou excepcionais, a via ortográfica, directa, visual ou léxica recorre a um armazém, o léxico ortográfico ou grafémico, onde estão armazenadas as palavras que já foram processadas anteriormente (Citoler, 1996, e Garcia, 1995, cit in Cruz, 1999: 178)

Garcia (1995, cit in Cruz, 1999: 179) refere que *“enquanto que através da via ortográfica se podem interpretar as palavras familiares ou conhecidas e com ortografia arbitrária, através da via fonológica é possível a interpretação de palavras nunca vistas e de pseudopalavras, desde que sejam regulares.”*

Em suma, para escrever uma palavra que lhe foi ditada o sujeito deverá ter construído a noção de letra, de número, de vogal, de consoante, de palavra, de frase. Além dessas construções, que implicam na construção do sistema de representação e na construção do código, o sujeito deverá dominar o sistema de significação de modo a diferenciar significado e significante.

O sujeito para escrever, deve saber articular as letras de modo a produzir uma mensagem dotada de significado, deve conhecer as regras de representação. É fundamental que ele domine os processos léxicos, sintácticos e semânticos para escrever uma mensagem coesa e coerente, mesmo que essa mensagem se trate de apenas uma palavra. O sujeito precisa diferenciar significado e significante, precisa vencer o simbolismo para poder conceituar. *“Uma vez adquiridos os mecanismos da escrita, esta passa a ser um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos, para comunicar mensagens.”* (cit in Rebelo, 1993: 49).

Fica claro que se as representações não forem devidamente construídas a aquisição do código ficará com lacunas. Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem tornar-se-á bastante complexo e a sua representação poderá apresentar formas distorcidas e alteradas.

Assim, ler e escrever relacionam-se e essa relação, entre duas significações, são interdependentes pois a primeira leva à segunda e vice-versa. E se existe uma lógica as significações, porque ler e escrever são operações mentais e dessa forma comportam significações, essa lógica deve levar à compreensão dessas relações simbólicas na aquisição do código. Essa relação é solidária pois existem implicações entre as acções, de ler ou escrever, que tratam de suas significações, ou seja, é uma relação transitiva e reversível. Transitiva porque um conceito leva ao outro e reversível porque os processos de leitura e escrita supõem síntese e análise. Muitos autores consideram pois a escrita como o reverso da medalha da leitura, e sendo assim segundo Gagné (1985) *“escrever é pôr ideias nos símbolos escritos de uma determinada língua. De certo modo é o oposto da leitura, que é a compreensão de ideias expressas nos símbolos escritos de uma determinada língua”* (cit in Rebelo, 1993: 43). *“A escrita é o processo de codificação da linguagem por meio de sinais convencionais, enquanto que a leitura é a sua descodificação, a partir desses mesmos sinais: leitura e escrita são fenómenos relacionados.”* (cit in Rebelo, 1993: 43).

Sendo assim,

Enquanto na leitura há que considerar o reconhecimento das palavras ou descodificação e a compreensão do que se lê e a compreensão do que se lê (isto é descodificar um conjunto de sinais gráficos e deles abstrair um pensamento), na escrita é necessário perspectivar tanto a produção de palavras ou codificação escrita como a produção de textos ou composição escrita (Citoler, 1996, e Baroja, Paret & Riesgo, 1993 cit in Cruz, 1999:180)

A partir da elaboração da função semiótica essas implicações entre a codificação e a descodificação serão possíveis devido ao aparecimento das operações concretas, que desvinculam a acção da representação. As diversas representações possíveis serão desvinculadas do realismo nominal, serão mais móveis, articuladas e rápidas, assegurando a conexão entre os conceitos na mensagem. Ou seja, o conceito haverá passado por três graus de significação: locais enquanto relativos a dados limitados ou contextos particulares, sistémicos enquanto preparam a construção das estruturas e estruturais enquanto tratam das composições internas de estruturas já construídas.

Isso quer dizer que o sujeito rabisca pelo prazer de imprimir uma marca. Aos poucos esse rabisco vai sendo dotado de significação individual, esse rabisco vai querer dizer algo, vai ter um significado. *“Uma vez adquiridos os mecanismos da escrita, esta passa a ser um instrumento e uma competência para exprimir pensamentos, para comunicar mensagens.”*(cit in Rebelo, 1993: 49) Esse significado vai ser elaborado com letras que vão corresponder, no início, ao tamanho do que se quer representar; e finalmente vai alcançar uma forma mais coerente, uma forma dotada de significação colectiva. De igual modo o que está representado terá um significado individual, ou seja, o sujeito pode “ler” o código como bem entender.

Aos poucos ele dominará o processo de descodificação pelo reconhecimento do signo e depois pela atribuição de significado ao significante. A implicação significante é uma forma de inferência que constitui a operação central da lógica das significações. Trata-se de uma ligação, do ponto de vista do sujeito, entre duas operações que têm significação comum.

Com a representação aparecem as implicações entre representações acompanhadas de enunciados.

Leitura e a escrita são processos complexos que requerem múltiplas actividades cognitivas e a construção da linguagem. Desta forma para entendermos,

...tanto o processo de aquisição como a natureza executiva da leitura e da escrita, é necessário perceber previamente os quatro aspectos que a determinam, isto é a linguagem visual ou escrita pode ser caracterizada como um processo: construtivo, activo, estratégico e afectivo (Citoler, 1996, cit in Cruz, 1999: 138).

Processo construtivo porque o indivíduo elabora, interpreta, reconstrói e através da combinação das exigências da tarefa com os seus conhecimentos prévios constrói o significado. Processo activo porque o indivíduo tem necessidade de se implicar activamente para aprender a tarefa. Processo estratégico porque é exigida ao indivíduo competências do ponto de vista das estratégias que são utilizadas de modo ajustado às exigências das tarefas e das situações que se depara. Processo afectivo porque são os factores afectivo-motivacionais nomeadamente o desejo de ler e escrever vão ter uma influência no rendimento do indivíduo.

Para construir a noção do código o sujeito precisa tomar consciência de que um texto é constituído por frases, as frases por palavras, as palavras por letras, que nada mais são do que uma sequência de signos onde cada grafema corresponde a um fonema; esses signos obedecem a uma sequência e qualquer modificação nessa sequência implica na alteração da mensagem.

Para que o sujeito possa tomar consciência do signo, de sua significação grafémica ou fonémica, das estruturas léxica e sintáctico-semântica que vai utilizar para compor a mensagem, ele precisa, antes de qualquer coisa, construir o conceito. É preciso que ele interaja com os diferentes tipos de conceito, vogais, consoantes, letras, números, sinais de pontuação; é preciso que ele faça uma série de operações utilizando esses conceitos, ele precisa agir classificando, relacionando, generalizando, integrando, diferenciando. Ao iniciar esse processo o sujeito estará estabelecendo relações entre os diferentes significados e poderá construir a negação, pois para ler e escrever qualquer palavra ele utilizará uma sequência de signos mas não utilizará outras. Para escrever BOLA ele precisa de códigos específicos e não dos outros e para ler a mesma palavra ele precisa de diferenciar os grafemas e associar grafema-fonema. Esse processo de diferenciação e integração dá-se graças ao processo de assimilações recíprocas, ou seja, o sujeito incorpora as novas informações às suas estruturas e essas modificam as estruturas anteriores. Para Piaget (1973: 298),

O desenvolvimento de uma estrutura não pode ser feito no seu próprio patamar, por simples extensão das operações dadas e combinação dos elementos conhecidos. O progresso consiste em construir uma estrutura mais ampla que abranja a precedente, mas introduzindo novas operações.

Alguns autores defendem que para ler e escrever o sujeito tem que activar três formas de implicação, ou seja para codificar o sujeito precisa compreender o mecanismo de descodificação (proactiva), precisa conhecer o código (retroactiva) e precisa estabelecer conexões de forma a elaborar um sentido para a mensagem (justificadora). Essa noção atribui um papel maior ao que é significativo ao sujeito, motiva e sustenta as actividades cognitivas; permite também compreender a continuidade existente entre a lógica elementar e a lógica abstracta. Assim, a forma proactiva que considera um facto como consequência de outro, a forma retroactiva que considera que um facto implica num outro como condição prévia e a forma justificadora que consiste em ligar condições e consequências pelas condições necessárias que exprimem as razões. Isso

justifica as regras ortográficas, as regras de estrutura gramatical, pois o sujeito tem que compreender as implicações causais a fim de poder estruturar uma mensagem coerente, e de igual modo, deve tomar consciência dessas regras para poder descodificar a mensagem e dela extrair seu significado.

Muitas vezes, para ler ou escrever, o sujeito encontrará certas dificuldades de natureza diferente, ele ver-se-á em conflito ao tentar organizar, ou reorganizar, os signos e suas respectivas significações. Ele pode encontrar dificuldade para atribuir significado ao significante, para estar classificando letras e números ou vogais e consoantes, bem como pode não ser capaz de diferenciar os fonemas-grafemas para construir uma mensagem ou pode apresentar dificuldades perceptivas, auditivas, entre outras. Isso denota que os esquemas de que dispõe não lhe são suficientes, o que pode dar origem, ou ser decorrente, as lacunas no desenvolvimento. Essa lacuna será um obstáculo à sua acção e gerará uma perturbação.

As perturbações são extremamente fecundas no sentido de gerar uma possibilidade de superar o obstáculo; quando essa perturbação é condizente com o nível de desenvolvimento cognitivo, pode ser comparada ao desafio no jogo. Para o autor o progresso no desenvolvimento está, justamente, na reequilibração, ou seja, ocorreu o aparecimento de uma lacuna no processo de desenvolvimento da leitura, ou de qualquer outro tipo de conteúdo, e essa quebra deu origem a uma perturbação. É essa perturbação – e de acordo com a teoria piagetiana, que faz com que o sujeito retome a forma de equilíbrio anterior e a transforme, melhorando sua forma, ou seja, houve uma ampliação do conhecimento.

Como o sujeito pode reagir às perturbações? Ele pode reagir a uma perturbação tentando corrigir um erro, ou um fracasso, e essas regulações são consideradas regulações por feedback negativo, ou seja, o sujeito precisa corrigir uma acção errada. O sujeito pode também reagir a uma perturbação mantendo o que construiu e procurando superar a lacuna que gerou a perturbação, essas são consideradas regulações por feedback positivo, ou seja, o sujeito precisa aprimorar a acção, precisa melhorá-la. A escola trabalha na linha das regulações por feedback negativo pois corrige os erros e não os analisa procurando encontrar as lacunas no desenvolvimento. A escola pode também não perceber a dificuldade da tarefa imposta ao aluno e pode levá-lo a simplesmente repetir a acção pelo acto de repetir, é o caso do aluno que só

copiar, ou pode levá-lo a cessar de praticar a acção, é o caso dos alunos que se recusam a fazer determinadas tarefas; nesses casos não há perturbação que implique em regulação, ou seja, a actividade não conduziu o sujeito a uma reequilibração, não produziu a necessidade de uma acção.

A tomada de consciência no processo de leitura e de escrita depende do processo de conceituação, onde o sujeito deixa de simplesmente codificar e descodificar para atribuir um significado cada vez mais completo à sua acção, passa a procurar a razão da regra.

1.2 Modelos de Aprendizagem da Leitura

Duma forma sucinta, podemos dizer que os modelos explicativos da leitura se agrupam em três tipos de modelos explicativos de acesso ao léxico: os modelos ascendentes, descendentes e interactivos tal como está descrito em Viana (1998) Sousa-Lopes (2001, 2005).

1.2.1 Modelos Explicativos de Acesso ao Léxico

Estes modelos, de acordo com os autores acima citados, defendem o pressuposto de que a leitura supõe uma integração funcional de níveis que incluem processos ascendentes e descendentes, onde a análise e síntese aparecem como duas operações intrinsecamente ligadas. Assim neste grupo de modelos explicativos da leitura há a considerar os modelos descendentes (TOP -DOWN) e os modelos ascendentes (BOTTOM-UP). Há ainda os modelos interactivos que, não aceitando uma visão dicotómica do entendimento da leitura, associam as duas explicações.

Os modelos ascendentes (Bottom-Up) “ *concebem o processo de leitura como uma série de estádios discretos e lineares , em que a informação passa de um para outro segundo um sistema de adição e recodificação.* “ (cit in Rebelo, 1993: 53) Eles defendem que a leitura parte de operações perceptivas (parte da descodificação da

letra, seguidamente das sílabas e depois das palavras) para a construção do significado, ou seja, para os processos de nível superior. Martins (1996: 27), refere que,

os chamados modelos ascendentes (por exemplo, o modelo de Gough,1972; o modelo de LaBerge & Samuels,1974) consideram que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primário (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção e sentido).

Para estes modelos a origem das diferenças individuais na leitura está na descodificação, sendo um leitor fluente aquele que domina bem o processo de descodificação. Esta tarefa de descodificação exige, num leitor principiante, recursos atencionais, limitando os recursos cognitivos necessários à compreensão. Assim, o conhecimento automático das letras é importante para libertar recursos cognitivos para as tarefas superiores. Esta automatização deve ser adquirida através da prática e do treino. Na medida em que tanto a descodificação como análise de significado requerem atenção, é fundamental que as crianças que se esforçam por aprender a ler automatizem a descodificação.

Algumas críticas a esta perspectiva são levantadas. O processo normal da fala não revela a estrutura das palavras e a segmentação fonémica é particularmente difícil para as crianças. Apesar de existirem línguas mais transparentes do que outras, quase todas admitem mais do que um grafema para um mesmo som ou, inversamente, mais que um som para o mesmo grafema. Daí que, a mediação fonológica como única via de acesso ao significado implica a existência de correspondências grafo-fonológicas invariáveis, o que não acontece na ortografia da maior parte das línguas. A ortografia de qualquer língua reflecte a sua fonologia mas radica também em pistas semânticas que facilitam a leitura.

Muitas investigações desmentem que a via fonológica seja a única forma de aceder ao significado:

i. As letras são mais facilmente identificadas quando integradas em palavras, isto é, a compreensão facilita a descodificação, sendo que o significado contido na palavra tem um peso decisivo no acto de ler;

ii. Muitos dos erros na leitura oral preservam o significado ou a estrutura sintáctica congruente com o contexto, o que significa que a leitura é, essencialmente extracção de significado, pelo que a descodificação vai perdendo importância no processo. “*O mundo real da leitura é fazer sentido da escrita e nunca reconhecer palavras*” (Goodman, 1993, cit in Sucena, 2005: 21);

iii. O reconhecimento de uma palavra inteira é tão rápido como o de uma letra, mostrando que os leitores podem não processar todas as letras das palavras; num leitor fluente o reconhecimento das palavras assume um papel fundamental na velocidade leitora;

iv. “*Nos leitores aprendizes, a leitura de textos com significado facilita o reconhecimento das palavras enquanto a leitura de textos incongruentes o dificulta*” (Cunningham & Stanovich, 1998, cit in Velasquez, 2002: 10).

Os Modelos Descendentes (Top-Down) “*partem do princípio do que ler é compreender. Por isso, o processo de leitura é visto como consistindo em confrontar o leitor com palavras e textos*” (cit in Rebelo, 1993: 54). Tal como defendem a maioria dos autores a leitura é realizada por processos psicológicos de níveis superiores; consideram ainda que a leitura é uma actividade natural e não dão especial importância à análise dos sons. Assim, para estes modelos, a leitura visual (o reconhecimento global das palavras sem descodificação) é, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido.

Esta corrente deriva da Psicologia Cognitiva e enfatiza o papel activo do sujeito e os processos cognitivos subjacentes a esta mesma actividade. Considera que os bons leitores constroem o significado mais em função dos seus conhecimentos prévios do que da informação gráfica contida no texto, existindo, portanto, uma supremacia do leitor. “*A ênfase na descodificação provocaria leitores que não compreendem o que lêem mas apenas vocalizam palavras*” (cit in Velasquez, 2002: 11). “*Os autores emblemáticos desta corrente foram Goodman (1965) e Smith (1971).*” (cit in Sucena, 2005: 20).

Estes autores que apoiam os modelos de processamento da informação de orientação descendente (top-down), sugerem que a principal origem das diferenças individuais na leitura reside no uso de informações sintáctico-semânticas.

A investigação veio, no entanto, colocar algumas dificuldades às fundamentações dos modelos descendentes. De facto, contrariamente ao que defendem estes autores, aprender a ler não é necessariamente tão natural como aprender a falar, como já se fez referência. Embora a fala seja universal e biologicamente determinada, a escrita é um requisito imposto pelo grupo social de pertença de cada indivíduo. Se quase todas as crianças aprendem a utilizar o código oral de forma natural e sem esforço, muito poucas conseguem recorrer ao código escrito sem um ensino formal e intencionalizado, tendo mesmo assim, um número considerável de crianças dificuldade na sua aprendizagem.

As críticas aos anteriores modelos, no que respeita às suas insuficiências para explicar muitas situações com que o leitor se depara, conduziram ao aparecimento de uma posição de compromisso entre as duas explicações, explicitada nos modelos interactivos, que apresentam uma posição dinâmica no entendimento do processo leitor. Os modelos interactivos constituem assim uma combinação dos anteriores. Os modelos interactivos (cit in Rebelo, 1993: 54),

pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência.

Ao ler uma palavra o leitor activaria uma via directa (visual) de acesso ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica) se essa palavra fosse desconhecida. Estas duas vias são, na perspectiva dos defensores dos modelos interactivos da leitura, os dois principais processos para o reconhecimento de uma palavra: o acesso visual directo ao léxico (*'reading by eye'*) e a utilização das correspondências grafo-fonológicas (*'reading by hear'*). A primeira via corresponde aos modelos descendentes e caracteriza-se pelo facto de o controlo do processo se situar no próprio leitor enquanto que a segunda, corresponde aos modelos ascendentes, situa o controlo no texto. Para os que defendem esta perspectiva na base da leitura e da sua aquisição está a compreensão: ler é dar sentido à informação gráfica

como damos sentido a outros tipos de informação visual, isto é, relacionando os aspectos relevantes do mundo à nossa volta com a informação que possuímos.

A base da compreensão são as estruturas cognitivas, ou seja, a organização do conhecimento que cada um possui composto pelas suas próprias aprendizagens significativas. A construção de um modelo consistente do mundo, a sua própria “teoria” do mundo é a base das percepções e a raiz das aprendizagens. Na leitura combinam-se, nesta perspectiva, o processamento ascendente e descendente, para numa forma cooperativa determinar a natureza do “input”. Nesta actividade, todos os níveis de conhecimentos participam, desde os conhecimentos de letras, palavras, frases ou excerto de textos, até aos aspectos não linguísticos relativos à situação contextual.

Seguidamente gostaríamos de salientar duas perspectivas de Aquisição da Leitura que se nos afiguram como modelos significativos na explicitação do processo de apropriação da leitura por parte do leitor.

1.2.2 Perspectivas Desenvolvimentais da Aprendizagem da Leitura

Foi dos primeiros modelos de aprendizagem da leitura a surgir . O modelo de Jeanne Chall “*distingue seis fases de leitura: pré-leitura, descodificação, fluência, aprender algo de novo, assumir pontos de vista múltiplos, construir e reconstruir*” (Chall, 1997, cit in Rebelo, 1993: 47):

– Fase 0 (0-6 anos): *Período de Pré-leitura ou pseudo-leitura, “inclui o desenvolvimento linguístico e perceptivo anterior à aprendizagem formal da leitura”* (Chall, 1997, cit in Rebelo, 1993: 47) e compreende o período que vai desde o nascimento até ao momento em que a criança é capaz de ler. É caracterizado pelo facto de a criança adquirir um certo número de concepções gerais acerca da leitura (saber distinguir num livro onde está o texto) e de reconhecer algumas palavras no seu meio ambiente (símbolos publicitários – Coca Cola, por exemplo) Nesta fase, a estimulação do meio é fundamental. É a fase de “*alfabetização emergente*”.

– Fase 1: “*Período da leitura inicial ou descodificação, no sentido de haver uma fase de decifrar e soletrar em que se aprende a correspondência entre grafemas e fonemas,*

fazendo seguidamente a sua junção e depois identificando-os visual e auditivamente” (Chall, 1997, cit in Rebelo, 1993: 47). A criança aprende a utilizar o código alfabético. Dada a arbitrariedade do código, requer ensino e aprendizagem sistemáticos. A criança aprende a recodificar fonologicamente as palavras. Neste período vai construindo um vocabulário visual que utiliza na leitura de textos simples. As crianças com dificuldades apresentam enormes dificuldades nesta fase, sobretudo nas palavras irregulares, homófonas e homónimas.

– Fase 2 (7-8 anos): *“Fase de consolidação e fluidez da descodificação em que o leitor tem já competências de reconhecimento visual imediato sem necessitar de recorrer a processos de soletração de um número relativamente grande das palavras que lê”*. (Chall, 1997, cit in Rebelo, 1993: 47). Nesta fase, a criança passa de uma utilização consciente e laboriosa do código a uma utilização automatizada, através de uma prática intensiva. A velocidade da leitura torna-se fundamental. A criança, sendo capaz de tratar automaticamente um número crescente de palavras, consegue uma leitura cada vez mais rápida. As crianças com Dificuldades de Aprendizagem apresentam as maiores dificuldades nesta fase.

– Fase 3 (9-13 anos): *“Ler para aprender designada por compreensão”*. (Chall, 1997, cit in Rebelo, 1993: 47); o leitor domina a técnica da leitura e utiliza-a como meio da adquirir informação. Neste período verifica-se a aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas características da compreensão leitora.

- Fase 4 (14-18anos): denominada de *“Pontos de vista múltiplos”*; nesta fase a leitura é altamente eficaz, com múltiplas possibilidades de interpretação.

Relativamente aos últimos dos dois estádios (Chall, 1997, cit in Rebelo, 1993: 48),

...são a continuação e o alargamento deste: o primeiro consiste, essencialmente em aprender a analisar textos complexos, focando aspectos de interpretação literal, inferencial e crítica, de modo a compreendê-los e a desenvolver opiniões próprias e a formar um juízo crítico acerca deles; o segundo, o de construção e reconstrução, aplica as competências de leitura, até agora adquiridas nas situações do dia-a-dia.

1.3 Modelos e Concepções Teóricas do Processo de Escrita

A inclinação sobre a questão da escrita implica, antes de mais, uma abordagem, ainda que breve, das principais perspectivas teóricas a que, nas últimas décadas, a investigação sobre escrita tem conduzido. Deste modo, apresentamos distintas concepções sobre o processo de escrita, que organizámos em três momentos: os modelos de sucessão de fases, o modelo de resolução de problemas e a teoria da interacção social.

1.3.1 Modelo de Sucessão de Fases

De acordo com Carvalho (1999: 53), as abordagens tradicionais da escrita traduzem *“uma atitude predominantemente prescritiva, baseada na abordagem de textos considerados exemplares, sobretudo de natureza literária (...)”* A escrita era, assim, assumida como um exercício de imitação de textos exemplares, geralmente textos literários, ou seja, de produções textuais de autores com mérito reconhecido, sendo que todas as atenções estavam essencialmente focalizadas na propagação de ideias e no produto final. A partir da década de setenta, *“surge uma nova perspectiva de análise da escrita que se caracteriza, sobretudo, pelo deslocamento do foco de atenção que deixa de ser o produto final e as suas características para passar a ser o acto de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto.”* (cit in Carvalho, 1999: 53).

O acto de escrita passa, então, a ser concebido como um processo linear caracterizado pela simples sucessão das fases que o constituem. Nestes modelos de sucessão de fases, as três operações do processo de escrita (planificação, redacção e revisão¹) são tidas como subsequentes, havendo alguma desconsideração dos processos cognitivos em que o escrevente estará envolvido. Esta abordagem teórica da produção escrita é conhecida como o modelo das fases de Flower e Hayes. Sendo assim, para Bautista (1993: 120)

Este modelo identifica basicamente três grandes grupos de processos: a)os que levam a cabo a planificação dos objectivos e do formato geral do texto; b)os que se ocupam da tradução ou concretização e desenvolvimento da

sequência de palavras que servirão para expor o tema; c) os necessários para a revisão e avaliação do texto até chegar à sua forma definitiva.

Estas fases actuariam de uma forma interactiva e não linear, e *“assim planificamos antes e ao mesmo tempo que escrevemos e, da mesma forma, revemos, corrigimos e modificamos, em qualquer momento, partes do texto já realizadas.”* (cit in Bautista, 1993: 120)

1.3.2 Modelo de Resolução de Problemas (Cognitivista)

No início da década de 80, fruto de investigações realizadas essencialmente com indivíduos adultos e inspirados na teoria do tratamento da informação, alguns autores propõem um modelo recursivo aceite pela comunidade científica. Sendo um dos mais conhecidos modelos sobre o processo de composição da escrita, esta é nele assumida como uma actividade cognitiva de resolução de problemas – a escrita é considerada como uma tarefa de resolução de problemas, composta por um conjunto de objectivos que o escrevente deve atingir, e centra o seu principal propósito na identificação e descrição detalhada dos processos cognitivos que o escrevente efectua durante o acto de escrita.

A arquitectura deste modelo forneceu um quadro teórico que permitiu múltiplos trabalhos de investigação, e representa uma importante e incontornável concepção teórica, dado que permite a formulação de problemas e a categorização de dados. Este modelo constitui para alguns autores, um dos mais importantes marcos de referência na investigação sobre a problemática da escrita, dado que institui um conjunto de termos que são fundamentais na análise da questão.

Distinguem-se três domínios implicados no acto de escrita: o contexto da tarefa, a memória de longo prazo do escrevente e o processo de escrita (que engloba os diversos processos cognitivos implicados na actividade de produção escrita).

De acordo com os autores, o domínio do contexto da tarefa contempla duas dimensões: a extra-textual e a intra-textual. A primeira inclui os diversos factores contextuais que possam influenciar o desenvolvimento e a realização da actividade de produção escrita e abrange diferentes factores sociais, tais como o tema, o objectivo, o destinatário. Esta

dimensão reveste-se de particular importância para alguns autores na medida em que escrever é, normalmente, entendido como um acto retórico e não como a construção de um mero artefacto. A segunda dimensão está directamente relacionada com o texto produzido até determinado momento, ficando a dever-se a relevância do texto já escrito ao facto de que o mesmo condiciona não só a parte que está a ser produzida nesse momento, mas também a que vai ser produzida posteriormente.

Um segundo domínio é o da memória a longo prazo do escrevente, na qual se encontram armazenadas informações e conhecimentos relativos ao assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir. Tal memória encontra-se organizada de forma própria e constitui uma entidade estável na qual o escrevente procura obter informação que deverá ser adaptada de acordo com o contexto da tarefa.

O terceiro domínio, o do processo de escrita, subdivide-se em três subprocessos controlados por um instância de controlo e segundo Gagné (1985, cit in Rebelo, 1993: 63),

O primeiro diz respeito à fixação de objectivos, à geração e organização de ideias a exprimir. A tradução refere-se à transformação das ideias, em linguagem escrita, incluindo portanto, a escolha de palavras, formação de frases e a organização global do texto. A revisão diz respeito à avaliação do que já se escreveu e à sua eventual modificação. Ao fazê-la, o escritor relê, corrige, reorganiza e modifica, determinando a cada passo se que o que escreveu é claro, coerente, e bem expresso e se satisfaz, portanto os objectivos que se propôs, tendo em conta os possíveis leitores.

Uma das principais inovações que caracteriza o modelo em apreço está relacionada com a existência de um mecanismo de controlo (monitor) que, dada a natureza recursiva e interactiva que o caracteriza, permite a transição de cada uma das componentes do processo para as restantes. O processo de escrita é, assim, marcado por permanentes avanços e retrocessos, durante os quais os diferentes sub-processos interagem entre si de forma complexa, através de regras de encadeamento e de prioridades que o escrevente vai estabelecendo durante a realização da actividade de escrita e que decorrem não apenas dos seus objectivos, mas também dos hábitos de escrita e do estilo pessoal.

Como já referimos, este modelo considera o acto de escrita como uma resolução de problema e dá origem a novos modelos baseados na mesma perspectiva.

Como salienta Carvalho (2004: 32), este tipo de modelos

(...) focalizam, sobretudo, os mecanismos cognitivos do escrevente, nas suas intenções, planos, objectivos, conhecimento do mundo, etc. Esses mecanismos de alto nível regularão sub-processos de nível inferior, entre os quais se incluem os referentes às dimensões motora e ortográfica."

1.3.3 Teoria da Interação Social (Interaccionista)

Apesar de bem acolhido pela comunidade científica e de reconhecido como um dos mais completos e detalhados sobre a questão, o primeiro modelo de Flower e Hayes não deixou de ser alvo de críticas. Uma das censuras que lhe é feita advém da convicção de autores que consideram que o acto de escrita não pode ser exclusivamente resultado de um conjunto de mecanismos cognitivos que o escrevente põe em prática.

Segundo esta nova perspectiva, o acto de escrita não pode ser visto como um mero processo de transposição do plano das ideias para o plano linguístico, mas deve ser entendido *“como algo socialmente contextualizado e condicionado por factores externos ao indivíduo, como um acto dependente de um contexto particular.”* (cit in Carvalho, 2004: 32) É neste contexto que, a partir de meados da década de 80, surge Nystrand, autor que advoga a teoria interaccionista.

O principal afastamento entre a corrente cognitivista e a interaccionista é relativo à dimensão contextual: a primeira, apesar de não ignorar por completo a referida dimensão, privilegia a estruturação de concepções que *“traduzam a generalidade dos procedimentos aplicáveis a todas as situações independentemente dos contextos.”*(cit in Carvalho, 1999: 58); a segunda concebe o acto de escrita segundo o mesmo autor *“como algo específico e contextualizado, entendendo que a abordagem do problema só é possível a partir do contexto específico em que a comunicação tem lugar.”* (cit in Carvalho, 1999: 58)

A teoria interaccionista concentra, assim, as suas atenções sobre o contexto da tarefa e defende que o acto de escrita corresponde a uma negociação/transacção de sentido entre o escrevente e o seu leitor. Nesta linha, cabe ao escrevente a concepção de um

quadro de referência comum, ou seja, a criação social de uma realidade partilhada com o leitor. O acto de escrita é, assim, caracterizado pela atenção que o escrevente atribui ao ponto de vista do leitor. Ao último caberá a tarefa de ler o texto no intuito de descobrir o ponto de vista do escrevente. Esta perspectiva conduz a que o sentido do texto não seja assumido como conteúdo semântico, mas sim como potencial semântico, dado que o sentido do texto em muito dependerá das intenções do leitor.

1.3.4 Conciliação do Modelo Cognitivista e da Teoria Interaccionista – Novos Modelos de Flower e Hayes

As investigações posteriores aos modelos e teorias observados apontam no sentido da superação da discórdia entre as correntes cognitivista e interaccionista, harmonização que se deve à conciliação da dimensão do conhecimento genérico e do conhecimento episódico, enaltecidos pelos primeiros e pelos segundos, respectivamente.

É no âmbito desta conciliação que surgem, em meados dos anos noventa, novos trabalhos, agora independentes, de Flower (1994, 1996) e Hayes (1996). Linda Flower revê o modelo de 1980 de que é co-autora, no modelo sóciocognitivo, assumindo agora o acto de escrita *“como o resultado da interacção entre a dimensão cognitiva e social com vista à construção de um resultado negociado.”* (cit in Carvalho, 2004: 33).

Baseado na psicologia cognitiva, este novo modelo considera que a dimensão contextual, aspecto que, por contraponto ao modelo anterior, é mais valorizado, corresponde a uma dimensão controlada, já que *“é filtrada pelos mecanismos cognitivos do sujeito, (...) embora estes sofram, também, a influência do contexto social em que ele se encontra inserido.”*(cit in Carvalho, 2004: 33)

A relação texto/contexto é mediada pela representação mental do escrevente. O facto de esta ser uma estrutura cognitiva individual conduz a que o indivíduo interprete de forma particular as diferentes dimensões que condicionam a tarefa e, a partir desta interpretação, gira de forma singular as diferentes forças em conflito – esta óptica explica, por exemplo, que apesar de colocados perante a mesma tarefa, dois indivíduos obtenham resultados distintos. A construção de sentido advém, assim, de uma

negociação entre as forças em conflito, forças de cuja pressão o escrevente sente como se tratasse de “*vozes interiores que o indivíduo considera (...) e que traduzem objectivos, objecções, experiências passadas, representações do leitor, etc.*” (cit in Carvalho, 2004: 33).

O processo de construção de sentido efectua-se em ciclos de negociação constituídos por três momentos: momento de interpretação no qual o escrevente procede à análise do contexto, à interpretação das expectativas do leitor, à definição do significado de palavras-chave e à construção de uma representação da tarefa; momento de negociação – momento no qual o escrevente considera os factores individuais e sociais, tais como o leitor, o contexto, as dimensões retórica e linguística, outros textos, etc; momento de reflexão – momento que serve à avaliação, à justificação e geração de eventuais alternativas.

Capítulo II - A Relação Linguagem Oral e Linguagem Escrita

A leitura e a escrita constituem parte integrante do sistema geral da linguagem. “A importância da linguagem para a compreensão do processo de leitura e de escrita tem sido, desde há cerca de vinte anos cada vez mais salientada pelos investigadores.” (Lieberman, 1982, cit in Rebelo, 1993: 18) A linguagem é pois, importante para compreendermos o processo de leitura e de escrita. Uma das definições apontadas para caracterizar a linguagem humana é aquela que assenta na definição do Dicionário Enciclopédico (1985, cit in Rebelo, 1993: 18): “*é a faculdade que permite representar, expressar e comunicar ideias ou sentimentos por meio de um conjunto ordenado de sinais.*”

Vários autores definiram linguagem. Sendo assim, “*a linguagem é um modo de conhecer, de organizar e até de controlar a realidade; por seu intermédio formatamos experiências, pensamentos e emoções, acedemos ao poder, exercemo-lo e partilhamo-lo ao mesmo tempo que reclamamos direito.*” (cit in Sousa-Lopes, 2003: 5).

De entre muitas definições de linguagem, podemos encontrar uma diversidade de perspectivas possíveis, nomeadamente,

uma capacidade específica da espécie humana para comunicar principal e originariamente através da modalidade oral (acústica), mas também sob a modalidade escrita (visual) – utilizando um sistema de signos arbitrários (convencionais, sem relação necessária com o que estes representam).” (Lima, 2000, cit in Sousa-Lopes, 2003: 6)

A linguagem é uma manifestação da representação simbólica e, das funções, é a mais complexa por indissociar significante e significado. O signo é um significante diferenciado do significado. O símbolo tem uma grande semelhança com o objecto, é individual e motivado; toda a construção do símbolo vai permitir o pensamento simbólico, que vai ser a linguagem interna do sujeito. O signo é um significante social, arbitrário, convencional e irá constituir a linguagem racional. Os sistemas de significação são constituídos pela relação entre significado e significante, sendo que o significado é o que se quer representar e o significante é o representante. Os sistemas

lógicos são constituídos por implicações conceituais, que são lógicas, explicam algo, diferente dos sistemas de significação que são constituídos por implicações significantes, que são subjectivas.

Na construção dos pré-conceitos há o predomínio, entre os primeiros esquemas verbais e simbólicos, do símbolo. E o que é conceituar? É estabelecer uma relação hierárquica, ou uma relação simétrica ou assimétrica, classificar, seriar; conceituar é um desenrolar da actividade que atinge a representação; a conceituação exige a coordenação de diferentes pontos de vista. O conceito possui uma definição fixa que corresponde a uma progressão estável e que atribui sua significação ao signo verbal, à inclusão de um objecto numa classe e dessa numa classe maior; no conceito o sujeito emprega a imagem apenas a título de ilustração. O conceito liberta a imagem pois essa vira um suporte para o desenvolvimento e deixa de fazer parte do processo, é como se o sujeito reproduzisse em palavras aquela actividade que a representa. Vale pontuar que os primeiros raciocínios no sujeito são simbólicos, imaginativos e surgem da constatação dos resultados da acção e da dedução.

A reversibilidade é uma mobilidade que garante ao sujeito lembrar-se do anterior, antecipar, retroagir, proagir e é esse processo que leva à lógica. A linguagem não é uma simples atribuição de nome, mas é um enunciado de uma acção produzida; a linguagem, a princípio, está ligada ao acto presente e imediato, mas passará às representações verbais propriamente ditas. Ou seja, primeiro a linguagem está ligada ao acto, depois representações verbais, isto é, juízos de constatação e não mais juízos de acção, e nas representações, o signo começa a ter um poder de constatação; a linguagem deixa de reconstituir a acção passada e começa a fornecer o começo da representação, que traduz uma espécie de conceito. É na medida em que a natureza colectiva do pensamento transforma o conceitual é que o sujeito se torna capaz de constatar e de buscar a verdade. A relação entre a linguagem e o conceito é recíproca.

A linguagem adquire-se de forma gradual. Nas crianças com 5 anos a combinação de palavras “*tem uma forte componente semântica*” (Peters, 1988, cit in Rebelo, 1993: 30). Neste período as crianças apresentam um certo desenvolvimento morfológico, têm consciência como as palavras se formam e estabelecem a correspondência de género, número e tempos, realizam análises morfológicas, “*controlam já uma série de*

distinções pragmáticas, semânticas, sintáticas e morfológicas” (Chiat, 1988, cit in Rebelo, 1993: 31) e utilizam as dimensões temporais na linguagem.

Durante o referido período, a criança apresenta já um desenvolvimento aceitável dos diversos níveis linguísticos: o fonético, morfológico, sintático e semântico. Mas nem todas as crianças fazem com a mesma rapidez, quantidade e qualidade o seu desenvolvimento linguístico, dependente de inúmeros factores que importa analisar.

Com 5 anos de idade, a criança apresenta já um desenvolvimento linguístico notável. A criança depois dos 5 anos de idade, pronuncia e emprega cada vez com maior correcção sons e sílabas de palavras mais difíceis, utiliza formas e tempos verbais em frases cada vez mais complexas, usa com maior frequência artigos, pronomes, advérbios e preposições e o seu discurso torna-se cada vez mais sofisticado e funcional

Em termos globais podemos dizer que a linguagem se reveste de várias formas e duas componentes: as formas mais conhecidas são a forma oral e a forma escrita. A linguagem falada é a forma que utiliza sons e palavras articuladas susceptíveis de serem ouvidas, por sua vez a linguagem escrita, também designada de gráfica, utiliza sinais convencionais, representativos dos sons de cada uma das línguas.” (cit in Sousa-Lopes, 2003: 7).

Embora ambas sejam formas de expressão linguística, há diferenças importantes entre elas que fazem com que a aquisição de uma não se traduza automaticamente na aquisição de outra.

A linguagem oral precedeu a linguagem escrita, na maior parte das culturas, e passagem da oralidade à escrita foi sempre acompanhada pelo desenvolvimento social e económico de um determinado povo.

O Quadro I dá-nos uma visão global das semelhanças e diferenças entre o oral e o escrito.

Quadro I - Diferenças e Semelhanças entre o Oral e o Escrito

Diferenças	
Oral	Escrito
<ul style="list-style-type: none"> - Usa de sinais sonoros (auditivos) -Desenvolve-se no tempo -Efêmero (mais memória) -Actividade linguística primária -Não requer consciência linguística -Adquire-se de modo natural -Aspectos prosódicos e paralinguísticos -Sem limites entre as palavras -Produção em interacção social -Informal, coloquial - Conteúdo não arbitrário -Conteúdo modulado -Ritmo imposto pelos interlocutores 	<ul style="list-style-type: none"> -Usa sinais gráficos (visuais) -Desenvolve-se no espaço -Permanece (menos memória) -Actividade linguística secundária -Necessita consciência linguística -Requer um ensino sistemático -Aspectos não presentes -Separação por espaços em branco -Actividade individual - Mais formal; requer maior planificação -Conteúdo arbitrário, com frequência -Conteúdo fixado -O leitor impõe o seu ritmo
Semelhanças	
<ul style="list-style-type: none"> -Ambos são sistemas linguísticos -Ambos são arbitrários -Ambos são sistemas criativos, produtivos -Ambos são sistemas transmitidos culturalmente 	

Fonte: In Sousa-Lopes (2003:14)

2.1 Os Comportamentos Emergentes da Leitura e da Escrita

Temos assistido nos últimos anos a uma crescente preocupação com o ensino da Língua Portuguesa nos níveis básicos de escolaridade, tendo, neste contexto, a leitura e a escrita sido alvo de particular atenção por parte de toda a comunidade educativa.

A linguagem é uma capacidade para a qual os seres humanos estão biologicamente capacitados e é, sem qualquer margem para dúvida, o instrumento de comunicação mais complexo de que há conhecimento. Na produção e na compreensão dos enunciados verbais, cada falante activa uma competência gramatical, que mais não é que um número finito de regras fonológicas, morfológicas, sintácticas e semânticas, que são conhecidas apenas intuitivamente e que são adquiridas com base numa capacidade inata; uma competência lexical, que inclui o conhecimento da forma e dos significados das palavras, tal como convencionados na sua comunidade linguística; e ainda uma competência pragmática, que diz respeito ao conhecimento das normas de uso desse conhecimento linguístico, formas de tratamento, níveis de linguagem adequados ao contexto e às finalidades da comunicação, etc.

O processo de aquisição da linguagem é, como facilmente se intui, complexo e moroso. Desta forma, *“ninguém adquire a linguagem de uma só vez ou apenas num período determinado da sua existência: ela desenvolve-se durante toda a vida do indivíduo”* (cit in Rebelo. 1993: 24).

Apesar de a língua materna estar basicamente dominada aos 3 anos – quer ao nível gramatical, quer ao nível pragmático, para não falar do lexical, permitindo que uma criança seja um interlocutor atento, interessado e participativo, ela ainda não é um ouvinte nem um locutor proficiente. Sabe-se hoje em dia que, aos 6 anos, quando se inicia a escolaridade básica, há aspectos da gramática da língua materna cujo domínio as crianças estão ainda a adquirir ou a ultimar. Algumas investigações em Portugal mostraram que algumas construções sintácticas, tais como relativas e passivas, podem não ser compreendidas (e, conseqüentemente, não usadas) por crianças de 8 ou 9 anos. Além disso, nesse momento da vida de uma criança, a competência pragmática ainda não está totalmente dominada: em situação normal, uma criança de 6 anos dificilmente analisa e retém toda a informação constante de um debate ou consegue, ela própria, estruturar uma exposição: tem, portanto, muito para aprender. Se aos dados obtidos

pelas investigações de campo como as acima referidas se acrescentar o reconhecimento teórico da importância que o contacto linguístico tem na promoção da oralidade, e ainda se for consciente de que o ambiente familiar de muitas crianças lhes proporciona acesso a um registo informal muito restrito, conclui-se facilmente que a escola, enquanto peça-chave no ambiente linguístico de todas as crianças, herda também muitas responsabilidades ao nível da preparação da linguagem oral dos seus alunos.

Nos níveis iniciais de escolaridade, a promoção da linguagem é, portanto, particularmente importante, dado que todos os saberes linguísticos acima referidos (gramatical, lexical e pragmático) necessitam de um trabalho sistemático. Como promovê-la?

2.2 A Consciência Linguística e suas Modalidades

De entre os factores tidos como cruciais no processo de aquisição da linguagem, quer em termos do desenvolvimento da linguagem oral, quer da apropriação da linguagem escrita, destaca-se a promoção da consciência linguística.

“Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística.” (cit in Duarte, 2008: 17).

Segundo o referido autor (2008: 17),

O termo ‘conhecimento explícito’ designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema. Este estágio de conhecimento caracteriza-se pela capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, grupos sintácticos, frases), de caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que actuam sobre as estruturas formadas; caracteriza-se igualmente pela capacidade de selecção das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objectivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua (por exemplo, informar, persuadir, exprimir um desejo ou um ponto de vista).

De acordo com Sim-Sim (2006: 65),

o desenvolvimento da consciência linguística nos diferentes domínios (consciência fonológica, consciência fonética, consciência semântica/lexical, consciência sintáctica e consciência pragmática) resulta de um desenvolvimento progressivo. É com a aquisição da linguagem oral de forma espontânea e natural que a criança vai ficar sensibilizada para o conhecimento das propriedades da língua, “manifestada através de autocorreções na detecção de erros nas suas produções linguísticas ou de erros produzidos por outras pessoas, sendo a primeira etapa na via do conhecimento conducente à metalinguística.

Para que a consciência linguística se possa desenvolver, é, antes de mais, necessário que o falante tenha um conhecimento linguístico da oralidade, o qual, implícito inconsciente, é movido pela necessidade de comunicação. É sobre esse primeiro patamar de conhecimento que se desenvolve a consciência linguística enquanto capacidade de reflectir sobre a língua— as suas unidades e regras – a qual, não sendo espontânea, exige um treino específico. Por fim, num último nível, temos o chamado conhecimento metalinguístico, geralmente associado ao contexto escolar e construído através do ensino gramatical. Sendo um conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das propriedades e regras da língua, permite à criança tratar a língua como qualquer outro objecto de estudo e análise, facilitando-lhe a identificação das dificuldades no uso da língua e ajudando-a a descobrir as regras gramaticais.

Assumindo que nos situamos, no que ao pré-escolar diz respeito, neste nível intermédio (entre o conhecimento linguístico da oralidade e o conhecimento metalinguístico), várias são as dimensões de consciência linguística que podemos identificar, desde o nível fonológico ao sintáctico, passando pelo nível da palavra.

2.2.1 A Consciência Fonológica enquanto Habilidade Metalinguística

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem.

Tal como defende Sim-Sim (2006: 65),

a consciência fonológica implica a capacidade de voluntariamente prestar atenção aos sons da fala permitindo ao sujeito reconhecer e analisar, de forma consciente, as unidades de som de uma determinada língua. Bem como manipulá-las de forma deliberada. Estas unidades de som podem ser palavras, sílabas, unidades intra-silábicas e fonemas.

Esta habilidade compreende assim dois níveis: 1- a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; 2- a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas. Sendo assim, como acrescenta a autora citada (2006: 65),

alguns autores postulam a existência de pelo menos três formas de consciência fonológica: a consciência silábica, ou seja, a capacidade de análise das palavras ou sílabas e unidades de som ainda mais pequenas, os fonemas e, finalmente, a consciência das unidades intra-silábicas, isto é, a capacidade de análise das palavras em unidades de som mais pequenas do que as sílabas, mas maiores do que os fonemas.

Diferentes pesquisas têm apontado o papel do desenvolvimento da consciência fonológica para a aquisição da leitura e escrita. Estas pesquisas referem que o desempenho das crianças na fase pré-escolar em determinadas tarefas de consciência fonológica é preditivo de seu sucesso ou fracasso na aquisição e desenvolvimento da lecto-escrita (Capovilla, 1999; Guimarães, 2003). Crianças com dificuldades em consciência fonológica geralmente apresentam atraso na aquisição da leitura e escrita, e procedimentos para desenvolver a consciência fonológica podem ajudar as crianças com dificuldades na escrita a superá-los (Capovilla e Capovilla, 2000).

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral de sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no mundo linguístico. Diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, jogos orais, e a fala, propriamente dita.

“Adams (1994) apresenta uma hierarquização das diferentes tarefas geralmente utilizadas para a avaliação da consciência fonológica.” (cit in Viana, 1998: 117).

O referido autor *“identifica cinco níveis crescentes de dificuldade: recordar sílabas familiares, reconhecer e classificar padrões de rimas e na aliteração das palavras, reconstruir sílabas em palavras ou segmentar algum componente da sílaba, segmentar a palavra em fonemas e juntar, suprimir e inverter fonemas.”(cit in Sim-Sim, 2006: 68).*

As rimas e aliterações, na consciência de palavras, na consciência silábica e na consciência fonémica integram as sub-habilidades da consciência fonológica.

A **rima** representa a correspondência fonémica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tónica. Por exemplo, para rimar com a palavra SAPATO, a palavra deve terminar em ATO, pois a palavra é paroxítona, mas para rimar com CAFÉ, a palavra precisa terminar somente em É, visto que a palavra é oxítona. A equidade deve ser sonora e não necessariamente gráfica, ou seja, as palavras OSSO e PESCOÇO rimam, pois o som em que terminam é igual, independente da forma ortográfica.

Já a **aliteração**, também recurso poético, como a rima, representa a repetição da mesma sílaba ou fonema na posição inicial das palavras. Os trava-línguas são um bom exemplo de utilização da aliteração, pois repetem, no decorrer da frase, várias vezes o mesmo fonema.

Pesquisadores realizaram estudos a respeito da consciência fonológica e comprovaram que a habilidade de detectar rima e aliteração é preditora do progresso na aquisição da leitura e escrita. Isto ocorre, porque a capacidade de perceber semelhanças sonoras no início ou no final das palavras permite fazer conexões entre os grafemas e os fonemas que eles representam, ou seja, favorece a generalização destas relações.

É comum vermos crianças de 4 ou 5 anos brincando com nomes dos colegas em jogos de rimas como: "*Gabriel cara de pastel, Fabiana cara de banana*". Mesmo sem saber que isto é uma rima, a brincadeira espontânea das crianças atesta sua capacidade de consciência fonológica.

Também chamada de consciência sintáctica, representa a capacidade de segmentar a frase em palavras e, além disso, perceber a relação entre elas e organizá-las numa sequência que dê sentido. Esta habilidade tem influência mais precisa na produção de textos e não no processo inicial de aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase. Contar o número de palavras numa frase, referindo-o verbalmente ou batendo uma palma para cada palavra, é uma actividade de consciência de palavras. Por exemplo: Quantas palavras

há na frase: "*O cão correu atrás do gato?*" Ao responder correctamente esta questão ou batendo uma palma para cada palavra, enquanto repete a frase, a criança demonstra sua habilidade de consciência sintáctica. Além disso, ordenar correctamente uma oração ouvida com as palavras desordenadas também é uma capacidade que depende desta habilidade.

Déficit nesta habilidade pode levar a erros na escrita do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas. Embora esses erros sejam comuns no processo inicial de aquisição da escrita, como por exemplo, escrever: OGATO (aglutinação) ou SABO NETE (separação), a persistência destes tipos de erros pode ser motivada por uma dificuldade de consciência sintáctica. Esta habilidade implica numa capacidade de análise e síntese auditiva da frase.

Consciência da sílaba consiste na capacidade de segmentar a palavras em sílabas. Esta habilidade depende da capacidade de realizar análise e síntese vocabular.

Zorzi (2003) faz uma análise da psicogénese da escrita relacionando-a com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica. Segundo o autor, a criança só avança para a fase silábica de escrita (de acordo com a classificação de Emília Ferreiro), quando se torna atenta às características sonoras da palavra, especialmente quando ela chega ao nível do conhecimento da sílaba.

Actividades como contar o número de sílabas; dizer qual é a sílaba inicial, medial ou final de uma determinada palavra; subtrair uma sílaba das palavras, formando novos vocábulos, são dependentes esta subhabilidade da consciência fonológica.

Consciência fonémica consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõe a palavra. Tal capacidade, a mais refinada da consciência fonológica, é também a última a ser adquirida pela criança.

É no processo de aquisição da escrita que esse tipo específico de habilidade passa a se desenvolver. As escritas de um sistema alfabético, como o português, o inglês e o francês, por exemplo, permitem que os indivíduos tomem contacto com as estruturas mínimas do linguagem: os fonemas; o que não é possível num sistema de escrita silábico ou ideográfico.

Desta forma, percebemos que um certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a aquisição da lectoescrita, ao mesmo tempo em que, com domínio

da escrita, a consciência fonológica se aprimora. Ou seja, estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estágios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas.

Actividades como dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra está sendo dita por outra pessoa unindo os fonemas por ela emitidos; formar um novo vocábulo subtraindo o fonema inicial da palavra (por exemplo, omitindo o fonema /k/ da palavra CASA, forma-se a palavra ASA), são exemplos em que se utiliza a consciência fonémica.

A consciência fonológica associada ao conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas permite à criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, uma vez que possibilita a generalização e memorização destas relações (som-letra).

Como referimos anteriormente, muitas pesquisas apontam que grande parte das dificuldades das crianças na leitura e escrita está relacionada com problemas na consciência fonológica. Partindo desta afirmação podemos derivar algumas implicações educacionais.

Tais estudos sugerem que a crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita devem participar de actividades para desenvolver a consciência fonológica, em programas de reforço escolar ou terapias com profissionais especializados, como fonoaudiólogo ou psicopedagogo. Além disso, *“as escolas podem desenvolver desde a pré-escola, actividades de consciência fonológica com objectivo preventivo, a fim de minimizar as possíveis dificuldades futuras na aquisição da escrita.”* (cit in Guimarães, 2003: 33)

Antes da entrada no 1º ciclo, existem um conjunto de indicadores que predizem a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança e o sucesso das aprendizagens posteriores, nomeadamente o conhecimento do vocabulário, os conhecimentos acerca da escrita e a sensibilidade fonológica.

O vocabulário é muito importante e as crianças que à entrada do 1º ciclo possuem mais vocabulário e são capazes de construir frases mais elaboradas, são aquelas que revelam mais facilidade nas aprendizagens académicas a curto, médio e longo prazo.

O facto de se ter maior e melhor vocabulário ajuda nas aprendizagens e permite aumentar o vocabulário. As famílias que investem na leitura das crianças, e que estimulam o contacto com os livros, com as letras, com as palavras, com a direccionalidade da escrita conduzem aos conhecimentos acerca da escrita. Nos jardins-de-infância, o investimento na leitura e nos rudimentos da escrita pode ser decisivo nomeadamente nas crianças cujos pais têm dificuldade em estimular os filhos por esta via (Sousa-Lopes, 2005).

O conhecimento fonológico que se traduz na pré-escolaridade por uma sensibilidade fonológica, tem uma relação causal com a aprendizagem inicial da leitura e da escrita pelo que se constitui como condição indispensável para esta aprendizagem (Sousa-Lopes, 2005).

A avaliação de competências linguísticas em idade pré-escolar constitui, dada a relação causal entre competências fonológicas e aprendizagem inicial da leitura e escrita, uma área de grande importância na prevenção de eventuais dificuldades futuras. O nível global da aprendizagem, traduzido pela quantidade e qualidade do léxico mental, pelas competências de estruturação sintáctica e pela capacidade de expressar ideias de forma elaborada (entre outras competências de linguagem) potenciam as aprendizagens académicas iniciais.

2.3 A Capacidade de Expressão Oral ao nível Pré-escolar e do 1º Ciclo

Nos programas para o 1º ciclo da escolaridade básica, instituídos em 1990 e ainda em vigor em Portugal, os domínios de operacionalização definidos para a disciplina de Língua Portuguesa são o domínio da comunicação oral, o da comunicação escrita e o do funcionamento da língua. Ao instituir o domínio da comunicação oral, este texto *“torna visível um entendimento da comunicação oral como prática passível de aprendizagens escolares”* (cit in Castro, 1995: 219) e *“estabelece explicitamente, como objectivos gerais para o 1º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral nas vertentes produtiva, receptiva e atitudinal”* (cit in Castro, 1995: 219-220):

Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza.

Desenvolver a capacidade de retenção de informação oral.

Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral (ME, 1990: 97-98).

A publicação, pelo Ministério da Educação, do documento Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, em 2001, acabou por trazer diversas alterações, ao quadro oficial estabelecido em 1990. Assim, institui-se a ‘compreensão do oral’ como competência independente da ‘expressão oral’, aparecendo estas como competências específicas da Língua Portuguesa ao lado das de leitura, escrita e conhecimento explícito. Cada uma recebe metas de desenvolvimento explícitas, sendo igualmente especificadas as capacidades e conhecimentos que se espera que as crianças atinjam em cada ciclo de escolaridade.

Para o 1º Ciclo, estabelece-se, como objectivos de desenvolvimento do modo oral, o “*alargamento da compreensão a diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão*” e “*o alargamento da expressão oral em Português padrão*” (ME, 2001: 33). Aqui ressalta, desde logo, a preocupação central com o Português padrão e apenas secundariamente com as suas variedades. Nesta política escolar valoriza-se o (re)conhecimento e a re-produção oral da variedade padrão, e apenas o (re)conhecimento das variedades, cuja re-produção, no entanto, não é estabelecida para o contexto escolar. Trata-se, por conseguinte, de padronizar a linguagem oral e de, simultaneamente, promover atitudes de tolerância cultural para com as variedades. Desta forma, o objectivo de âmbito atitudinal definido em 1990 (Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral) é substituído por outra preocupação atitudinal latente nas formulações de cada uma das capacidades referidas. Ainda para este ciclo de escolaridade, especificam-se, como capacidades centrais a adquirir pelos alunos, a de “*extrair e reter a informação essencial de discursos (...)*” e a de “*se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo*” (ME, 2001: 33). Relativamente à formulação de 1990, este documento fixa, uma concepção muito mais equilibrada do acto de comunicação oral a trabalhar na escola, já que se refere a necessidade de os alunos, enquanto sujeitos dotados de intenção, desenvolverem capacidades de produção de textos orais e de desenvolverem os mecanismos próprios de processamento oral.

Igualmente inovadora, por parte do documento de 2001, é a explicitação dos conhecimentos próprios que cada uma das capacidades referidas exige. Assim, especifica-se que, para que sejam capazes de entender os objectivos comunicativos ou de se expressar numa situação oral, os alunos devem adquirir vocabulário e gramática completa, bem como conhecimentos de outros aspectos linguísticos e não linguísticos.

Em geral, a redefinição curricular, verificada em 2001, das capacidades envolvidas na linguagem reflecte uma preocupação de que todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento oral, seja o amadurecimento da competência gramatical, seja o amadurecimento da capacidade pragmática, seja ainda o conhecimento lexical, sejam trabalhados em contexto escolar logo a partir do 1º ciclo.

A preocupação com a capacidade de expressão oral no nível pré-escolar oficializou-se em 1997, com a publicação, pelo Ministério da Educação, das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar. Nesse texto, a preocupação com a linguagem oral, em todos os domínios acima referidos, isto é, gramatical, lexical e pragmático, é central, estando igualmente explícita a função que o meio linguístico e, em particular, o educador de infância, desempenham na promoção da oralidade no jardim de infância e o modo como o levar a cabo. Estabelece-se, por exemplo, que *a* “*aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar*” (ME, 1997: 66-67); “*é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação*”; “*facilitam a clareza de articulação.*” (ME, 1997: 66-67); *as interacções proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (...) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas* (ME, 1997: 68).

Na verdade, outra coisa não seria de esperar para o nível pré-escolar, já que, a aquisição e desenvolvimento da linguagem é uma das conquistas centrais das crianças no período que antecede a sua entrada para o ensino formal.

A escola não é apenas lugar de promoção da aprendizagem da vertente escrita da linguagem: é, porque tem de o ser, lugar de desenvolvimento da linguagem oral. Mas o reconhecimento da importância da promoção da comunicação oral, o conhecimento da forma como se desenvolve e a emergência curricular da linguagem oral como capacidade linguística a desenvolver não garantem, no entanto, a sua efectiva e eficiente realização em contexto escolar.

São vários os relatos que chegam de um cada vez maior número de alunos com problemas de linguagem oral (e, conseqüentemente, com dificuldades nas outras áreas curriculares): mostram articulação deficiente, incapacidade de construção morfo-sintáctica correcta e completa, vocabulário pobre, nível de linguagem inadequado, expressão pouco fluente, incapacidade de prestar atenção, etc. Os relatos destas situações evidenciam, uma falta de preparação dos professores para promover a linguagem nas suas salas de aula: alguns confessam não saber o que fazer para melhorar as situações que descrevem; muitos, porém, desconhecem mesmo a obrigação de o fazerem – não conhecem as orientações oficiais ou qualquer estudo feito nesta área - e mais não fazem que ensinar a linguagem escrita e a matemática, tentando para tal manter os alunos calados. Lopes (2003: 93) observa ainda,

no 1º ciclo do ensino básico os alunos recebem pouquíssimo ou nenhum apoio específico para as dificuldades que enfrentam na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Não existe qualquer sistema de apoio exterior à sala de aula que em conjugação com o trabalho desenvolvido, obvie desde o início os problemas de leitura.

Quanto ao nível pré-escolar, as orientações curriculares têm tido bastante impacto na construção das práticas pedagógicas: existe uma preocupação crescente por promover a oralidade dos mais pequenos, a par da preocupação já muito generalizada de promover, nesse nível de ensino, a literacia emergente.

Todavia, muitos educadores de infância não sabem ainda como operacionalizar essas orientações porque lhes falta o conhecimento teórico sobre o racional que as enforma, conhecimento esse que certamente contribuiria para a criação de estratégias cada vez mais adequadas aos fins pretendidos. Também o conhecimento de instrumentos de diagnóstico do nível de linguagem oral dos seus alunos lhes permitiria actuar sobretudo em casos de desajuste grave, podendo contribuir, no momento certo, para sanar dificuldade

Capítulo III - Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita

3.1- Concepções acerca das Dificuldades de Aprendizagem

Quando reflectimos acerca do termo dificuldades, sugere-nos que se tratam de “*obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar*” (cit in Rebelo, 1993: 70).

Não existe uma definição comum sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, de como e por que ela se manifesta, ou como evitar o fracasso escolar. Sabe-se que os principais tipos de dificuldade de aprendizagem referem-se a: alterações de fala, perturbações emocionais, incapacidade de aprendizagem, deficiências de saúde. As dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogéneo e é difícil defini-las, classificá-las como temporárias ou permanentes, ou afirmar que uma criança possui dificuldade de aprendizagem.

De acordo com Correia (2004) podemos encontrar a aplicação do termo Dificuldades de Aprendizagem em dois sentidos, o lato e o restrito. No que diz respeito ao sentido lato, encontramos situações generalizadas de carácter temporário ou permanente que influenciam o sucesso escolar dos alunos. Quanto ao sentido restrito, referimos uma incapacidade ou uma disfunção que compromete a aprendizagem numa ou mais áreas escolares valorizadas pelo sistema educativo, podendo ainda focar a área sócio-emocional.

O conceito de dificuldades de aprendizagem (DA) surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tal como a leitura, a escrita ou o cálculo. (cit in Correia, 2004: 369)

Como tal, podemos encontrar: 1) perturbações na linguagem visual receptiva, isto é, dificuldades na leitura; 2) perturbações na linguagem visual expressiva, isto é, dificuldades na escrita; 3) perturbações na linguagem quantitativa, isto é, dificuldades no raciocínio aritmético e suas componentes.

Fonseca (1995) comenta que, entre as inúmeras definições de dificuldades de aprendizagem, a do *National Joint Committee of Learning Disabilities* – NJCLD, 1988, é a que reúne maior consenso internacionalmente.

Essa definição, tal como está citada em Fonseca (1995: 71) compreende o seguinte conteúdo:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc), elas não são o resultado dessas condições.

Tal definição, na opinião do autor, é extremamente complexa, agrupando uma variedade de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses.

Historicamente, até o final dos anos 60 e princípio dos anos 70, as investigações em torno do campo dos transtornos de aprendizagem centraram-se fundamentalmente no estudo dos aspectos cognitivos (como, por exemplo, atenção, percepção e memória) que podiam conduzir os alunos a problemas para a realização de suas tarefas escolares. No entanto, pouco a pouco, foram surgindo ideias para considerar o que pensam os alunos quando enfrentam essas tarefas, o significado e sentimento que lhes atribuem, como elementos que podem contribuir para uma melhor compreensão de como enfrentam as actividades escolares.

Dessa forma, novas pesquisas começaram a ser realizadas, surgindo diferentes estudos sobre os aspectos psicológicos envolvidos nas dificuldades de aprendizagem.

Para Piaget, o que coordena todo o processo de desenvolvimento cognitivo é o processo de equilíbrio majorante, consubstanciado num sistema de auto-regulação, que produz as organizações estruturais necessárias para evitar a entropia do sistema, e ao mesmo tempo, dar-lhe uma direcção. Sisto (1997) menciona que Piaget não nega que o fenómeno aprendizagem, responsável por mudanças no sistema cognitivo, possa possuir esse sistema de auto-regulação que, ao mesmo tempo, permite e limita avanços, e que

essas organizações teriam um funcionamento lógico-matemático, caracterizado por leis de compensação.

Consoante aos trabalhos de Piaget, entende-se, que no sistema cognitivo, estariam funcionando integradamente diferentes níveis de desenvolvimento, envolvendo as diferentes áreas de relação do ser cognoscente com o ambiente exógeno, caracterizando um sistema não-linear e assimétrico. O desenvolvimento teria também como função impor um sistema estrutural de funcionamento ao organismo e suas mudanças durante o seu crescimento (Sisto, 1997).

Coll (1996) considera importante o estudo dos processos de mudança comportamental provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado de sua participação em actividades educativas, que consistem na análise dos processos de mudança que os participantes experimentam no acto educativo, de sua natureza e características, dos factores que os facilitam, obstaculizam ou os impossibilitam, da direcção que tomam e dos resultados a que chegam.

Quanto aos factores ou variáveis de situações educativas, que condicionam esses processos de mudança comportamental, o autor esclarece que existem distintas possibilidades de organização e de sistematização. Quanto às situações educativas, é possível organizá-las em dois grupos: os factores intrapessoais ou internos ao aluno e os factores ambientais ou próprios da situação. Entre os primeiros, cabe citar a maturidade física e psicomotora; os mecanismos de aprendizagem; o nível e estrutura dos conhecimentos prévios; o de desenvolvimento evolutivo; as características relacionadas às aptidões; à afectividade (motivação e atitudes) e de personalidade (nível de ansiedade, auto conceito, sistema de valores). Entre os segundos, estão as características do professor (conhecimento da matéria, traços de personalidade, características afectivas); os factores de grupo e sociais (relações interpessoais); as condições materiais (recursos didácticos e meios de ensino em geral) e as intervenções pedagógicas (métodos de ensino).

Acreditam que a imensa maioria dos problemas de aprendizagem, apontados pela escola, não constituem uma “doença”, uma patologia neurológica, pois se fosse esse o caso, estaria referindo-se a uma verdadeira epidemia. As dificuldades de aprendizagem seriam decorrentes de uma constelação de factores (internos e/ou externos) de ordem pessoal, familiar, emocional, pedagógica e social que só adquirem sentido quando

relacionados à história das relações e interações do sujeito com o seu meio, inclusive e sobretudo, o escolar

Apesar dos esforços de investigação realizados e de muitas intenções para definir as dificuldades de aprendizagem, ainda não existe porém uma definição operacional comumente aceite, pois elas formam um grupo heterogéneo.

Pelo predomínio da concepção linguística da dificuldade de aprendizagem surgiu a dificuldade de aprendizagem de linguagem, com ênfase na leitura e escrita. “*Dificuldades de leitura e de escrita são obstáculos que alguém encontra quando lê ou escreve*” (cit in Rebelo, 1993: 94).

Outra autora (Sousa-Lopes, 2008: 58) considera que “*as dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais obstáculos que aparecem ao longo da escolarização.*”

Para Rebelo (1993: 67), a aprendizagem da leitura e da escrita depende ainda de muitos factores,

Para lá do essencial desenvolvimento verbal, a atenção e a concentração, as funções perceptivo-cognitivas, a memória e a inteligência, as aptidões motoras, as variáveis situacionais, com destaque para o ambiente familiar e escolar e, por último, as variáveis da personalidade, designadamente as pertencentes à esfera afectiva – são tudo isto factores susceptíveis de explicar as dificuldades da leitura e da escrita.

Também Citoler (1996) sugere que nas dificuldades gerais de aprendizagem da leitura encontramos: - crianças com algum tipo de deficiência física ou sensorial, como um *handicap* visual, auditivo ou motor; - crianças com capacidades cognitivas limitadas que levam a dificuldades na leitura e em outras aprendizagens; - crianças que sofrem de privação sociocultural e bloqueios afectivos, levando à ausência de oportunidades de aprendizagem adequadas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é condicionada por factores internos e externos ao indivíduo. Os primeiros referem-se ao desenvolvimento sensório-motor, linguístico e cognitivo do indivíduo e os segundos relacionam-se com as instituições escolares, os currículos, os métodos, os materiais didácticos e, mais geralmente, com o ambiente em que o aluno vive, cresce e aprende. Relativamente aos factores externos, Rebelo (1993: 97) considera que,

os conflitos conjugais, os divórcios, as atitudes e as práticas antipedagógicas, a falta de estimulação e de apoio podem influenciar negativamente o crescimento da criança, a sua preparação escolar, o seu equilíbrio emocional, enfim, todo o seu comportamento, e ter consequências nefastas na aprendizagem.

Serão os factores externos e os problemas do ambiente em que a criança vive e é educada que merecerão da nossa parte atenção.

3.2 As Dificuldades na Leitura

As dificuldades na leitura são variadas, assim tal como referem alguns autores, é necessário primeiro *“distinguir o que são problemas de aprendizagem da leitura gerais e específicos”* (Citoler, 1996 e Rebelo, 1993, cit in Cruz,1999: 154)

Para os referidos autores (Citoler, 1996 e Rebelo, 1993, cit in Cruz,1999: 154), *“As dificuldades gerais de aprendizagem da leitura resultam tanto de factores exteriores ao indivíduo como de factores inerentes a ele.”*

Relativamente aos factores extrínsecos,

podem envolver situações adversas à aprendizagem normal da leitura, tais como edifício escolar, organização, pedagogia e didáctica deficientes, ausência ou abandono escolar, instabilidade familiar, relações familiares e sociais perturbadas, pertença a grupo minoritário marginalizado, meio socioeconómico e cultural desfavorecido (Rebelo, 1993, cit in Cruz, 1999: 154), privação sócio cultural, bloqueios afectivos e falta de oportunidades adequadas para a aprendizagem. (Citoler, cit in Cruz, 1999: 154)

“Os factores inerentes ao indivíduo e que podem prejudicar a aprendizagem normal da leitura, referem-se à presença de uma ou mais deficiências declaradas, como é o caso de deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), da deficiência mental e das deficiências físico e motoras” (Citoler, 1996 e Rebelo, 1993, cit in Cruz, 1999: 155)

Rebelo (1993) defende que os problemas específicos da aprendizagem da leitura situam-se ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para os mesmos uma explicação evidente.

De acordo com Citoler (1996) as dificuldades específicas da leitura surgem, mesmo quando o indivíduo, reunindo todas as condições favoráveis para esta aprendizagem, revela dificuldades severas e inesperadas ao longo desta aquisição.

As dificuldades na leitura essas implicam normalmente uma falha no reconhecimento e na compreensão do material escrito, sendo que o primeiro é o mais básico de todos os processos, pois o reconhecimento de uma palavra é anterior à compreensão dela, e assim, esse transtorno manifesta-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com interrupções, correções e bloqueios (Nicasio García, 1998). O termo mais utilizado para definir as dificuldades específicas de leitura, é o de dislexia, que *“tem sido usado de um modo abusivo, pois tem sido dada a ideia incorrecta de que todos os indivíduos com problemas de leitura ou de instrução de um modo geral têm dislexia”* (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993, cit in Cruz, 1999: 155)

Alguns autores mostram também como é que as dificuldades na leitura se relacionam com a aquisição normal da leitura, *“sugerindo quatro padrões diferentes de dificuldades na leitura: leitores não alfabéticos, leitores compensatórios, leitores não automáticos e leitores tardios.”* (Spear-Swerling, 1994, cit in Cruz, 1999: 168).

Os leitores não automáticos apresentam poucas habilidades de reconhecimento de palavras, sendo a compreensão da leitura muito lenta. As crianças com habilidades de leitura muito limitadas podem tornar-se em adultas leitores não alfabéticos.

Os leitores compensatórios alcançam um conhecimento alfabético e um conhecimento do princípio alfabético, pelo que podem fazer um uso parcial das pistas alfabéticas para reconhecer a palavra. Podem também adquirir algum conhecimento ortográfico, embora não a um nível suficiente para descodificar as palavras, de um modo completo. Eles utilizam habilidades como o conhecimento visual da palavra ou habilidades contextuais para compensar as fracas habilidades de descodificação das palavras.

Enquanto que os leitores não automáticos conseguem descodificar completamente as palavras, os leitores compensatórios não.

Existem crianças com dificuldades na leitura que, com grande esforço e a uma velocidade muito menor do que os leitores com rendimento normal, conseguem adquirir habilidades para reconhecer as palavras de um modo preciso e automático, sendo denominados leitores tardios. No entanto estas crianças nunca serão capazes de compreender as instruções à medida que estas vão sendo apresentadas e de chegar à fase

da leitura estratégica porque têm falta de experiências típicas da sala de aula que os encorajem a gerar e a usar estratégias.

Existe depois um último grupo de indivíduos: os leitores subótimos, que embora adquiram um conhecimento automático das palavras e façam uso de algumas estratégias de compreensão, falham nos níveis superiores de compreensão.

3.3 As Dificuldades na Escrita

Quanto às dificuldades e aprendizagem em escrita seu início pode ser constatado por volta dos sete anos, não que tenha surgido nessa idade, mas é no período de alfabetização onde sua manifestação pode ser mais facilmente percebida. Trata-se de uma dificuldade significativa no desenvolvimento das habilidades relacionadas como processo da escrita. Deve-se excluir os casos de deficiência mental, déficits visuais e auditivos, escolarização inadequada ou insuficiente.

Importa neste estudo analisar as dificuldades no âmbito da habilidade de escrever e das disgrafias, não sendo abordadas as dificuldades no âmbito da composição escrita denominadas disortografias, que têm sido muito menos estudadas.

A gravidade das dificuldades na escrita é relativa à dificuldade no desenvolvimento das habilidades da escrita (disgrafia) e, pode ir desde erros na soletração até erros na sintaxe, estruturação ou pontuação das frases, ou na organização de parágrafos (Gregg, 1992 citado por Nicasio García, 1998).

Para Monadero (1989, cit in Cruz, 1999: 182) “*é disgráfica a criança que tem uma qualidade de escrita deficiente apesar de não existir nenhum déficit intelectual ou neurológico importante que explique esta deficiência.*”

Encontram-se sujeitos com boa capacidade de expressão oral, mas com sérias dificuldades para escrever as palavras (disgrafia); alunos que se expressam oralmente com dificuldade e escrevem, também, as palavras de modo deficitário, e sujeitos que

escrevem bem as palavras; mas se expressam mal. *“Fala-se de crianças disgráficas quando as dificuldades residem na produção de palavras escritas, que podem ou não estar associadas a problemas na execução motora.”* (cit in Bautista, 1993: 122) *“ Os sintomas ou manifestações da expressão escrita dos alunos disgráficos podem ser agrupados nos seguintes cinco grupos: rigidez, debilidade, torpeza; lentidão e hiperprecisão.”* (Garcia, 1994, cit in Cruz, 1999: 185)

Cruz (1999), descreve quatro aspectos principais na determinação da escrita. O primeiro trata do processo construtivo, implicando elaboração, interpretação e construção do significado. O segundo processo compreende a necessidade de o indivíduo agir de forma activa para aprender a tarefa, desenvolvendo um aparato de estratégias cognitivas e metacognitivas que poderão ser utilizadas na solução de problemas. Por fim, o processo afectivo implica o desejo de escrever, a estabilidade emocional e o interesse pela aprendizagem; assim, pode-se dizer que os factores afectivo-motivacionais estariam relacionados com o rendimento do aluno.

O que potencialmente pode gerar uma dificuldade de aprendizagem em escrita está relacionado com (Garcia, 1998):

a) convenções linguísticas: onde é possível analisar e identificar os problemas relacionados ao conhecimento, e à expressão desse, na escrita, onde a expressão do conhecimento supõe a interacção de diferentes processos cognitivos;

b) integração, ou simultaneidade, das exigências cognitivas com a actividade da escrita: supõe empregar o conhecimento anterior para organizar o conteúdo, avaliar e controlar o resultado e implica em se considerar a escrita como um processo dinâmico que envolve muitos processos cognitivos, tais como conhecimento das unidades significativas e organização do conteúdo, portanto, a dificuldade aqui decorre de uma interferência na relação funcional entre os factores cognitivos;

c) sistema de produção semântica e linguística independente: o processo da escrita precisa do apoio da fala, ou seja, o sujeito com dificuldade de aprendizagem em escrita tem dificuldade na produção escrita sem ajuda externa;

d) conhecimento do processo da escrita: as dificuldades podem decorrer de um conhecimento insuficiente dos componentes envolvidos no processo da escrita, a saber geração, organização e revisão;

e) conhecimento dos componentes da linguagem: aqui se enquadram os sinais de pontuação, as construções sintácticas, a estrutura fonológica, as regras ortográficas e gramaticais, a representação da linguagem a nível grafémico.

As dificuldades de aprendizagem em escrita podem manifestar-se por: confusão de letras, lentidão na percepção visual, inversão de letras, transposição de letras, substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, entre outros. Essa dificuldade pode manifestar-se em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada. A escrita vai exigir vários anos de escolaridade para sua aprendizagem.

Fica claro que o processo da escrita, como o da leitura, está longe de ser simples. São processos marcados por constantes construções, projecções, retroacções, correcções e revisões. A leitura é uma maneira particular de descodificar a linguagem e a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem; no começo a criança pode acompanhar os sinais que vão representar seu próprio nome.

Sim-Sim (2006: 63), defende que,

a linguagem escrita é um uso secundário da oralidade, qualquer que seja a língua em análise. Deste modo, a escrita enquanto representação do oral, está intimamente ligada à própria linguagem oral, o que implica que a mestria da oralidade afecta indubitavelmente o domínio da língua escrita.

Se considerarmos o facto de que o sujeito é activo no que se refere à sua aprendizagem, e que o mesmo age por diferenciações e negações, as propriedades da escrita serão observáveis para o sujeito. O desenvolvimento da escrita, como da leitura, não é linear, dá-se de forma cíclica juntando um conhecimento prévio a um conhecimento novo e corrigindo os erros.

“Embora a aquisição da leitura e da escrita sejam dois processos independentes as dificuldades em leitura aparecem geralmente associadas a dificuldades na escrita e vice-versa.” (Bryant e Bradley, 1978, Cuetos, 1990, cit in Bautista, 1993: 126).

Bautista (1993: 127) refere ainda a *“necessidade de sermos otimistas quanto ao tratamento educativo destas dificuldades e quanto às possibilidades de progresso das crianças, assim como na necessidade da prevenção e da máxima atenção que deve ser dada aos primeiros indícios da dificuldade.”* Quanto aos efeitos das dificuldades sobre quem aprende, eles são diversos segundo Sousa-Lopes (2000: 59): *“variam em conformidade com as características e aspirações dos alunos, do meio em que vivem, do desenvolvimento sócio-cultural do país, dos recursos escolares e para-escolares.”*

IV - Aprendizagens e Ambiente Social

4.1 As Influências do Meio Ambiente na Aprendizagem em Geral

Quando se fala em criança e em desenvolvimento é impossível dissociá-la do contexto em que vive, destacando a família e a escola. Nesse sentido, o núcleo familiar é, para a psicologia, revestido de uma importância capital, pois é o espaço que oferece uma infinidade de estímulos para o desenvolvimento infantil, além de ser o primeiro ambiente psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo.

A família está sempre envolvida com o desenvolvimento da criança, enfrentando situações-problema que exigem resolução a cada nova etapa de suas vidas. Além disso, as pesquisas mostram que é cada vez mais importante conhecer a influência da família nas diferentes fases e aspectos do desenvolvimento infantil, pois cada fase do desenvolvimento acarreta mudanças no comportamento das crianças, o que, por sua vez, exige dos pais a resolução para novos problemas. Contudo, Marturano (1997: 132) afirma que *“o ambiente familiar tanto pode ser uma fonte de recursos para um desenvolvimento sadio, actuando como mecanismo de protecção para a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reacções inadaptadas.”*

Dessa forma, verifica-se que nos primeiros anos de escolarização que se apresenta como o momento de realização infantil por meio da ascensão escolar, a importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e por isso aparece na literatura como um dos factores do fenómeno do fracasso escolar. Dentro dos diversos aspectos do ambiente familiar que se relacionam com a vida escolar infantil, especificamente com o desempenho escolar, destacam-se os recursos humanos e materiais familiares. Consideram-se como recursos humanos do ambiente familiar o envolvimento e apoio dos pais à vida escolar de seus filhos, a supervisão e organização dos pais nas rotinas infantis e as oportunidades de interacção com os pais. Por sua vez, recursos materiais são os recursos financeiros disponíveis no lar que viabilizam o acesso a livros, revistas, brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento infantil, além de possibilitar maior acesso a actividades culturais e de lazer.

Observando este panorama, a influência do ambiente familiar deve pois ser encarada como uma peça importante frente ao desafio do desempenho académico infantil. Os professores, devem estar esclarecidos sobre a influência do ambiente familiar no desempenho escolar infantil, uma vez que estudos (Osti, 2004) têm revelado que para estes é imprescindível que o aluno tenha uma boa base familiar para conseguir aprender e que, dentro dos factores considerados importantes para o sucesso da aprendizagem, destacam-se um bom ambiente familiar e a participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

Analisando o panorama geral e actual das pesquisas nacionais e internacionais, observa-se que as pesquisas internacionais vêm procurando, com uma frequência muito maior, relacionar aspectos do ambiente familiar a questões escolares.

Para as ciências sociais, particularmente a antropologia, a família é definida como um grupo de pessoas ligadas por laços de sangue, adopção ou casamento (Bruschini, 1990).

No senso comum, quando se fala em família é comum imaginá-la como descrita pelo dicionário ou definida pelas ciências sociais: grupo composto por um casal e seus filhos vivendo sob o mesmo tecto. Entretanto, pesquisas mostram que esse conceito de família nuclear, apesar de prevalecer, vem enfrentando mudanças com o decorrer do tempo e com as novas condições culturais e sociais da população, especialmente das mulheres. A sociedade portuguesa passou por profundas transformações demográficas, socioeconómicas e culturais nos últimos 20 anos, que se repercutiram intensamente nas diferentes esferas da vida familiar.

Bruschini e Ridenti (1994:30), definem família como sendo,

um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só numa unidade domiciliar (...) as famílias são unidades dinâmicas de relações sociais, no interior das quais ocorre a reprodução biológica, a socialização, a transmissão de valores. São espaços de convivência onde se processa a troca de informações entre os membros e onde as decisões colectivas são tomadas.

Considerando essas diferentes definições sobre o conceito de família e observando o processo de mudança que esta instituição vem sofrendo, é importante conhecer as formas diversificadas de arranjos familiares existentes actualmente e nesse sentido as transformações que vêm ocorrendo na constelação familiar, possibilitando novos

arranjos familiares bastante diferenciados do modelo dominante (família nuclear), tais como o aumento do número de famílias lideradas por mulheres e a tendência à redução do tamanho da família portuguesa.

A concepção de família, representando a imagem de um pai e uma mãe que convivem com seus filhos, apesar de enfrentar mudanças e parecer ter sido ultrapassada actualmente, ainda prevalece em muitas sociedades.

Com relação ao predomínio das famílias nucleares, Bruschini e Ridenti (1994) alertam, enfatizando, que os levantamentos censitários nem sempre correspondem ao que ocorre no dia-a-dia. Muitas vezes, arranjos diversificados extrapolam as fronteiras da casa, como parentes morando no mesmo prédio ou nos fundos e participando activamente tanto da parte económica como também dos arranjos quotidianos e do aspecto social.

Factores ligados ao rápido processo de mudança nos padrões sociais, políticos e económicos do país ajudam-nos a entender o crescimento das famílias chefiadas por mulheres. No entanto, o aumento da “*chefia*” feminina não necessariamente é decorrente do processo de mudanças de valores e papéis na sociedade, mas, provavelmente, a crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e sua contribuição no rendimento familiar são elementos que ratificam essas mudanças nas relações familiares.

Hoje, o grupo familiar pode ser chefiado pela mãe, em virtude da ausência da figura masculina, ou vice-versa.

Outro aspecto, apontado é “*a tendência para a redução do tamanho da família, com a quebra da taxa de fecundidade.*” (cit in Bruschni e Ridenti, 1994:30) Por outro lado, a complexidade da vida familiar vem aumentando com o número crescente de divórcios, separações e reorganizações familiares. Hoje há um número crescente de lares monoparentais (em que só existe a figura da mãe ou a do pai), relacionamentos homossexuais e novas famílias formadas pela junção dos lares desfeitos. Encontram-se ainda, com muita facilidade, crianças que possuem dois lares, pois o pai e a mãe, separados, formam novos laços familiares.

As mudanças que vêm ocorrendo na trajetória familiar são observações importantes e necessárias para se compreender a diversidade de organizações que encontramos actualmente no ambiente familiar e desconstruir a ideia de que existe uma única forma de arranjo familiar, para assim considerar todo esse contexto tanto na formulação e desenvolvimento de pesquisas com famílias quanto na análise das mesmas.

Entretanto, apesar de toda transformação que vem ocorrendo na estrutura familiar, não se pode negar a sua importância para seus membros, especialmente para as crianças que vivem nesse ambiente. Por isso, a psicologia é unânime em afirmar a importância e a influência da família sobre a criança em desenvolvimento, destacando, entre os autores que enfatizam esta colocação, Bee, 1996; Macedo, 1994 e Mussen, Conger, Kagan e Huston, 1995. Dentro desse contexto, Bee (1996) considera que a forma como a família está organizada tem um impacto sobre o funcionamento da mesma, o que afecta o comportamento da criança. Entretanto, ressalta que é o processo de interacção familiar que tem maior impacto sobre o comportamento infantil.

Na mesma direcção, Macedo (1994:62) enfatiza que *“a família é, para a psicologia, revestida de uma importância capital, visto ser o primeiro ambiente no qual se desenvolve a personalidade nascente de cada novo ser humano.”* Assim, a família é o primeiro espaço psicossocial, protótipo das relações a serem estabelecidas com o mundo.

Entretanto, Fini (2000:163) evidencia que *“por causa de alterações pelas quais tem passado a família, da popularização da psicologia e das complexidades da vida actual, os pais podem sentir-se inseguros em relação ao que devem fazer para um melhor desenvolvimento dos filhos.”* Portanto, quando se fala em criança em desenvolvimento é impossível dissociá-la do contexto em que vive, pois segundo Bronfenbrenner (1996), num modelo ecológico do desenvolvimento humano actuam sistemas e subsistemas destacando a cultura e a natureza que actuam na família, na escola, na criança, na comunidade, entre outros, de forma equilibrada e encaixada como um todo. *“No modelo ecológico, o contexto passa a ser visto como uma sucessão de esferas interpenetradas de influência que exercem a sua acção combinada e conjunta sobre o desenvolvimento no qual a pessoa vive experiências significativas”* (Bronfenbrenner, 1979, cit in Coll, Marchesi, Palacios & colaboradores,2004:35). Os

microssistemas, contextos em que a pessoa se encontra e no qual vive experiências significativas e mais característicos são pois a família, a escola e o grupo de iguais. Estes por sua vez estão imersos em outra esfera denominada de exossistema e numa mais abrangente chamada de macrosistema.

Pesquisas mostram ainda que é cada vez mais necessário conhecer a influência da família nas diferentes fases e aspectos do desenvolvimento infantil, pois cada fase acarreta mudanças no comportamento das crianças e procuram dos pais novos problemas a serem resolvidos (Mussen & cols., 1995). Dessa forma, a família está sempre envolvida com o desenvolvimento de seu filho, enfrentando situações problema que exigem resolução a cada nova etapa de suas vidas. Nesse sentido, o ambiente familiar pode interferir positiva ou negativamente no desenvolvimento infantil.

De acordo com Marcelli (1998), considerar a influência da família no desenvolvimento da criança não se trata de acreditar numa causalidade simplista de tipo linear, mas sim de evidenciar que a família desempenha um papel fundamental tanto no desenvolvimento normal quanto no surgimento de condições patológicas. No entanto, é importante ressaltar que, apesar da grande influência familiar no desenvolvimento infantil, não se deve atribuir à família toda a carga de responsabilidade pelas dificuldades de adaptação da criança, pois características da criança também influem.

Considerando as relações do ambiente familiar com o desenvolvimento infantil, vinculadas a práticas educativas parentais. De acordo com Alvarenga (2001: 52) *“práticas educativas parentais são estratégias que têm como objetivo suprimir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados.”*

Entre os estudos que enfatizam as práticas educativas parentais e o desenvolvimento infantil, pode-se citar o de Cecconello, Antoni e Koller (2003: 45), que, por meio de uma revisão de literatura, discutiram *“as práticas educativas e os estilos parentais no contexto familiar, analisando-os como factores potenciais de protecção ou de risco para o abuso físico.”* Já outros autores investigaram *“as práticas de controle social utilizadas pelas mães para evitar comportamentos indesejados de seus filhos e verificar a relação entre as práticas maternas de controle social e o julgamento moral dos filhos.”* (cit in Camino, Camino e Moraes, 2003: 41)

Os resultados mostram a existência de dois factores, controle interno e externo nas respostas das mães, que estariam relacionados à acção e suas consequências, constituindo duas dimensões separadas e independentes. O controle interno, de uma forma geral, associou-se a um nível mais elevado de desenvolvimento moral do que o controle externo. Assim, o uso intensivo de controle interno e externo corresponderia ao estilo parental democrático; a ausência de controle corresponderia ao estilo permissivo e o alto uso do controle externo e baixo do controle interno, ao estilo autoritário.

Estudos que destacam os recursos materiais do ambiente familiar têm evidenciado aspectos do status socioeconómico, tais como a renda familiar, o nível educacional e o status ocupacional dos pais, como sendo interlocutores indispensáveis aos que estudam o desenvolvimento infantil. Estes autores procuram responder o que as mães sabem sobre desenvolvimento infantil e práticas parentais e como este conhecimento varia de acordo com o status socioeconómico e, em particular, com a educação das mães.

No Guia para Classificação de Recursos e Adversidades do Ambiente Familiar de Marturano (1999: 135), “situações adversas são conceituadas como *aspectos conflituosos do relacionamento familiar, incluindo o conflito conjugal, separação temporária dos pais, relacionamento afectivo distante entre pai-filho, depreciação da criança, rejeição e indiferença.*” A instabilidade, outro aspecto de adversidade no ambiente familiar, inclui o número de mudanças de residência, número de parceiros da mãe, número de famílias com que a criança viveu e doenças significativas da criança ou outros familiares. Por sua vez, situações positivas no relacionamento familiar incluem o relacionamento harmonioso entre os pais, bom relacionamento dos pais com a criança, relacionamento afectivo próximo, disponibilidade para interacção.

Sendo assim, discutindo as relações entre pais e filhos, destaca-se que “*entre os membros de uma família há o estabelecimento de vínculos, que podem tanto gerar harmonia quanto desarmonia, afecto e solidariedade, bem como raiva e ressentimento*” (cit in Fini, 2000: 163)

É importante também observar que as influências no sistema pais-filhos circulam nas duas direcções. Para Bee (1996) o temperamento da criança, sua posição de

nascimento e idade são importantes ingredientes que actuam constantemente no relacionamento entre pais e filhos.

Os autores mostram que o conflito marital prediz uma mudança no comportamento das crianças, assim como o comportamento das crianças prediz um aumento de conflito marital, particularmente nas famílias adoptivas. Considerando esses resultados, verifica-se a influência de características pessoais da criança interferindo no contexto familiar, assim como o contexto familiar interferindo em características das crianças.

A análise das pesquisas referentes a relações de algumas variáveis do ambiente familiar com o desenvolvimento infantil remete-nos a discorrer sobre as relações do ambiente familiar vinculadas ao desempenho académico, evidenciando as pesquisas que constituem o segundo grupo analisado.

Em todas as sociedades existem grupos distintos e diferenciados. De um modo geral, as variáveis ou características que permitem a classificação dos indivíduos em grupos (e respectiva diferenciação) são de natureza biológica (por exemplo, grupos em função da idade, do sexo, da raça) e sócio-cultural (por exemplo, grupos em função da classe social, nacionalidade, religião, profissão, entre outros).

O desempenho em provas cognitivas, e em particular nos testes de inteligência, tem estado associado, desde os primeiros estudos da Psicologia – mais concretamente no âmbito da Psicologia Diferencial – às variáveis sócio-culturais de pertença dos indivíduos. Incluem-se, aqui, variáveis como a classe social ou o grupo étnico de pertença, o meio urbano ou rural da comunidade, as habilitações académicas do agregado familiar, profissão dos pais, salário médio do agregado familiar, entre outras. Importa neste estudo estudar a relação desempenho linguístico com as variáveis sócio-culturais.

As teorias psicológicas têm afirmado que cada fase do desenvolvimento traz para o indivíduo novas tarefas a serem cumpridas, constituindo desafios e oportunidades para crescimento.

A análise de alguns estudos (Carneiro, Martinelli & Sisto 2003) revela que, nesta fase do desenvolvimento infantil, o desempenho académico apresenta-se como um dos desafios da infância escolar e observa-se que as crianças enfrentam grandes

dificuldades diante dele. Tomando como referência essas reflexões, propõe-se como objectivo do presente estudo avaliar os recursos do ambiente familiar e as competências linguísticas das crianças, verificando se existe relação entre ambos, pois acredita-se que a família se sobressai como fonte de recursos a que a criança pode recorrer para lidar com as exigências escolares.

A pesquisa educacional académica e mundial tem indicado que uma das mais importantes dimensões explicativas do desempenho de estudantes encontra-se radicada na sua origem familiar. É de fundamental importância conhecer o capital cultural e económico da família, bem como sua visão sobre o processo educacional de seus filhos, sua relação com as escolas e sua percepção sobre escolaridade.

Com isso reafirma-se que, como nos demais aspectos do desenvolvimento infantil, a importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável. afirmando que, *“para um óptimo desenvolvimento cognitivo, é necessária uma combinação de experiências de aprendizagem activa, com um contexto social em que o estilo de interacção e relacionamento promovam autoconfiança.”* (cit in Marturano, 1997: 132) O estudo teve como objectivo investigar a opinião e as expectativas dos pais sobre o desempenho académico dos seus filhos e, para isso, pesquisou o que os pais pensavam sobre as diferenças no desempenho escolar das crianças, quanto os pais contribuíam para o sucesso escolar dos seus filhos e se o desempenho escolar era conseguido exclusivamente pelas crianças.

Os resultados revelaram que os pais muitas vezes ajudam os seus filhos somente em situações difíceis (dias faltados à escola, provas perdidas, projectos laboriosos, notas baixas, etc.) e demonstram pouco interesse no seu futuro escolar.

Além das crenças e expectativas dos pais em relação aos filhos e dos filhos em relação aos pais, os relacionamentos familiares, outro aspecto de interesse para as pesquisas actuais na área da família, têm relação directa ou indirecta com o desempenho escolar das crianças. Existem inúmeros factores que afectam as relações entre os membros da família, como a violência, o conflito permanente, a droga, o alcoolismo, a falta de afecto, a doença mental de algum membro da família, o desemprego e tantas outras situações pessoais que criam enormes barreiras para se manter um clima de coerência e estabilidade, afectando a todos, inclusive as crianças, que muitas vezes acabam apresentando dificuldades escolares ou problemas de comportamento. Assim, de

acordo com Marcelli (1998), todas as patologias que envolvem o ambiente familiar e afectam as relações familiares podem ter consequência directa no desenvolvimento infantil, afectando, entre outros aspectos, o desempenho escolar, o que pode aparecer no desinteresse ou no baixo desempenho dos estudantes.

Num estudo realizado com psicólogos e pedagogos actuantes em clínicas de psicopedagogia, Salvari (2003) investigou como esses profissionais compreendem os problemas de aprendizagem da leitura e escrita em crianças e como vêem o lugar da família na construção dos referidos problemas. Os resultados apontam questões da dinâmica familiar, de forma unânime, como uma das principais fontes de problemas de aprendizagem, principalmente a grande dependência da criança em relação à mãe e a participação periférica do pai no processo escolar do filho. Além disso, evidencia que questões socioculturais acentuam uma tendência actual dos pais em delegar a educadores e psicólogos os cuidados com a aprendizagem dos filhos.

Marchesi (2006) alerta para a importância de se avaliar, além das crenças e percepções dos pais, as percepções das crianças diante do envolvimento de seus pais com relação aos seus estudos. Segundo o autor, os pais pensam que ajudam mais a seus filhos nos estudos do que estes o percebem.

Para finalizar, entre as variáveis do ambiente familiar relacionadas ao desempenho académico, destacam-se os recursos humanos e materiais do ambiente familiar, sendo este o aspecto de maior interesse. Dentro dos recursos humanos, destacam-se o envolvimento e apoio dos pais à vida escolar de seus filhos, a supervisão e organização nas rotinas infantis e as oportunidades de interacção com os pais. Além dos recursos humanos familiares, estão os aspectos materiais, que, segundo Marchesi (2006), não podem ser esquecidos quando se estuda o ambiente familiar. Nesse contexto é preciso considerar as condições do lar, os recursos financeiros disponíveis e a falta de espaço em casa ou de tranquilidade para fazer as tarefas escolares.

Marturano (1998) evidencia a importância dos recursos presentes no ambiente familiar, mostrando que o nível de elaboração da escrita produzida pela criança está associado à variedade de recursos no seu ambiente familiar. Ressalta que crianças com melhor desempenho nas actividades de escrita têm suas rotinas diárias mais organizadas (hora certa para almoçar, jantar, fazer a lição de casa) e regras definidas (fazer lição antes de brincar), compartilham as actividades com os pais e têm acesso a

livros infantis, obras de consulta e brinquedos estimuladores do desenvolvimento em casa.

D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias (2007: 107) consideram que,

Tudo isso se torna importante na vida da criança, pois organização, regras, horários, rotinas, compromissos e outras actividades estão presentes no contexto escolar e, na medida que as crianças aprendem a organizar-se em relação a esses conceitos no ambiente familiar, provavelmente transferirão esta aprendizagem para a vida escolar.

Ao lado disso, D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005: 107-115) avaliaram “*a relação entre suporte parental e dificuldades de aprendizagem de crianças entre 7 e 11 anos encaminhadas para atendimento psicológico.*” O suporte parental foi avaliado em três domínios: o académico, o desenvolvimental e o emocional. Da criança avaliou-se o nível de inteligência, o desempenho escolar e a presença de problemas de comportamento. O grupo encaminhado mostrou desempenho cognitivo e académico mais baixo e mais problemas de comportamento. O suporte académico não diferiu entre os grupos, porém as mães de crianças encaminhadas relataram menos suporte desenvolvimental e emocional, com problemas nas práticas educativas e relacionamento pais-criança conflituoso.

Um estudo, numa amostra clínica de 100 crianças encaminhadas por dificuldades na aprendizagem, teve por objectivo verificar “*se recursos do ambiente familiar que favorecem o desempenho escolar estão presentes nos participantes da pesquisa.*” (cit in Marturano, 1999: 135) Os resultados indicaram que o nível de elaboração da escrita está positivamente associado à disponibilidade de livros e brinquedos, enquanto o atraso escolar está negativamente associado à organização das rotinas e à diversidade de actividades compartilhadas com os pais. A autora discute a importância dos recursos humanos e materiais no ambiente familiar e mostra que o progresso na aprendizagem escolar está associado à supervisão, à organização das rotinas no lar e a oportunidades de interacção com os pais, como também à oferta de recursos no ambiente físico.

Na análise teórica e empírica apresentada, nota-se que, quando o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem com normalidade, o efeito da falta de habilidade dos pais com os filhos, pelo menos no âmbito escolar, se reduz. Porém, quando os problemas

aparecem, a importância de uma boa resposta familiar aumenta e as habilidades dos pais ao interagirem na educação de seus filhos parecem ser cruciais à promoção de comportamentos socialmente habilidosos ou considerados como “*indesejados*”.

Convém ressaltar que não só as famílias pouco dispostas, escassamente valorizadas ou inábeis têm filhos com baixo desempenho escolar. Também as demais famílias podem encontrar-se nessa situação. Contudo, nesta hipótese, existe uma maior probabilidade de que os problemas sejam abordados com uma atitude mais segura e com possibilidades mais estáveis de colaboração com a escola. Assim, famílias com maiores recursos económicos, sociais e afectivos têm maior facilidade para ajudar seus filhos a enfrentarem o desafio da aprendizagem.

Bautista (1993: 193) afirma que “o problema da desvantagem sociocultural é tão complexo que ultrapassa o âmbito da intervenção meramente escolar (...) a raiz do problema não se encontra unicamente na escola; ela alarga-se ao ambiente familiar e social.”

São vários os estudos que referem as influências do meio ambiente na aprendizagem em geral e conseqüentemente nos problemas da leitura e da escrita, sendo “*no ambiente sociocultural desfavorecido que as dificuldades ocorrem mais frequentemente*” (Dumont, 1984, cit in Rebelo, 1993: 131).

4.2 Considerações sobre a Interacção do Sujeito com o Meio

A preocupação com a qualidade na educação é verificada em diferentes partes do mundo, inclusive em Portugal. Entretanto, o que se destaca neste contexto e chama a atenção de pais, professores, especialistas e profissionais da educação é o fracasso escolar, que se apresenta como um grande obstáculo à educação em âmbito mundial.

A preocupação com o fracasso escolar, considerado como resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou procura escolar (Weiss, 1992), não é recente. Verifica-se que em Portugal esta questão é antiga e o problema vem apresentando, nas últimas décadas, proporções inaceitáveis.

Nas últimas décadas do século XX, a população portuguesa abriu as portas da escola. Esta medida da educação portuguesa propiciou o atendimento de um número muito maior de crianças pela escola pública, ou seja, quase sua totalidade. Entretanto, apesar de atender à maioria da população em idade escolar, a escola deparou-se, a partir desse momento, com um novo desafio: oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos nela matriculados. Esse esforço de universalização, sem o correspondente esforço de reestruturação de uma escola elitista e altamente selectiva que a tornasse preparada para lidar com esses novos alunos, criou um ambiente propício à proliferação do fracasso escolar. Diante dessa nova perspectiva educacional, começam a delinear-se os objectos de estudo que passam a ser discutidos incessantemente neste campo de conhecimento, entre eles o fracasso escolar evidenciado, nessa época da história educacional, pela reprovação e evasão escolar.

Penin (2006) defende uma verdadeira revolução na prática quotidiana escolar, seja a da sala de aula, seja a da escola e de seu currículo, na gestão interna e na relação com a comunidade circundante, pois, na medida em que a escola se abriu a todos, recebendo alunos provenientes de todas as camadas sociais e culturais, tornou-se mais heterogénea do que sempre foi. É necessário portanto, começar uma transformação radical da escola, que exigirá esforço e solidariedade de todos os envolvidos, inclusive do estado, que, além de assegurar o direito à matrícula para todas as crianças, tem a responsabilidade de garantir a todos que nela se encontram uma aprendizagem progressiva e de qualidade.

Segundo Sisto (2001), a literatura tem apontado vários aspectos como possíveis causas para o fracasso escolar, que podem estar localizados no indivíduo, na sala de aula, nas características sociais da população atingida, na política educacional vigente, na formação dos professores, nas técnicas e recursos utilizados para ensinar, entre outros. Entretanto, adverte que nenhum desses aspectos pode ser responsabilizado sozinho pelo fracasso escolar.

Considerando as colocações do autor, pode-se afirmar que o fracasso escolar pode ocorrer tanto devido a situações e/ou condições externas ao indivíduo e que indirectamente o afectam como por condições internas ao mesmo. Entre o conjunto de factores externos ao sujeito serão destacados os de ordem pedagógica, institucional, familiar e social, que passam a ter sentido nas interacções do sujeito com o meio.

Dentro dos elementos internos aos indivíduos, destacam-se os de ordem cognitiva, como a inteligência, e os de ordem afectivo-emocional.

Portugal no início do século XX, seguindo a tendência mundial, passou a imputar a culpa pelo fracasso escolar sempre a um problema individual, recaindo grande parte das atribuições do insucesso escolar ao aluno, pois considerava-se que problemas individuais, destacando os de ordem da cognição, os orgânicos e os emocionais, eram os vilões do fracasso escolar.

Por meio desses dados, pode-se verificar que prevalece, fortemente, na visão dos educadores, a ideia de que o fracasso escolar do aluno pode ser exclusivamente explicado por factores internos ao indivíduo e que este deve ser tratado para posteriormente ser incluído ao ambiente escolar. Entre as condições internas ao indivíduo, utilizadas para explicar o fracasso escolar, podem-se destacar os factores de ordem cognitiva, orgânica e afectiva. Os factores cognitivos são apontados pela literatura de forma preponderante como obstáculo ao bom desempenho escolar. Ao tratar-se desses factores, o que se destaca inevitavelmente é o nível de inteligência apresentado pelos alunos.

A tentativa de explicar o fracasso escolar referindo-se a factores internos ao indivíduo, porém, passa a ser questionada. As causas do fracasso escolar saíram da esfera exclusiva do indivíduo para a esfera das causas sociais. Trabalhos começaram a ser produzidos destacando a maior incidência do fracasso escolar entre populações pobres, mudando o foco dos problemas individuais e orgânicos para os sociais e políticos. As pesquisas nessa época passam a indicar que os professores consideram como principais causadores do fracasso escolar os factores sociais como pobreza e diferenças culturais e familiares, destacando a desagregação e violência familiar. Sisto e Martinelli (2006: 19) observam que, agora, *“os factores que mais justificam o fracasso escolar recaem sobre as causas sociais ou familiares, ou seja, factores externos aos indivíduos, mas que ainda deixam de fora a discussão da inadequação da escola à clientela atendida.”* Essa visão possibilita a muitos educadores a oportunidade de se colocarem na cómoda condição de espectadores de um processo cujo desfecho não dependeria directamente da sua acção no âmbito educacional, pois o processo educativo é visto como totalmente submetido aos determinantes sociais e familiares.

Em resumo, verifica-se que o enfoque dado aos factores externos ao indivíduo para explicar o fracasso escolar centram-se, na sua grande maioria, sobre as causas sociais e familiares, destacando-se a inadequação da clientela às expectativas esperadas e exigidas pela escola e deixando de fora a discussão da inadequação da escola à clientela atendida. Conforme Sisto e Martinelli (2006), a escola oportuniza a aquisição dos conhecimentos tomando como referência a classe média e, dessa forma, a clientela menos favorecida é ignorada no planeamento escolar, recaindo novamente a culpa pelo fracasso escolar sobre o aluno, agora não mais por seus problemas orgânicos, mas pela sua pobreza.

Na década de 80 era comum encontrar afirmações destacando que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorriam das suas condições de vida, além de enfatizar que a escola pública era uma escola adequada às crianças de classe média. Entretanto, a partir da década de 80, a teoria passa a dar maior ênfase, como causa determinante do fracasso escolar, aos factores externos ao indivíduo relacionados com o próprio contexto escolar, ou seja, a factores intra-escolares. Com o objectivo de reflectir sobre esses factores, há a considerar as questões de ordem institucional, que envolvem o sistema educacional, o ambiente escolar e o papel do professor.

Entretanto, vale recordar que, para os professores e a grande maioria dos integrantes da rede educacional, ainda é bastante difícil considerar que alguns destes factores intra-escolares possam ter relação directa com as causas do fracasso escolar.

A escola deve reflectir sobre a origem e as consequências do fracasso escolar, assumir sua responsabilidade diante de um ensino de qualidade e apontar soluções que dependam dela.

Leite (1988) enfatiza que a escola pública tem-se demonstrado distante culturalmente da população atendida, na razão da inadequação do material didáctico, conteúdos e linguagem. Segundo o autor, a escola precisa assumir sua acção educacional de forma colectiva, ou seja, a acção educacional deve ser fruto do esforço comum de todos os envolvidos com o ensino na unidade escolar e deve ser acompanhada de reflexão grupal, pois este exercício de acção e reflexão possibilita constante processo de crescimento e aprimoramento educacional.

Dentro desse contexto, a figura do professor é imprescindível para um ensino de qualidade e como forma de enfrentar o fracasso escolar. Entretanto, há diversos aspectos permeando a relação do professor com o aluno e com o ensino, como sua

formação, suas atitudes, expectativas e crenças perante seus alunos e sua actividade profissional, incluindo a motivação em relação à profissão, às questões salariais e à escolha do método de ensino.

Leite (1988) destaca que, apesar de diferentes pesquisas mostrarem que a formação do professor está aquém do desejável e se inicia, realmente, a partir do momento em que ele assume seu primeiro ano; que a sua expectativa em relação ao aluno, tanto positiva quanto negativa influencia directamente o seu desempenho escolar; não se pode concluir que o professor seja o culpado pelo fracasso escolar, mas que suas condições concretas de formação, satisfação e trabalho são as que geram e/ou mantêm o fracasso escolar, pelo menos no que se refere aos factores intra-escolares.

Em síntese, observa-se que o fracasso escolar é um fenómeno complexo, evidenciado por diversos factores, que são determinados pelo momento histórico e social que atravessa a história política, social e educacional portuguesa. Assim, no início do século XX procurava-se a explicação para os problemas de aprendizagem nos conhecimentos advindos das ciências biológicas e da medicina, ou seja, procurava-se na criança alguma anormalidade orgânica ou cognitiva para justificar seu baixo desempenho escolar.

Na década de setenta e oitenta, em Portugal, com a incorporação da psicologia na escola, passou-se a considerar a influência ambiental sobre o desenvolvimento infantil. Ampliaram-se, portanto, as causas para explicar o fracasso escolar, pois passaram a ser considerados os aspectos emocionais, sociais e familiares que, relacionados ao aluno, poderiam explicar seu processo de escolarização.

O olhar cuidadoso pela literatura da área, revela ser esta uma problemática complexa, antiga e que, apesar dos esforços e tentativas governamentais no sentido de erradicá-la, ainda continua presente e foco de atenção de muitos pesquisadores.

Dessa forma, muitos estudos têm sido realizados com o intuito de ajudar a solucionar este problema que aflige todos os envolvidos no contexto escolar.

PARTE PRÁTICA

Capítulo V – A Investigação

Neste capítulo temos como objectivo, apresentar toda a investigação realizada e os resultados obtidos da aplicação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.) elaborado por Viana (1998).

Foi utilizado o T.I.C.L. como instrumento de avaliação para analisar uma amostra de 50 crianças em idade pré-escolar (idades compreendidas entre os 5/6 anos). Com este conjunto de análise de resultados pretendemos verificar, em termos de competências linguísticas, as crianças da zona geográfica delimitada e seleccionada – Ermesinde, para a realização deste estudo.

Durante a etapa do jardim-de-infância as crianças adquirem a maior parte da estrutura da linguagem necessária para o êxito a nível da aquisição da leitura e escrita. No entanto, o desenvolvimento da linguagem não pára, já que as crianças vão adquirindo formas e habilidades novas para transmitir as mensagens. Este processo continua ao longo da vida, sobretudo, no que concerne aos aspectos semânticos.

Pensamos que este tipo de estudo é importante para um futuro sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

5.1-Método de Pesquisa

Neste ponto iremos tecer algumas considerações relativas aos aspectos metodológicos deste trabalho. Citando Gauthier (2003: 22) *“A metodologia da investigação engloba tanto a estrutura do espírito e a forma da investigação como as técnicas utilizadas para pôr em prática este espírito e esta forma (métodos e métodos).”*

Tal como qualquer processo científico a investigação requer a existência de uma série de etapas ordenadas de forma lógica e progressiva, que conduzem a determinado fim.

A investigação pressupõe inevitavelmente uma abordagem dos aspectos éticos em todas as fases dos procedimentos de um projecto de investigação. Para Streubert (2002: 37) *“Os dilemas éticos na nossa prática estão a aumentar de complexidade à medida que a*

ciência e tecnologia possibilitam a capacidade de intervenção em modos que nunca se julgaram possíveis.”

Consideramos este tipo de estudo correlacional, situando-se entre um estudo descritivo, ou simplesmente compreensivo da realidade (estudos qualitativos) e uma abordagem experimental. Tentamos ir além da mera descrição do fenómeno e encontrar alguns indicadores na relação entre as variáveis em estudo, quantificando-se as relações encontradas.

5.2- Questões e Hipóteses

Este trabalho deriva de uma questão principal: “Em que medida as variáveis sócio-culturais interferem nas habilidade cognitivas dos alunos ao nível da linguagem e no futuro desempenho da leitura e da escrita?” da qual derivam duas hipóteses de trabalho:

- i) As crianças “em risco” de apresentarem um menor desenvolvimento linguístico, são as crianças oriundas de meios sócio-económico e cultural baixos;
- ii) As crianças capazes de apresentarem um maior desenvolvimento linguístico, são as crianças oriundas de meios sócio-económico e cultural considerados médio/altos.

5.3- Instrumentos utilizados

Optamos para o nosso trabalho utilizar o T.I.C.L. (Teste de Identificação de Competências Linguísticas) uma vez que a nossa amostra é constituída por crianças na faixa etária dos 5/6 anos e esta prova ter sido efectuada para utilização na faixa etária dos 4 aos 6 anos.

“O T.I.C.L. é uma prova de linguagem expressiva que visa a identificação de competências linguísticas em quatro vertentes: o conhecimento lexical, o domínio de regras morfológicas básicas, a memória auditiva para material verbal e a capacidade para reflectir sobre a linguagem oral. “(Viana, 2002:12) (Conforme Anexos I, II e III))

O T.I.C.L. ao avaliar as “*dimensões da linguagem*” que estão mais relacionadas com a aprendizagem da leitura e da escrita, permite aos professores e educadores um rastreio precoce das eventuais dificuldades no processo de aprendizagem dessas competências.

O domínio da linguagem oral é uma das variáveis mais importantes, conhecida na sua correlação com o desempenho na leitura. Um frágil domínio do código oral irá reflectir-se na compreensão do que é lido. (Sim-Sim, 1995).

Paul Menyuk e James Flood (1981) consideram que praticamente todas as crianças que apresentam problemas de leitura e escrita, apresentam problemas de linguagem oral, geralmente, revelam dificuldades na descodificação das palavras; por sua vez, as crianças com léxico reduzido terão dificuldades na compreensão do sentido, mesmo que a descodificação tenha sido perfeita. Bautista (1993: 188) refere ainda estar comprovada “*a influência exercida de diferentes padrões de linguagem consoante a classe social a que se pertence.*” Os indivíduos pertencentes à classe alta utilizam indistintamente o código “elaborado”, por seu lado a classe social baixa limita-se ao uso do código restrito.

5.4- Opção em termos Geográficos

A escolha da região de Ermesinde está relacionada com o facto de ser a zona onde desenvolvemos o trabalho de docência na Educação Especial, e do conhecimento das dificuldades que as crianças revelam na área de aprendizagem da leitura e da escrita inseridas em diversos meios sociais.

O agrupamento de escolas escolhido situa-se na cidade de Ermesinde, que apresenta bairros de classe média-alta, mas também bairros sociais, a sua população tem características heterogéneas. As quatro escolas do JI/EB1 que constituem este agrupamento caracterizam-se pela sua diversidade.

5.5- Procedimentos

A aplicação do T.I.C.L. foi efectuada no período de Fevereiro a Maio de 2009. Cada teste tinha a duração de quarenta e cinco minutos.

De acordo com as instruções do teste, este poderia ser interrompido quando as crianças apresentassem sinais de cansaço, não sendo, no entanto, conveniente que a aplicação se estendesse para além dos 3 dias.

Para a realização das provas, foi escolhida uma sala que reunisse todas as condições acústicas necessárias para o normal decorrer da prova, sem muitos estímulos visuais que pudessem constituir-se como distractores.

Tentamos, ao longo da avaliação, ir ao encontro das necessidades de cada criança o que, por vezes, nos deixou impotentes face às dificuldades que algumas apresentavam na compreensão dos enunciados e da prova em si.

5.6 - População/Amostra

Fortin (1999: 202) define população como *“uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios”*. Citando Quivy (1998: 160) *“a palavra população deve, portanto, ser aqui entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo.”*

Uma população particular que é submetida a um estudo chama-se população alvo e que, segundo Fortin (1999: 202), *“a população alvo é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações.”*

O problema da amostragem é, portanto, escolher uma parte ou amostra de tal forma que esta seja a mais representativa possível do todo. Por conseguinte, a nossa população/amostra obtida na área de Ermesinde, é constituída por 50 crianças com 5/6 anos, que vão iniciar o ensino básico no ano lectivo 2009/2010.

Sendo a aprendizagem da leitura e da escrita um dos principais desafios que se coloca às crianças no início da escolaridade, o presente estudo visa identificar as crianças em iminência de poderem apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita inseridas em dois grupos: Grupo 1 – constituído por 25 crianças do Meio sócio-económico e

cultural considerado baixo e de “risco” e Grupo 2 – integrado por 25 crianças do Meio sócio-económico e cultural médio/alto.

Neste estudo foi tida em consideração as inúmeras análises “ *que demonstram a estreita relação existente entre o nível sócio-cultural da família e o aproveitamento escolar obtido por alguns alunos.*” (cit in Bautista, 1993: 188).

Desta forma, o nível de rendimento familiar aparece como “*uma variável ligada ao desenvolvimento e projecção escolar dos indivíduos. Nas classes sociais mais baixas aparece o que tem a ser denominado ‘cultura da Pobreza’, manifestando-se como uma forma de vida radicalmente diferente da classe dominante, com um estilo que se vai transmitindo de geração em geração.*” (cit in Bautista, 1993: 189).

Começamos neste estudo, por analisar a distribuição das crianças em idade pré-escolar pelos quatro Jardins-de-Infância.

Quadro II – Distribuição da População por Sexo e Estabelecimento de Ensino Frequentado

Rede Pública /Agrupamento Vertical de S. Lourenço - Ermesinde	Fevereiro/Maio de 2009	
	Meninos	Meninas
Jardim da Costa	26	24
Jardim dos Montes da Costa	12	12
Jardim do Carvalhal	29	21
Jardim das Saibreiras	24	14
Total	91	71

Pela análise do Quadro II, é possível verificar a existência de um universo de 162 crianças.

De referir, o facto de haver um número superior de meninos (91) relativamente ao número de meninas (71) em três Jardins-de-Infância, com excepção para o Jardim de Montes da Costa.

Apresentaremos de seguida, alguns dados que podem ajudar a caracterizar a população estudada, nomeadamente a idade e as habilitações académicas dos pais das crianças pertencentes aos dois grupos em estudo (Grupo 1 e Grupo 2).

Quadro III – Idade dos Pais: Grupo 1

Idade - Grupo 1	Mãe	Pai
26-29	0	2(8%)
30-34	5(20%)	8(32%)
35-39	11(44%)	11(44%)
40-44	9(36%)	2(8%)
45-49	0	0
50-54	0	0
55-59	0	0
60-64	0	1
Total	25 (100%)	24 (96%)

Pela análise do quadro relativo à idade dos pais do Grupo 1, é possível verificar que as idades estão compreendidas predominantemente na faixa etária dos 30 anos. Cerca de 9 (36%) mães apresentam uma idade situada na faixa etária dos 40 anos; nesta faixa etária 7 mães têm ainda idade superior relativamente aos pais. De referir a existência de um pai tardio, com a idade superior a 60 anos. Não foi possível obter a idade de um pai.

Quadro IV – Idade dos Pais: Grupo 2

Idade Grupo 2	Mãe	Pai
26-29	0	0
30-34	5(20%)	7(28%)
35-39	11(44%)	10(40%)
40-44	9(36%)	2(8%)
45-54	0	6(24%)
50-54	0	0
55-59	0	0
60-64	0	0
Total	25 (100%)	25 (100%)

Relativamente à idade dos pais do Grupo 2, elas estão compreendidas predominantemente na faixa etária dos 30 anos. De referir o facto, de 7 mães apresentarem uma idade superior relativamente aos pais na faixa etária dos 40 anos.

Caracterizamos também os pais pelas suas habilitações académicas, enquanto variável a considerar na contextualização da avaliação da linguagem.

As habilitações académicas dos pais das crianças em estudo estão apresentadas de modo mais detalhado no quadro seguinte.

Quadro V – Habilitações Académicas dos Pais: Grupo1

Nível de Escolaridade	Mãe	Pai
4º ano de escolaridade não concluído	0	0
Entre o 4º ano e o 6º ano de escolaridade	11 (44%)	16(64%)
Entre o 7º e o 9º ano de escolaridade	14(56%)	9(36%)
Entre o 10º e o 12º ano de escolaridade	0	0
Bacharelato ou Licenciatura	0	0
Total	25 (100%)	25(100%)

Verificamos, pela observação do quadro, que as habilitações dos pais e mães oscilam entre o 4º ano - 6º ano de escolaridade e o 7ºano-9ºano de escolaridade.

As mães apresentam em maior número habilitações literárias entre o 7º e o 9º ano de escolaridade comparativamente com os pais que apresentam em maior número habilitações entre o 4º e o 6º ano de escolaridade.

Quadro VI – Habilitações Académicas dos Pais: Grupo2

Nível de Escolaridade	Mãe	Pai
4º ano de escolaridade não concluído	0	0
Entre o 4º ano e o 6º ano de escolaridade	0	0
Entre o 7º e o 9º ano de escolaridade	0	0
Entre o 10º e o 12º ano de escolaridade	11(44%)	12(48%)
Bacharelato ou Licenciatura	14(56%)	13(52%)
Total	25 (100%)	25 (100%)

Constatamos, que as habilitações dos pais e mães oscilam entre o 10º ano - 12º ano de escolaridade e o Bacharelato ou Licenciatura. Dois pais e duas mães apresentam ainda o grau de mestre.

Existem estudos, que confirmam a possível relação que se estabelece entre a profissão dos pais e o desenvolvimento cognitivo e adaptativo dos filhos e que “mostra em que medida a taxa de insucesso escolar está em relação directa com a ocupação paterna, sem encontrar grande significado relativamente à profissão da mãe” (Ajuriaguerra, 1982, cit in Bautista, 1993: 189)

Importa aqui perceber tal relação; sendo assim nos Quadros VII e VIII, caracterizamos os pais das crianças dos dois grupos em estudo, segundo a sua profissão.

Quadro VII – Profissões das Mães: Grupo1

Profissões Grupo 1	Mãe
Ajudante de cabeleireiro	1 (4%)
Auxiliar de pessoas deficientes	1 (4%)
Operária fabril	2 (8%)
Operadora de caixa	3 (12%)
Empregada de balcão	2 (8%)
Costureira	2 (8%)
Angariadora	1(4%)

Empregada doméstica	5 (20%)
Vidraceira	1 (4%)
Desempregada	7 (28%)
Total	25 (100%)

Pela leitura do quadro observamos, que há uma distribuição homogénea das mães relativamente às profissões. Cerca de 7 (28%) mães revelam ainda, estar numa situação de desemprego.

Quadro VIII – Profissões dos Pais: Grupo 1

Profissões Grupo 1	Pais
Vidraceiro	1 (4%)
Serralheiro	1 (4%)
Estucador	1 (4%)
Electricista	2 (8%)
Pintor	1 (4%)
Polidor	1 (4%)
Canalizador	1 (4%)
Mecânico	4 (16%)
Padeiro	1 (4%)
Trabalhador da REFER	1 (4%)
Operário de Construção Civil	6 (24%)
Segurança/Vigilante	2 (8%)
Empregado de mesa	1 (4%)
Litógrafo	1 (4%)
Desempregado	1 (4%)
Total	25 (100%)

Verificamos que há uma distribuição equitativa dos pais relativamente às profissões, embora uma profissão se destaque relativamente às outras (ramo da construção civil, com cerca de 6 (26%) pais. Apenas 1 (4%) pai está numa situação de desemprego.

Quadro IX – Profissões das Mães: Grupo2

Profissões Grupo 2	Mães
Técnica de Radiologia	1 (4%)
Técnica Superior	1 (4%)
Técnica Oficial de Contas	1 (4%)
Técnica de Contabilidade	1 (4%)
Chefe de Serviços	1 (4%)
Contabilista	1 (4%)
Gestora	1 (4%)
Engenheira	1 (4%)
Escriturária	3 (12%)
Empresária	1 (4%)
Funcionária Pública	1 (4%)
Advogada	1 (4%)
Professora	5 (20%)
Dona de casa	4 (16%)
Desempregada	1 (4%)
Estudante	1 (4%)
Total	25 (100%)

Constatamos, haver uma distribuição homogênea das mães relativamente às profissões, embora existam profissões que se destacam, nomeadamente a de professora (5-20%), dona de casa (4-16%) e escriturária (3-12%)

Quadro X – Profissões dos Pais: Grupo2

Profissões Grupo 2	Pai
Técnico de Radiologia	1 (4%)
Técnico Superior	1 (4%)
Comercial	1 (4%)
Gerente Comercial	1 (4%)
Assistente de Clientes	1 (4%)
Vendedor	1 (4%)
Inspector de Vendas	1 (4%)
Empresário	4 (16%)
Consultor Informático	1 (4%)
Gestor	3 (12%)
Escriturário	1 (4%)
Bancário	1 (4%)
Assistente Administrativo	1 (4%)

Funcionário Público	2 (8%)
Engenheiro	2 (4%)
Médico	1 (4%)
Enfermeiro	1 (4%)
Advogado	1 (4%)
Professor	1 (4%)
Total	25 (100%)

Observamos, a existência de uma distribuição equitativa dos pais relativamente às profissões, embora as profissões de empresário (4-16%) e de gestor (3-12%) se evidenciem.

Seguidamente, procedemos à análise de hábitos de ouvir histórias e a afinidade relativamente à criança.

O Gráfico 1 e 2 são importantes para aferir as diferenças do nível dos hábitos de leitura no meio sócio-económico e cultural e no meio sócio-económico e cultural médio/alto.

Gráfico I – Crianças que Ouvem Histórias e as Pessoas que Lêem Histórias: Grupo1

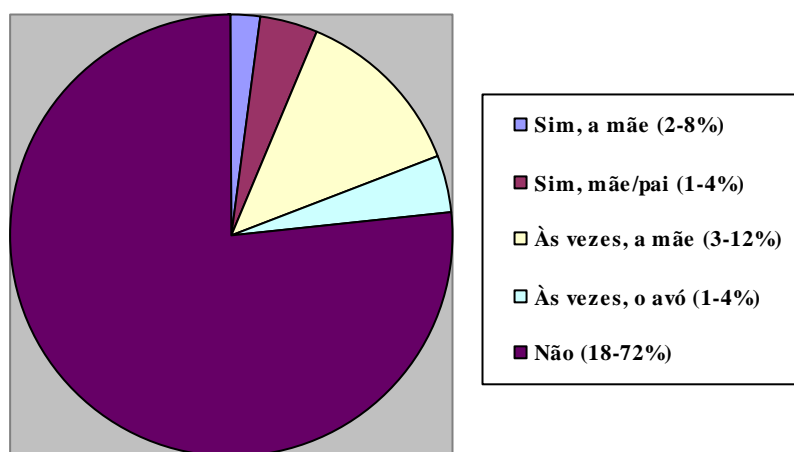
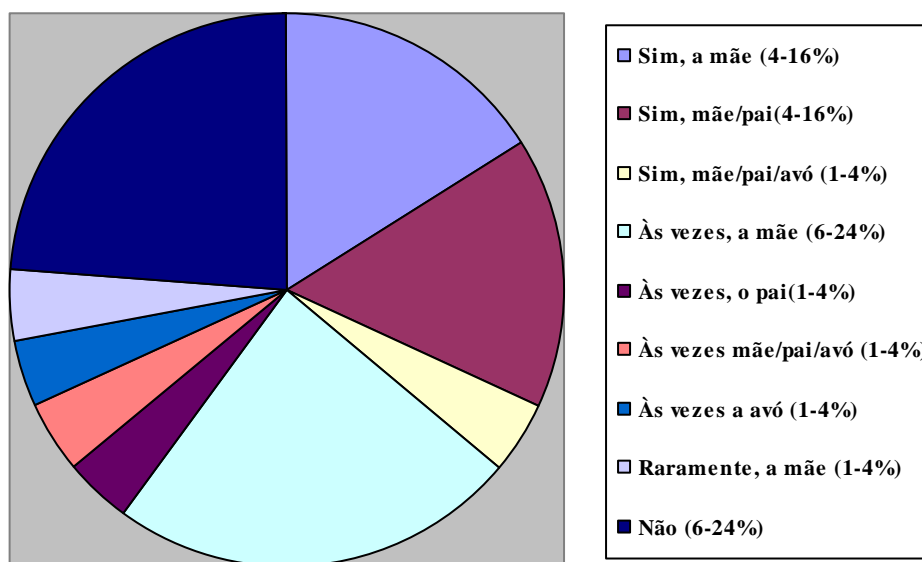


Gráfico II – Crianças que Ouvem Histórias e as Pessoas que Lêem Histórias: Grupo 2



Verificamos que as crianças do meio sócio-económico cultural baixo apresentam menores hábitos de ouvir histórias relativamente às crianças do meio sócio-económico e cultural médio/alto.

Cerca de 18 (72%) crianças do Grupo 1 admitem não ouvir histórias em contraposição com 6 (24%) crianças do Grupo 2. Relativamente à afinidade com a criança, tanto no Grupo 1 como na Grupo 2, a mãe é a figura familiar que apresenta maior importância na leitura das histórias.

Nesta lógica, Rebelo (1993: 130) considera que é “*em primeiro lugar a família que influencia o desenvolvimento da criança e a sua aprendizagem. Pode ter um impacto positivo, reforçando aqueles, ou negativo privando o sujeito de oportunidades e de estímulos, desmotivando-o e abrindo-lhe, assim, o caminho para o insucesso na aprendizagem*”.

5.7- Resultados da Aplicação da Prova

Ao longo deste capítulo apresentamos os resultados no Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L). De acordo com os objectivos deste estudo exploratório, iremos analisar a relação entre o desempenho na prova aplicada no final do pré-escolar (T.I.C.L) e o “risco” na aprendizagem futura da leitura e da escrita.

Começamos por observar o número de meninos e de meninas da nossa amostra.

Quadro XI - Nº de meninos e de Meninas da Amostra: Grupo 1

Nº da amostra (n=25)	Grupo 1
Meninos	15
Meninas	10
Total	25

Vemos que na amostra, que o número de meninos é superior ao das meninas (variação=5).

Quadro XII - Nº de Meninos e de Meninas da Amostra: Grupo 2

Nº da amostra (n=25)	Grupo 2
Meninos	17
Meninas	8
Total	25

Na amostra verificamos, que o número de meninos é superior ao das meninas, à semelhança do Grupo 1, sendo a variação no entanto superior (=9).

Analizamos também e comparativamente, os resultados individuais do teste de identificação de competências linguísticas do Grupo 1 e do Grupo 2, em relação ao nível de mestria (107 itens-80% dos 134 itens-100% do teste)

Quadro XIII - Resultado do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.):

Grupo 1

Grupo 1 (n=25)	Nível de mestria -107-80%	Nível do Teste
Caso 1		90-67%
Caso 2		118-88%
Caso 3		87-65%
Caso 4		96-72%
Caso 5		95-71%
Caso 6		100-75%
Caso 7		101-76%
Caso 8		81-61%
Caso 9		91-68%
Caso 10		76-57%
Caso 11		107-80%
Caso 12		96-72%
Caso 13		102-76%
Caso 14		78-58%
Caso 15		96-72%
Caso 16		62-46%
Caso 17		113-84%
Caso 18		99-74%
Caso 19		112-84%
Caso 20		103-77%
Caso 21		117-87%
Caso 22		85-64%
Caso 23		96-72%
Caso 24		83-62%
Caso 25		94-70%

Pela análise do quadro, constatamos que cerca de 20 crianças obtiveram um resultado inferior ao nível de mestria (107-80%). Cerca de 5 crianças alcançaram um resultado superior ao nível de mestria. O resultado mais elevado atingido foi de 118-88% e o mais baixo de 62-46%.

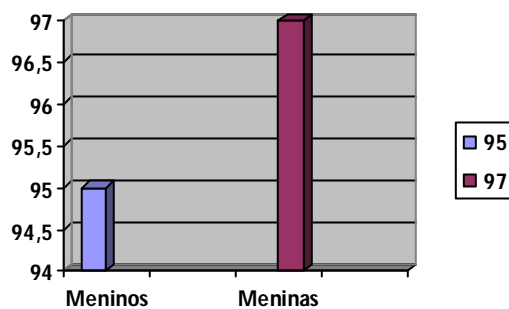
**Quadro XIV - Resultado do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.):
Grupo 2**

Grupo 2 (n=25)	Nível de mestria -107-80%	Nível do Teste
Caso 1		108-81%
Caso 2		96-72%
Caso 3		125-93%
Caso 4		111-83%
Caso 5		102-76%
Caso 6		116-87%
Caso 7		107-80%
Caso 8		129-96%
Caso 9		128-96%
Caso 10		115-86%
Caso 11		122-91%
Caso 12		117-87%
Caso 13		116-87%
Caso 14		113-84%
Caso 15		115-86%
Caso 16		113-84%
Caso 17		116-87%
Caso 18		112-84%
Caso 19		118-88%
Caso 20		109-81%
Caso 21		124-93%
Caso 22		120-90%
Caso 23		114-85%
Caso 24		126-94%
Caso 25		116-87%

Pela observação do quadro, vemos que cerca de 23 crianças obtiveram um resultado superior ao nível de mestria (107-80%). Cerca de 2 crianças alcançaram um resultado inferior ao nível de mestria. O resultado mais elevado atingido foi de 129 e 128-96% e o mais baixo de 96-72-%. De referir que os valores mais altos registaram-se em duas crianças com relações de parentesco entre si, oriundas de um meio sócio-económico e cultural alto, tendo ambas demonstrado níveis elevados de competências linguísticas. (Conforme Anexo IV– Análise do resultado individual do T.I.C.L – um exemplo do Grupo 1 e do Grupo 2)

Depois da análise global feita aos resultados individuais do teste de identificação de competências linguísticas nos dois grupos, procedemos à sua comparação por sexo.

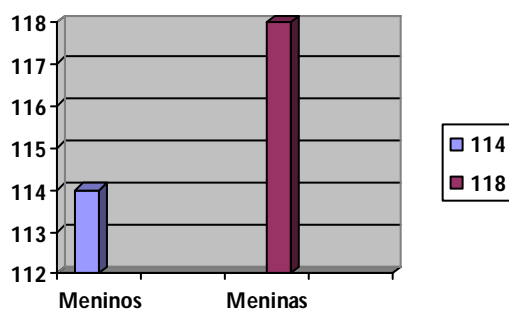
Gráfico III - Média Comparativa dos Resultados Individuais do T.I.C.L. dos Meninos e das Meninas: Grupo 1



Verificamos, uma ligeira vantagem das meninas (variação=2) relativamente aos meninos do Grupo 1.

Segue-se o registo da média comparativa dos meninos e das meninas do Grupo 2.

Gráfico IV - Média Comparativa dos Resultados Individuais do T.I.C.L. dos Meninos e das Meninas do Grupo 2



Como podemos observar, no Grupo 2 a vantagem das meninas relativamente aos meninos é ainda maior (variação =4).

Segue-se a análise dos resultados individuais do teste de identificação de competências linguísticas, discriminando as respostas correctas obtidas nas quatro vertentes a designar: o Conhecimento Lexical, o Conhecimento Morfo-sintáctico, a Memória Auditiva e a Reflexão sobre a Língua, assim como a variação registada entre os dois grupos.

Quadro XV - Conhecimento Lexical: Grupo 1

Itens 1-64	Grupo 1 (n=25)	Itens 1-64	Grupo 1 (n=25)
Item 1	25- (100%)	Item 33	24-(96%)
Item 2	25- (100%)	Item 34	25- (100%)
Item 3	25- (100%)	Item 35	25- (100%)
Item 4	25- (100%)	Item 36	24-(96%)
Item 5	22-(88%)	Item 37	20-(80%)
Item 6	17-(68%)	Item 38	20-(80%)
Item 7	25- (100%)	Item 39	25- (100%)
Item 8	25- (100%)	Item 40	25- (100%)
Item 9	25- (100%)	Item 41	25- (100%)
Item 10	25- (100%)	Item 42	25- (100%)
Item 11	25- (100%)	Item 43	24-(96%)
Item 12	25- (100%)	Item 44	25- (100%)
Item 13	22-(88%)	Item 45	25- (100%)
Item 14	25- (100%)	Item 46	24-(96%)
Item 15	24-(96%)	Item 47	25- (100%)
Item 16	24-(96%)	Item 48	25- (100%)
Item 17	25- (100%)	Item 49	25- (100%)
Item 18	25- (100%)	Item 50	25- (100%)
Item 19	25- (100%)	Item 51	25- (100%)
Item 20	25- (100%)	Item 52	25- (100%)
Item 21	25- (100%)	Item 53	25- (100%)
Item 22	25- (100%)	Item 54	24-(96%)
Item 23	23-(92%)	Item 55	25- (100%)
Item 24	20-(80%)	Item 56	25- (100%)
Item 25	25- (100%)	Item 57	9-(36%)
Item 26	17-(68%)	Item 58	12-(48%)
Item 27	25- (100%)	Item 59	13-(52%)
Item 28	25- (100%)	Item 60	9-(36%)
Item 29	21-(84%)	Item 61	8-(32%)
Item 30	14-(56%)	Item 62	9-(36%)
Item 31	24-(96%)	Item 63	13-(52%)
Item 32	25- (100%)	Item 64	10-(40%)

Quadro XVI – Conhecimento Lexical: Grupo 2

Itens 1-64	Grupo 2 (n=25)	Itens 1-64	Grupo 2 (n=25)
Item 1	25- (100%)	Item 33	25-(100%)
Item 2	25- (100%)	Item 34	25- (100%)
Item 3	24- (96%)	Item 35	25- (100%)
Item 4	25- (100%)	Item 36	24-(96%)
Item 5	21-(84%)	Item 37	25-(100%)

Item 6	21-(84%)	Item 38	23-(92%)
Item 7	25- (100%)	Item 39	25- (100%)
Item 8	25- (100%)	Item 40	25- (100%)
Item 9	25- (100%)	Item 41	25- (100%)
Item 10	25- (100%)	Item 42	25- (100%)
Item 11	25- (100%)	Item 43	25-(100%)
Item 12	25- (100%)	Item 44	25- (100%)
Item 13	22-(88%)	Item 45	25- (100%)
Item 14	25- (100%)	Item 46	25-(100%)
Item 15	24-(96%)	Item 47	25- (100%)
Item 16	24-(96%)	Item 48	25- (100%)
Item 17	25- (100%)	Item 49	25- (100%)
Item 18	25- (100%)	Item 50	25- (100%)
Item 19	25- (100%)	Item 51	25- (100%)
Item 20	25- (100%)	Item 52	25- (100%)
Item 21	25- (100%)	Item 53	25- (100%)
Item 22	25- (100%)	Item 54	24-(96%)
Item 23	25-(100%)	Item 55	25- (100%)
Item 24	25-(100%)	Item 56	25- (100%)
Item 25	25- (100%)	Item 57	24-(96%)
Item 26	18-(72%)	Item 58	25-(100%)
Item 27	25- (100%)	Item 59	25-(100%)
Item 28	25- (100%)	Item 60	21-(84%)
Item 29	25-(100%)	Item 61	24-(96%)
Item 30	17-(68%)	Item 62	23-(92%)
Item 31	24-(96%)	Item 63	25-(100%)
Item 32	25- (100%)	Item 64	25-(100%)

Quadro XVII – Conhecimento Lexical: Variação entre os 2 grupos

Itens 1-64	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação	Itens 1-64	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação
Item 1	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 33	24-(96%)	25-(100%)	1-(4%)
Item 2	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 34	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 3	25- (100%)	24-(96%)	1-(4%)	Item 35	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 4	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 36	24-(96%)	24-(96%)	0
Item 5	22-(88%)	21-(84%)	1-(4%)	Item 37	20-(80%)	25-(100%)	5-(20%)
Item 6	17-(68%)	21-(84%)	4-(1%)	Item 38	20-(80%)	23-(92%)	3-(12%)
Item 7	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 39	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 8	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 40	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 9	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 41	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 10	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 42	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 11	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 43	24-(96%)	25-(100%)	1-(4%)
Item 12	25- (100%)	25-(100%)	0	Item 44	25-(100%)	25-(100%)	0

Item 13	22-(88%)	22-(88%)	0	Item 45	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 14	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 46	24-(96%)	25-(100%)	1-(4%)
Item 15	24-(96%)	24-(96%)	0	Item 47	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 16	24-(96%)	24-(96%)	0	Item 48	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 17	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 49	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 18	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 50	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 19	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 51	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 20	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 52	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 21	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 53	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 22	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 54	24-(96%)	24-(96%)	0
Item 23	23-(92%)	25-(100%)	0	Item 55	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 24	20-(80%)	25-(100%)	0	Item 56	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 25	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 57	9-(36%)	24-(96%)	15-(60%)
Item 26	17-(68%)	18-(72%)	0	Item 58	12-(48%)	25-(100%)	13-(52%)
Item 27	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 59	13-(52%)	25-(100%)	12-(48%)
Item 28	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 60	9-(36%)	21-(84%)	12-(48%)
Item 29	21-(84%)	25-(100%)	4-(16%)	Item 61	8-(32%)	24-(96%)	16-(64%)
Item 30	14-(56%)	17-(68%)	3-(12%)	Item 62	9-(36%)	23-(92%)	14-(56%)
Item 31	24-(96%)	24-(96%)	0	Item 63	13-(52%)	25-(100%)	12-(48%)
Item 32	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 64	10-(40%)	25-(100%)	15-(60%)

Vemos que o Grupo 1 apresenta uma ligeira vantagem relativamente ao Grupo 2, no que diz respeito aos itens 3 e 5. O Grupo 2 por sua vez, apresenta vantagem nos itens 6, 29, 30, 33, 37, 38, 43, 46, 57-64; a vantagem do Grupo 2 comparativamente com o Grupo 1 chega a atingir uma variação de 16-(64%) - item 61. Os dois grupos apresentam os mesmos valores em cerca de 45 itens.

Quadro XVIII- Conhecimento Morfo-sintático: Grupo 1

Itens 65-91	Grupo 1 (n=25) -(%)	Itens 65-91	Grupo 1 (n=25) -(%)
Item 65	24-(96%)	Item 79	24-(96%)
Item 66	24-(96%)	Item 80	22-(88%)
Item 67	23-(92%)	Item 81	24-(96%)
Item 68	21-(84%)	Item 82	16-(64%)
Item 69	21-(84%)	Item 83	24-(96%)
Item 70	12-(48%)	Item 84	5-(20%)
Item 71	22-(88%)	Item 85	2-(8%)
Item 72	21-(84%)	Item 86	17-(68%)
Item 73	3-(12%)	Item 87	13-(52%)
Item 74	5-(20%)	Item 88	24-(96%)
Item 75	5-(20%)	Item 89	19-(76%)
Item 76	24-(96%)	Item 90	12-(48%)
Item 77	25-(100%)	Item 91	20-(80%)
Item 78	21-(84%)		

Quadro XIX - Conhecimento Morfo-sintático: Grupo 2

Itens 65-91	Grupo 2 (n=25) -	Itens 65-91	Grupo 2 (n=25) -
Item 65	24- (96%)	Item 79	24-(96%)
Item 66	24- (96%)	Item 80	24- (96%)
Item 67	23- (92%)	Item 81	25-(100%)
Item 68	25- (100%)	Item 82	22-(88%)
Item 69	24-(96%)	Item 83	23-(92%)
Item 70	16-(64%)	Item 84	14-(56%)
Item 71	22- (88%)	Item 85	11-(44%)
Item 72	24-(96%)	Item 86	24-(96%)
Item 73	5- (20%)	Item 87	20-(80%)
Item 74	6-(24%)	Item 88	24-(96%)
Item 75	7-(28%)	Item 89	21-(84%)
Item 76	25-(100%)	Item 90	19-(76%)
Item 77	25- (100%)	Item 91	22-(88%)
Item 78	21- (84%)		

Quadro XX - Conhecimento Morfo-sintático: Variação entre os 2 grupos

Itens 65-91	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação	Itens 65-91	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação
Item 65	24- (96%)	24- (96%)	0	Item 79	24- (96%)	24-(96%)	0
Item 66	24- (96%)	24- (96%)	0	Item 80	22-(88%)	24-(96%)	2-(8%)
Item 67	23-(92%)	23-(92%)	0	Item 81	24- (96%)	25-(100%)	1-(4%)
Item 68	21-(84%)	25-(100%)	4-(16%)	Item 82	16-(64%)	22-(88%)	4-(24%)
Item 69	21-(84%)	24-(96%)	3-(12%)	Item 83	24- (96%)	23-(92%)	1-(4%)
Item 70	12-(48%)	16-(64%)	4-(16%)	Item 84	5-(20%)	14-(56%)	9-(36%)
Item 71	22-(88%)	22-(88%)	0	Item 85	2-(8%)	11-(44%)	9-(36%)
Item 72	21-(84%)	24-(96%)	3-(12%)	Item 86	17-(68%)	24-(96%)	7-(28%)
Item 73	3-(12%)	5-(20%)	2-(8%)	Item 87	13-(52%)	20-(80%)	7-(28%)
Item 74	5-(20%)	6-(24%)	1-(4%)	Item 88	24-(96%)	24-(96%)	0
Item 75	5-(20%)	7-(28%)	2-(8%)	Item 89	19-(76%)	21-(84%)	2-(8%)
Item 76	24- (96%)	25-(100%)	1-(4%)	Item 90	12-(48%)	19-(76%)	7-(28%)
Item 77	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 91	20-(80%)	22-(88%)	2-(8%)
Item 78	21-(84%)	21-(84%)	0				

Observamos, que o Grupo 2 apresenta vantagem relativamente ao Grupo 1 no que diz respeito aos itens 68-70, 72-76, 80-87, 89, 90-91; a vantagem do Grupo 2 comparativamente com o Grupo 1 chega a atingir uma variação de 9-(36%) - itens 84 e 85. Os dois grupos apresentam os mesmos valores em cerca de 8 itens.

Quadro XXI – Memória Auditiva: Grupo 1

Itens 92-110	Grupo 1 (n=25) -(%)	Itens 92-110	Grupo 1 (n=25) -(%)
Item 92	17- (68%)	Item 102	23-(92%)
Item 93	19- (76%)	Item 103	24-(96%)
Item 94	4- (16%)	Item 104	21-(84%)
Item 95	3- (12%)	Item 105	25- (100%)
Item 96	24-(96%)	Item 106	24-(96%)
Item 97	25- (100%)	Item 107	25- (100%)
Item 98	17-(68%)	Item 108	22-(88%)
Item 99	15- (60%)	Item 109	22-(88%)
Item 100	25- (100%)	Item 110	22-(88%)
Item 101	25- (100%)		

Quadro XXII – Memória Auditiva: Grupo 2

Itens 92-110	Grupo 2 (n=25) -(%)	Itens 92-110	Grupo 2 (n=25) -(%)
Item 92	22- (88%)	Item 102	24-(96%)
Item 93	21- (84%)	Item 103	24-(96%)
Item 94	13- (52%)	Item 104	23-(92%)
Item 95	15- (60%)	Item 105	25- (100%)
Item 96	25-(100%)	Item 106	25-(100%)
Item 97	25- (100%)	Item 107	25- (100%)
Item 98	23-(92%)	Item 108	24-(96%)
Item 99	20- (80%)	Item 109	24-(96%)
Item 100	24- (96%)	Item 110	23-(92%)
Item 101	24- (96%)		

Quadro XXIII – Memória auditiva: Variação entre os 2 grupos

Itens 65-91	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação	Itens 65-91	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação
Item 92	17-(68%)	22-(88%)	0	Item 102	23-(92%)	24-(96%)	1-(4%)
Item 93	19-(76%)	21-(84%)	2-(8%)	Item 103	24-(96%)	24-(96%)	0
Item 94	5-(16%)	13-(52%)	8-(36%)	Item 104	21-(84%)	23-(92%)	2-(8%)
Item 95	3-(12%)	15-(60%)	12-(48%)	Item 105	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 96	24-(96%)	25-(100%)	1-(4%)	Item 106	24-(96%)	25-(100%)	1-(4%)

Item 97	25-(100%)	25-(100%)	0	Item 107	25-(100%)	25-(100%)	0
Item 98	17-(68%)	23-(92%)	6-(24%)	Item 108	22-(88%)	24-(96%)	2-(8%)
Item 99	15-(60%)	20-(80%)	5-(20%)	Item 109	22-(88%)	24-(96%)	2-(8%)
Item 100	25-(100%)	24-(96%)	1-(4%)	Item 110	22-(88%)	23-(92%)	1-(4%)
Item 101	25-(100%)	24-(96%)	1-(4%)				

O Grupo 1 apresenta uma ligeira vantagem relativamente ao Grupo 2 no que diz respeito ao item 100 e 101. O Grupo 2 por sua vez apresenta vantagem nos itens 92, 94-96, 98-99, 102, 104, 106, 108-110; a vantagem do Grupo 2 comparativamente como Grupo 1 chega a atingir uma variação de 12-(48%)- item 95.

Os dois grupos apresentam os mesmos valores em cerca de 5 itens.

Quadro XXIV - Reflexão sobre a Língua: Grupo 1

Itens 111-134	Grupo 1 (n=25) -(%)	Itens 111-134	Grupo 1 (n=25) -(%)
Item 111	2- (8%)	Item 123	7-(28%)
Item 112	3- (12%)	Item 124	8-(32%)
Item 113	2- (8%)	Item 125	6-(24%)
Item 114	2- (8%)	Item 126	9- (36%)
Item 115	9-(36%)	Item 127	4-(16%)
Item 116	9- (36%)	Item 128	3- (12%)
Item 117	8- (32%)	Item 129	2-(8%)
Item 118	8- (32%)	Item 130	2-(8%)
Item 119	9- (36%)	Item 131	3-(12%)
Item 120	7- (28%)	Item 132	3- (12%)
Item 121	7-(28%)	Item 133	2-(8%)
Item 122	9- (36%)	Item 134	2- (8%)

Quadro XXV - Reflexão sobre a Língua: Grupo 2

Itens 111-134	Grupo 2 (n=25) -(%)	Itens 111-134	Grupo 2 (n=25) -(%)
Item 111	4- (16%)	Item 123	19-(86%)
Item 112	3- (12%)	Item 124	21-(84%)
Item 113	1- (4%)	Item 125	18-(72%)
Item 114	3- (12%)	Item 126	22- (88%)
Item 115	23-(92%)	Item 127	16-(64%)
Item 116	21- (84%)	Item 128	12- (48%)

Item 117	20- (80%)	Item 129	11-(44%)
Item 118	21- (84%)	Item 130	14-(56%)
Item 119	22- (88%)	Item 131	12-(48%)
Item 120	17- (68%)	Item 132	15- (60%)
Item 121	18-(72%)	Item 133	16-(64%)
Item 122	22- (88%)	Item 134	16- (64%)

Quadro XXVI – Reflexão sobre a Língua: Variação entre os 2 grupos

Itens 111-134	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação	Itens 111-134	Grupo 1 (n=25)	Grupo 2 (n=25)	Variação
Item 111	2- (8%)	4- (16%)	2-(8%)	Item 123	7-(28%)	19-(86%)	12-(58%)
Item 112	3-(12%)	3-(12%)	0	Item 124	8-(32%)	21-(84%)	13-(52%)
Item 113	2-(8%)	2-(8%)	0	Item 125	6-(24%)	18-(72%)	11-(48%)
Item 114	2-(8%)	3-(12%)	1-(4%)	Item 126	9-(36%)	22-(88%)	13-(52%)
Item 115	9-(36%)	23-(92%)	14-(56%)	Item 127	4-(16%)	16-(64%)	12-(48%)
Item 116	9-(36%)	21-(84%)	12-(48%)	Item 128	3-(12%)	12-(48%)	9-(36%)
Item 117	8-(32%)	20-(80%)	12-(48%)	Item 129	2-(8%)	11-(44%)	9-(36%)
Item 118	8-(32%)	21-(84%)	13-(52%)	Item 130	2-(8%)	14-(56%)	12-(48%)
Item 119	9-(36%)	22-(88%)	13-(52%)	Item 131	3-(12%)	12-(48%)	9-(36%)
Item 120	7-(28%)	17-(68%)	10-(44%)	Item 132	3-(12%)	15-(60%)	12-(48%)
Item 121	7-(28%)	18-(72%)	11-(44%)	Item 133	2-(8%)	16-(64%)	14-(56%)
Item 122	9-(36%)	22-(88%)	13-(52%)	Item 134	2-(8%)	16-(64%)	14-(56%)

O Grupo 1 apresenta uma ligeira vantagem relativamente a Grupo 2 relativamente ao item 111 e 114. A vantagem do Grupo 1 comparativamente com o Grupo 2 é maior no que respeita aos itens 115-134, chegando a atingir uma variação de 14-(56%) - item 115.

Os dois grupos apresentam os mesmos valores em apenas 1 item. Cerca de 2 crianças do Grupo 2 acertaram correctamente os itens (111-114) referentes à avaliação da correcção; tal dado é explicado por Gombert (1990) citado em Viana (1998: 115) que considera ser *“só por volta dos 7-8 anos as crianças são capazes de fundamentar os seus julgamentos, centrando-se apenas nos aspectos sintácticos e ignorando o significado das expressões.”*

Seguidamente, analisamos os índices de sucesso pelas quatro sub-escalas do T.I.C.L. obtidos pelos dois grupos.

Quadro XXVII - Índices de Sucesso pelas Quatro Sub-escalas do T.I.C.L.: Grupo 1

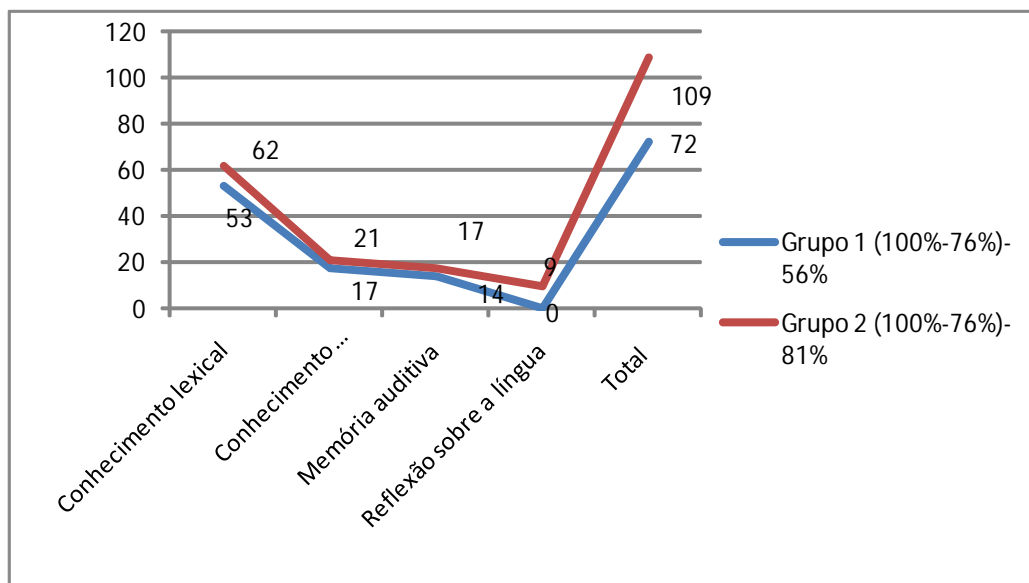
	100%-76%	75%-25%	00-24%
I Conhecimento lexical	53 itens	11 itens	0 itens
II Conhecimento Morfo-sintático	17 itens	5 itens	5 itens
III Memória Auditiva	14 itens	3 itens	2 itens
IV Reflexão sobre a Língua	0 itens	11 itens	13 itens
Total	72 itens (56%)	46 itens (36%)	11 itens (8%)x

Quadro XXVIII – Índices de Sucesso pelas Quatro Sub-escalas do T.I.C.L.: Grupo 2

	100%-76%	75%-25%	00-24%
I Conhecimento lexical	62 itens	2 itens	0 itens
II Conhecimento Morfo-sintático	21 itens	4 itens	2 itens
III Memória Auditiva	17 itens	2 itens	0 itens
IV Reflexão sobre a Língua	9 itens	11 itens	4 itens
Total	109 itens (81%)	19 itens (14%)	6 itens (5%)

Pela análise dos Quadros XVII e XVIII, verificamos que o Grupo 2 apresenta um índice de sucesso sempre superior ao Grupo 1 nas quatro sub-escalas do T.I.C.L. com maior evidência na sub-escala IV - Reflexão sobre a Língua.

Gráfico V – Índices de Sucesso pelas Quatro Sub-escalas do T.I.C.L.: Grupos 1 e 2



Relativamente ao índice de sucesso pelas quatro sub-escalas, verificamos que o Grupo 2 apresenta uma vantagem relativamente ao Grupo 1 e em todas as subescalas, entre os 100% e 76%.

O Grupo 2 apresenta 109 itens correctos e um índice de sucesso de 81% comparativamente com o Grupo 1, que apresenta 72 itens correctos e um índice de sucesso de 56%.

Analisamos agora a média dos resultados do teste de identificação de competências linguísticas, atingida pelos dois grupos.

Quadro XXIX - Média dos Resultados do T.I.C.L.: Grupo 1 e Grupo 2 e Comparação relativamente ao Nível de Mestria

T.I.C.L. Teste de Identificação de Competências Linguísticas	Conhecimento lexical	Conhecimento MorfoSintático	Memória Auditiva	Reflexão sobre a língua	Total
Nível de mestria=80%- 5/6 anos	51	22	15	19	107

Grupo 1 - Média dos testes=72%	57	18	15	6	96
Grupo 2 - Média dos testes=87%	62	22	17	15	116

Gráfico VI - Média dos Resultados do T.I.C.L do Grupo 1 e Comparação relativamente ao Nível de Mestria

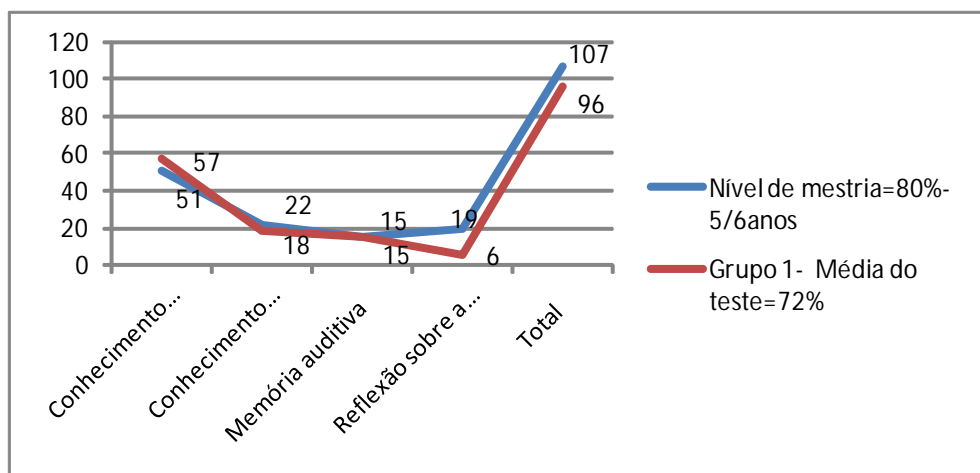
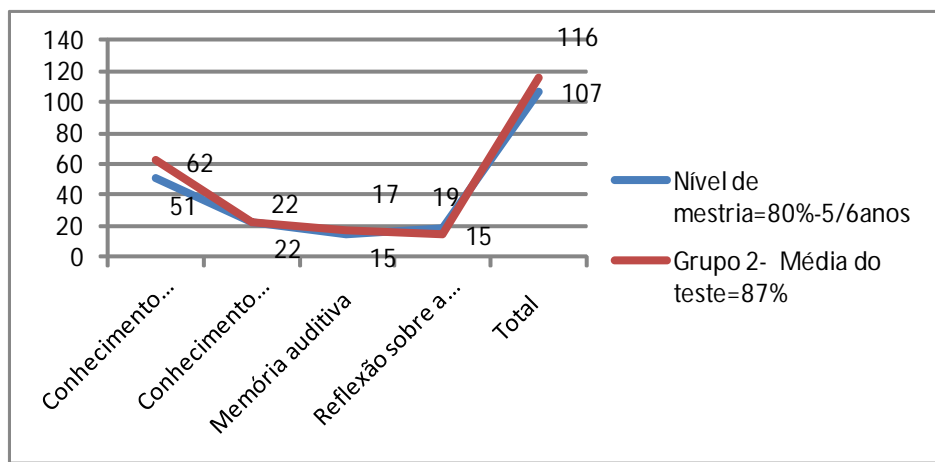


Gráfico VII - Média dos Resultados do T.I.C.L. do Grupo 2 e Comparação relativamente ao Nível de Mestria



Verificamos que o Grupo 1 apresenta valores abaixo do nível de mestria nas sub-escalas Conhecimento Morfosintático e Reflexão sobre a Língua (variação=13). Nesta última sub-escala, 11 crianças não conseguiram responder acertadamente a nenhum dos itens. De referir ainda, o registo de uma situação de igualdade na sub-escala Memória Auditiva. (Observar Gráfico VI)

O Grupo 2 obteve resultados superiores ao nível de mestria Conhecimento Lexical e Memória Auditiva e um valor igual na subescala Conhecimento Morfosintático. Relativamente à 4ª sub-escala (Reflexão sobre a Língua) o valor é inferior ao nível de mestria (variação=4). (Observar Gráfico VII)

De referir que nas quatro sub-escalas, os valores do Grupo 2 são sempre superiores aos do Grupo 1.

Capítulo VI - Discussão dos Dados

Reflectindo sobre as relações entre o desenvolvimento das competências linguísticas e o contexto sócio-cultural das famílias, consideramos que as habilitações dos pais são uma variável a considerar na contextualização da avaliação da linguagem. As maiores habilitações escolares poderá corresponder um nível mais elaborado de discurso por parte dos pais, o qual pode servir de modelo à criança. Em consonância com esta ilacção podemos analisar e interpretar o facto da sub-escala do T.I.C.L. - Reflexão sobre a Língua, emergir a dimensão tendencialmente mais correlacionada com as habilitações escolares de ambos os pais.

Parece haver um efeito de nível sócioeconómico na consciência fonológica. Algumas famílias de nível sócioeconómico baixo lêem menos para os seus filhos e fazem poucos jogos de linguagem com eles (Pennington, 1997). Outros autores salientam que crianças vindas de famílias com situação sócio-educacional mais baixa têm um nível inferior de consciência fonémica ao daquelas cuja família está numa posição mais vantajosa. Nas famílias em que os pais lêem para os seus filhos, as crianças entram para a escola preparadas para se tornarem leitoras, sabendo para que serve a escrita e como os livros funcionam.

Inserido nesta lógica, o presente estudo revela que no meio sócio-económico e cultural médio/alto as pessoas (pais ou outros familiares) lêem mais histórias às crianças comparativamente às crianças do meio sócio-económico e cultural baixo; sendo assim, verificamos que no meio sócio-económico e cultural médio-alto, a actividade de leitura está mais enraizada, comparativamente com o meio sócio-económico e cultural baixo, onde não há uma tradição ao nível dos hábitos de leitura.

De salientar o facto da leitura em idade pré-escolar, muitas vezes, não ser uma actividade solitária, porque, como as crianças não sabem ler, frequentemente há alguém que lhes lê uma história ou as legendas do filme preferido, ou mesmo a programação da TV numa revista. 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.

É importante, segundo Mata (2008:73) *“a tomada de consciência da sua influência no universo infantil, sendo através dela, que as crianças podem encontrar afinidades e gostos semelhantes ou podem confrontar-se com outras leituras e opiniões que não faziam parte da sua realidade e que lhes proporcionarão novas vias de exploração nas suas leituras”*.

Como a leitura é uma invenção cultural e seu aprendizado depende de um treino sistemático, as diferenças ambientais em exposição a materiais impressos nos anos pré-escolares têm efeito na variação de habilidade de leitura.

É sabido que os maus leitores apresentam défices de linguagem, essencialmente ao nível da organização sintáctica e do vocabulário. Aspectos como a riqueza de vocabulário ou a exactidão gramatical aparecem em desvantagem quanto às suas repercussões na leitura.

Investigações apontam para a existência de diferenças ao nível do vocabulário e da sintaxe entre as crianças das classes favorecidas e das classes desfavorecidas. Para Viana (1993:102) *“as diferenças consistem, maioritariamente, na utilização, por parte das classes mais baixas, de um vocabulário mais limitado, menos flexível e menos abstracto, bem como na utilização de estruturas gramaticais simples, com um maior recurso a um tipo de linguagem descritivo.”*

No presente estudo, confirmamos que as crianças do Grupo 1, consideradas de “risco” (Meio sócio-económico e cultural baixo) apresentam resultados inferiores ao das crianças do Grupo 2 (Meio sócio-económico e cultural médio/alto), em medidas de vocabulário, quer na vertente receptiva, quer na vertente expressiva. O vocabulário será o reflexo de uma aptidão verbal que determina a compreensão dos textos. (Ver Quadro XV – sub-escala Conhecimento Lexical e a explicitação dos opostos –itens 57-64).

Algumas crianças têm dificuldade em aceder ao léxico interno e à capacidade de nomeação automática, considerada *“um forte preditor do desempenho da leitura”* (Felton & Brown, 1990; Griffiths, 1991; Wolf & Obrégon, 1992; Schneider & Naslund, 1993, cit in Viana, 1993: 102). Sim-Sim, (1995, cit in Viana:22) defende que *“um frágil domínio do código oral, irá reflectir-se na compreensão do que é lido.”*(Ver Quadro

XVIII – sub-escala Conhecimento Morfo-sintáctico, nomeadamente emprego do pretérito perfeito, grau dos adjectivos e a compreensão de estruturas complexas –itens 68-75, 84-85 e 86-91).

Golbert (1988) considera que a investigação efectuada aos problemas de leitura tem vindo a evidenciar o papel dos défices de memória. Assim, nos maus leitores, verificam-se: i) dificuldades na memória a *curto* prazo para reter sons, palavras e frases; ii) dificuldades em manter a ordem da informação linguística, com repercussões na leitura, já que esta necessita de uma capacidade de memória sequencial íntegra; iii) lentidão na utilização dos códigos fonológicos armazenados na memória a curto prazo, dificultando a transformação de um código visual no seu equivalente fonológico e também semântico. Constatamos nas crianças do Grupo 1 (Meio sócio-económico e cultural baixo) dificuldades na memória auditiva de pseudo-palavras, palavras, e frases. (Ver Quadro XXI -sub-escala Memória Auditiva, principalmente as pseudo-palavras, palavras, itens 92-95)

A entrada da criança no 1º Ciclo do Ensino Básico, geralmente coincidente com a abordagem sistemática da linguagem escrita, vai mobilizar competências fonológicas, sintácticas e de análise textual que só raramente são mobilizadas na linguagem oral.

De acordo com Viana (1998:30),

A aprendizagem inicial da leitura pode ser facilitada por dois aspectos distintos da consciência metalinguística: a consciência fonológica e a consciência sintáctica. A consciência fonológica teria uma influência directa na aquisição das correspondências fonema/grafema, isto é, no processo de descodificação. A consciência sintáctica, por sua vez, exerceria influência quer no processo de descodificação, quer no processo de compreensão, na medida em que facilitaria um melhor uso das pistas sintáctico-semânticas, quer no reconhecimento das palavras, quer na compreensão do texto como um todo.

Verificamos, neste estudo, a inexistência de comportamentos metalinguísticos com excepção para um reduzido grupo de crianças (as do grupo sócio-económico e cultural considerado médio/alto obtiveram uma ligeira vantagem) conseguiram corrigir erros observados. (Ver Quadro XXVI.- sub-escala Reflexão sobre a Língua, nomeadamente a avaliação da correcção - itens 111-114)

Apresentamos assim, às crianças frases sobre as quais elas tinham que fazer um julgamento de gramaticalidade/agramaticalidade e as crianças que detectaram anomalias semânticas, só as de desenvolvimento linguístico superior respeitaram a ordem sintáctica dos elementos constituintes. Segundo Berthoud –Papandropoulou e Sinclair (1983, cit in Viana, 1998:30) é necessário “*esperar pelos 6-7 anos para que a criança identifique de modo consciente a não aplicação de uma regra sintáctica* “

Para aprender a ler a criança precisa de compreender que a linguagem é constituída por palavras, e que estas, por sua vez, se decompõem em unidades menores. A capacidade das crianças no início da aprendizagem da leitura, para segmentar as frases em palavras, aparece altamente correlacionada com o desempenho em leitura posterior. Segundo alguns autores esta capacidade é um requisito prévio (Biemiller, 1970; Ryan, 1980); para outros, uma capacidade facilitadora do acesso à leitura e à escrita, mas cujo desenvolvimento está dependente das leitura e da escrita (Francis, 1973; Ehri, 1979; Kolinsky, 1986; Blachman, 1991, cit in Viana, 1998:). A dificuldade de segmentação das frases em palavras e das palavras em sílabas é observada nas crianças do Grupo 1 (Meio sócio-económico e cultural baixo), que tiveram que fazer a contagem de sílabas e os batimentos segundo a segmentação, e de identificar auditivamente sílabas iniciais e finais de palavras. (*Ver resultados obtidos da aplicação do T.I.C.L., nomeadamente a segmentação - itens -115-126 e identificação auditiva – itens 127-134, sub-escala Reflexão sobre a Língua*) Vários estudos concluíram que consciência silábica aparece mais precocemente do que a consciência do fonema. Neste trabalho verificamos que as crianças revelaram menor dificuldade na segmentação das palavras e das sílabas relativamente à identificação auditiva de sons iniciais e sons finais.

É importante, que a criança saiba tão só de quantos sons (quer no sentido de fonema, quer no sentido de sílaba) é composta a palavra. Estas unidades menores poderão ser agrupadas, dando origem a um sem número de outras palavras que, combinadas segundo determinadas regras que já extraiu e interiorizou no seu contacto com a língua oral, se constituirão em frases e enunciados.

Para ler e escrever, a criança necessita ainda de recordar a ordem temporal dos fonemas na palavra. Esta exigência está associada ao facto das leitura e da escrita exigirem transposição em grafemas, respeitando a ordem espacial.

Em suma, a criança num primeiro momento necessita de saber o que é a leitura e para que serve; necessitará também de saber o que é uma palavra, uma frase e as regras que regem esta nova forma de linguagem. As capacidades lexicais semânticas e fonológicas são, a seguir, mobilizadas para, num terceiro momento, se fazer apelo às capacidades sintáticas. Atingida a automatização das capacidades básicas, automatização esta avaliada pela velocidade de leitura/tempo de reconhecimento, emerge a importância da análise textual, essencial para um domínio cada vez maior da leitura.

Para alguns autores (Lieberman, 1989; Shankweiler & Crain, 1986; Vellutino, 1979; Crain e tal, 1990, cit in Viana,1998:51) “os maus leitores possuem códigos fonéticos específicos pobres, o que vai perturbar a sua competência na elaboração de julgamentos explícitos sobre a estrutura fonológica. Tendo dificuldades no processamento fonológico de baixo nível, encontram dificuldades no processamento das estruturas sintáticas e semânticas, quer ao nível da linguagem oral, quer ao nível da linguagem escrita”.

Capítulo VII – Conclusões do Estudo

A análise que efectuámos permitiu examinar e perceber melhor o modo como a leitura e escrita é perspectivada na educação pré-escolar, o que nos permite depreender algumas das implicações que tais ópticas podem ter no futuro processo de ensino-aprendizagem.

Sousa-Lopes (2005: 142) considera que, *“a aprendizagem dos fundamentos da leitura e da escrita assume uma relevância absoluta e o fracasso na sua aprendizagem (assumindo que esta aprendizagem implica quer capacidade de descodificação quer automaticidade na leitura) compromete todo o percurso subsequente.”*

Daí a importância deste estudo, ao traçar o perfil de competências linguísticas (através da aplicação do T.I.C.L.) de crianças em idade pré-escolar, integradas em dois grupos distintos de acordo com a variável sócio-económica e cultural.

Depois das várias etapas de investigação por que passou este estudo e pela análise dos resultados obtidos, concluímos que as crianças em idade pré-escolar do meio sócio-económico e cultural apresentam níveis inferiores em termos de competências linguísticas (e que poderá representar no futuro, maiores dificuldades em aceder à leitura e à escrita), comparativamente com as crianças do meio sócio-económico médio/alto, confirmando as hipóteses inicialmente levantadas.

Há assim aqui que destacar, a importância que o meio ambiente sócio-económico e cultural assume na leitura e na escrita.

Dentro das variáveis de cunho sociocultural, Witter (1996) destaca a influência do contexto histórico-cultural da própria sociedade, ambiente sociocultural mais próximo em que vive o leitor e ambiente da própria escola.

As práticas sociais relativas à leitura e à escrita transcendem não só os limites da escola como, também precedem o ingresso da criança no sistema de ensino formal (Correa, 2001). Nesta óptica, sabemos que a criança inicia o processo de alfabetização através de actividades da vida diária, a partir do uso de materiais escritos e figurativos,

disponíveis em casa (Castanheira, 1992). Assim, o contexto familiar constitui um factor importante para favorecer o desenvolvimento de habilidades iniciais de leitura e escrita. Além dos factores sócioeconómico e educacional, outros recursos familiares, como capacidade de lidar com os desafios da integração à escola, envolvimento parental com a escolarização do filho, presença de recursos no ambiente físico, práticas educativas e disciplina, afectam directamente o processo de aprendizagem escolar da criança (Marturano, 1999).

O número de crianças com habilidades insuficientes de leitura e de escrita parece estar a aumentar vertiginosamente. Além de ser necessário um maior envolvimento parental, principalmente junto das crianças do meio sócio-económico e cultural baixo (aquelas que revelam maiores dificuldades ao nível das competências linguísticas na capacidade para reflectir sobre a linguagem oral), também é importante rever a acção educacional.

O fracasso escolar pode ser resultado de uma acção educacional inadequada aliada a toda uma rede social que, em muitos casos, principalmente considerando crianças oriundas de contextos sócioeconómicos menos favorecidos, não oferece condições pedagógicas e psicológicas adequadas para as necessidades das crianças. Na escola há que ter em conta a existência de crianças oriundas de ambientes socioculturais diferentes e com repertórios de habilidades muito diversos quando ingressam na escolarização formal; e é com a diversidade que o professor precisa estar preparado para lidar.

Cabe à escola lançar os desafios à competência linguística no início da escolaridade para que os problemas de leitura e escrita consigam emergir mais cedo e não à medida que a criança vai avançando na escolaridade, isto é, quando as estruturas das frases com que as crianças são confrontadas (geralmente em termos de escrita) se complexificam.

Uma área de intervenção que consideramos de extrema utilidade é a realizada com professores dos anos iniciais de escolarização. Além de precisar de estar preparado para lidar com a diversidade, o professor dotado de um saber prático necessita do respaldo teórico para implementar as mudanças necessárias na sua forma de intervir na sala de aula. A actuação do professor está directamente relacionada com as suas concepções sobre a linguagem escrita e sobre o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita.

Citoler, tal como está citado por Bautista (1993: 133), defende, que para favorecer a linguagem oral tanto a nível da compreensão como de expressão. Sendo assim para o referido autor (1993: 133),

é fundamental que a criança participe na aula contando contos, relatando vivências, dramatizando e, também, que seja capaz de ouvir e compreender diferentes tipos de relatos, histórias, etc. É também importante que possua um vocabulário, pois ao ler automaticamente as palavras poderá ter acesso à sua representação.

Para que a criança apreenda o mecanismo de conversão grafema-fonema ou fonema grafema é de extrema importância o reconhecimento e produção de palavras, fazendo exercícios de segmentação para desenvolver nestas, a capacidade de perceber as unidades que compõem a linguagem oral. O mesmo autor (1993 :133) refere ainda,

Através de jogos verbais de rimas, da aprendizagem de poesias, de trava-línguas, canções, listagens de palavras, isolar o fonema inicial ou final de uma palavra, troca de fonemas numa sílaba, omissão de uma palavra no refrão várias vezes repetido de uma canção etc. podemos exercitar a criança nos processos fonológicos e na associação de símbolos gráficos com os sons que lhes correspondem. Deste modo favorece-se a aquisição da leitura e da escrita.

Para Bautista (1993: 133-134) deve-se ter em conta *que “os processos de segmentação em fonemas são complexos e não são conseguidos geralmente antes dos seis anos, vindo a consolidar-se por volta dos sete/oito, enquanto que a decomposição de frases em palavras e estas em sílabas, pode ser feita por volta dos quatro/cinco.”* As crianças do meio sócio-económico e cultural baixo alvo deste estudo (com 5/6 anos), revelaram dificuldades no processo de segmentação, dado que necessita pois de ser melhorado e aqui os professores jogam um papel fundamental.

Nesta perspectiva, alguns pesquisadores salientam o desconhecimento dos professores em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita (Freitas, 1989; Tasca, 1990; Kleiman, 2001). Uma questão que poderá ser investigada em futuros estudos, é a forma como o professor exerce influências nas diferenças de desempenho na leitura e escrita das crianças.

Esperamos que este estudo traga contribuições para várias áreas que se interessam pela aprendizagem e pelas dificuldades de leitura e escrita em crianças. Os conhecimentos aqui produzidos podem ser usados para identificar crianças que futuramente possam apresentar dificuldades na leitura e na escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. S. & FREIRE T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (3ª Edição) Braga: Psiquilibrios.

ALVARENGA P. (2001). Práticas Educativas Parentais como forma de prevenção de Problemas de Comportamento, in H. J. Guilhardi (Org). Sobre Comportamento e Cognição, Santo André, SP: ESETec.

BEE, H.(1996). A Criança em Desenvolvimento (7ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas

BORUCHOVITCH, E. (1999). Estratégias de Aprendizagem e Desempenho Escolar: considerações para a prática educacional. in Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, XII.2:19-25.

BAUTISTA (1993) Necessidades Educativas Especiais. Coleção Saber Mais. Dina Livro.

BRONFENBRENNER, U. (1996). A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

BRUSCHINI, G. C. (1990). Estrutura Familiar e Trabalho na Grande São Paulo. in Caderno de Pesquisa, Porto Alegre,LXXI: 39-57.

BRUSCHINI, C. & RIDENTI, S. (1994). Família, Casa e Trabalho. in Cadernos de Pesquisa, São Paulo,LXXXVIII:30-36.

CAMINO, C., CAMINO; L. & MORAES, R. (2003). Moralidade e Socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e o julgamento moral. in Psicologia:Reflexão e Crítica, Porto Alegre, XVI.1:41-61.

CAPOVILLA, A.G.S. (1999). *Leitura, Escrita e Consciência Fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo.

CAPOVILLA, A.G.S. e CAPOVILLA, F.C. (2000). *Problemas de Leitura e Escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*, São Paulo: Memnon.

CARNEIRO, G. R. S., MARTINELLI, S. C. & Sisto, F. F. (2003). *Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita*. in *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, XVI:3:427-434.

CARVALHO, J. A. B.(1999). *Práticas de Expressão Escrita. Relatório da Disciplina*. Documento policopiado. Braga. I.E.P. – Universidade do Minho.

CARVALHO, J. A. B. (2004). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga. I.E.P. – Universidade do Minho.

CARVALHO, M. P. (2001). *Mau Aluno, Boa Aluna? Como as Professoras Avaliam os Meninos e Meninas*. in *Revista Estudos feministas*, Porto Alegre, IX.2:554-574.

CASTANHEIRA, M. L. (1992). *Da Escrita no Cotidiano à Escrita Escolar*. in *Leitura: Teoria e Prática*, XII:21, 3-9.

CASTRO, R. V.. (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: IEP-CEEP.

CECCONELLO, A. M., Antoni, C. & KOLLER, S. H. (2003). *Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abuso Físico no Contexto Familiar*. in *Psicologia em Estudo*, VIII:45-54.

CHOMSKY, N. (1973). *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CORREA, J (2001). Aquisição do sistema de escrita por crianças. in J. CORREA, A. Spinillo & S. LEITÃO (Orgs). Desenvolvimento da Linguagem: escrita e textualidade. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ.

CORREIA, L. M. (2004). Problematização das Dificuldades de Aprendizagem nas Necessidades Educativas Especiais. in *Análise Psicológica*, XXII:2: 369-376.

CRUZ, V. (1999) Dificuldades de Aprendizagem. Coleção Educação Especial, Porto Editora.

CUBERO, R. & MORENO, C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. in C. COLL, J. PALÁCIOS & A. MARCHESI: (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto alegre: Artes Médicas.

D`AVILA-BACARJI, K. M. G., MARTURANO, E. M. & ELIAS, L. C. S. E. (2005). Suporte Parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, X.1:107-115.

DUARTE, I. (2008). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística - PNEP. Lisboa: DGIDC-ME (17-19).

ERIKSON, E. H. (1987). *Identidade, Juventude e Crise* (2ªedição). Rio de Janeiro: Guanabara.

FERREIRA, M. C. T. & MARTURANO, E. M. (2002). Ambiente familiar e os Problemas do Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. in *Psicologia: Reflexão e Crítica: Porto Alegre, Reflexão e Crítica*, XV:1:35-43.

FINI, L. D. T. (2000). Relações entre Pais e Adolescentes. in F. F. SISTO, G. C. OLIVEIRA & L. D. T. (1992). *Leituras de psicologia para formação de professores*, Petrópolis, RJ: Vozes.

FORTIN, Marie F. (1999). O Processo de Investigação: da concepção à realização. Loures: Lusociência.

FREITAS, L. (1989). A Produção de Ignorância na Escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. São Paulo: Cortez.

FONSECA, V. (1999), Insucesso Escolar- Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Âncora Editora.

GAUTHIER, Benôit (2003). Investigação social: da problemática à coleta de dados, (3ª edição), Lusociência.

GOLDBERG, C. (1988). A Evolução Psicolinguística e suas implicações na Alfabetização: teoria, avaliação, reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas

GOLDANI, A. M. (1994). As Famílias: mudanças e perspectivas. in Cadernos de Pesquisa, XCI:7-22

GUIMARÃES, S. R. K. (2003). Dificuldades no Desenvolvimento da Lectoescrita: O papel das Habilidades Metalinguísticas. in Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan-Abr, XIX.1:33-45.

LEITE, S. A. S. (1988). O Fracasso Escolar no Ensino de Primeiro Grau. in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, LXIX.163:510-540.

LOBIONDO-WOOD, G. & HABER, Judith (1998). Métodos, avaliação crítica e utilização, (4ª edição), Guanabara Koogan.

LOPES, J. A. (2005). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita – Perspectivas de avaliação e intervenção. Coleção em foco. Porto: Edições Asa.

LOPES, J. A. (2003). Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem, Problemas de Ensino. Coleção Nova Era – Educação e sociedade, Coimbra: Quarteto.

MACEDO, R. M. A (1994).A Família do ponto de vista Psicológico: lugar seguro para crescer»? in Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, XCI:62-68.

MARCELLI, D. (1998). Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra, (5ª edição), Porto Alegre: Artmed.

MARCHESI, A. (2006).O que será de nós, os maus alunos? Porto alegre: Artmed.

MARCHESI, A. & GIL, C. H. (2004). Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural, Porto Alegre: Artmed.

MARTINS, M. A. (1996). Pré-história da Aprendizagem da leitura. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.

MARTURANO, E. M. (1997). A Criança, o Insucesso Escolar Precoce e a Família: condições de resiliência e vulnerabilidade. Estudos em Saúde Mental, Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo – Faculdade de Medicina.

MARTURANO, E. M. Ambiente Familiar e Aprendizagem Escolar. (1998).In C. A. Fnayama (Org). Problemas de aprendizagem – enfoque multidisciplinar, Ribeirão Preto: Legis Summa.

MARTURANO, E. M. (1999). Recursos no Ambiente Familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola. in Psicologia:Teoria e Pesquisa, XV:135-142.

MATA, L, (2008). A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa

M.E. (1990). Reforma Educativa. Ensino Básico. Programas do 1º Ciclo. DGEBS.

M.E. (1997).Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Departamento de Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-escolar.

M.E..(2001b) Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Departamento de Educação Básica.

MUSSEN, P. H., Conger, J. J., KAGAN, J. & Huston, A. C. (1995).Desenvolvimento e Personalidade da Criança (3ª edição). São Paulo: Habra.

NICASIO GARCIA (1998). Manual de Dificuldades de Aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed

OSTI, A. (2004). As Dificuldades de Aprendizagem na concepção do Professor. São Paulo: Harbra.

PARREIRA, V. L. C. & MARTURANO, E. M. (1999). Como ajudar seu filho na escola. São Paulo: Ave Maria.

PENIN, S. T. S. (2006). Progressão Continuada, Sociedade do Conhecimento e Inclusão Social. Petrópolis, RJ: Vozes.

PENNINGTON, B. F. (1997). Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem: Um referencial neuropsicológico. São Paulo: Pioneira.

PIAGET, J, (1973b): Biologia e Conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes.

QUIVY, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais, (2ª edição), Lisboa: Gradiva.

REBELO, J. A. S. (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico. Coleção Horizontes da Didáctica, Edições Asa.

SALVARI, L. F. C. (2003).A relação entre família e problemas de aprendizagem; o que pensam os psicólogos e pedagogos? Dissertação de Mestrado. Petrópolis: RJ: Vozes.

SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua, in A. D. Carvalho (Org.), Novas Metodologias em Educação. Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. in A. D. Carvalho (org). Novas metodologias em Educação. Porto:Porto Editora.

SIM-SIM, I. (2006). Ler e Ensinar a Ler. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto:Edições Asa.

SISTO, F. F.(2003). Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes

SISTO, F. F. & Martinelli, S. C. (2006).O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor.

SOUSA-LOPES, M. C. (2000) A Leitura e a Escrita: processo e fases na sua aquisição, in *Sonhar* VII.1: 49-61, Braga: APPACDM

SOUSA-LOPES, M. C. (2003) Da Linguagem Oral à Mestria do Código Escrito. Trabalho de Investigação tutelado. Santiago de Compostela: USC

SOUSA-LOPES, M. C. (2005) Dificuldades de Aprendizagem escolar na mestria do Código Escrito. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: USC

SUCENA, A, CASTRO, S. L. (2008) Aprender a Ler e Avaliar a Leitura – o til: teste de idade de leitura. Centro de Estudos da Crianças. Universidade do Minho: Edições Almedina.

TASCA, M. (1990). A Linguagem dos Materiais de Alfabetização. in M. TASCA e J. M. Poersch (Orgs). Suportes Linguísticos para a Alfabetização. Porto Alegre:Sagra.

VELASQUEZ, M. G. M. d. C. F. (2002).Consciência Fonológica e Conceitos acerca do Impresso, um Estudo com Alunos do 1º Ano de Escolaridade. Braga: Universidade do Minho.

VIANA, FLP. (1998) – Da Linguagem Oral à Leitura Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas. Dissertação de Doutorado, Braga: Universidade do Minho.

VIANA, F. L. (1998b). Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas (4-6 anos). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

VIANA, F. L. (2001). Melhor Falar para Melhor Ler – um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

VIANA, F. L. P. (2002). Da Linguagem Oral à leitura. Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e do Ensino Superior.

WEBER, L. N. D., PRADO, P. M., VIEZZER, A. P. & BRANDENBURG, O. J.(2004). Identificação de Estilos Parentais: o ponto de vista dos pais e filhos. in Psicologia: Reflexão e Crítica, XVII.4:323-332.

WEISS, M. L. (1992). Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

WITTER, G. P. (1996). Fatores Socioculturais e Leitura: estudo da produção arrolada no ASIRR (1989/1994). in Estudos de Psicologia, XIII.3:49-56.

ZORZI, J. L. (2003). Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

Anexo I - Quadro Síntese das Tarefas que constituem o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.)

I Parte – Conhecimento Lexical (64 itens)

- A. Nomeação de partes do Corpo (Partes do Corpo)
- B. Nomeação de objectos (Objectos)
- C. Identificação de verbos que definem acções (Verbos)
- D. Nomeação de elementos pertencentes a determinado campo semântico (Categorias)
- E. Explicitação de funções (Funções)
- F. Utilização de Locativos (Locativos)
- G. Nomeação de cores (Cores)
- H. Explicitação de opostos (Opostos)

II Parte – Regras Morfológicas (27 itens)

- A. Concordância Género-Número
- B. Pretérito Perfeito (Pretérito)
- C. Plurais (Plurais)
- N. Compreensão de Estruturas Complexas

III Parte – Memória Auditiva (19 itens)

- M. Repetição de Pseudo-palavras, palavras, frases e cumprimento de ordens (Repetição)
- N. Sequencialização Narrativa

IV Parte – Reflexão sobre a Língua (24 itens)

- O. Avaliação da Correção Sintáctica dos Enunciados (Avaliação da Correção)
- P. segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas (Segmentação)
- Q. Identificação Auditiva de sílabas iniciais e finais (Identificação Auditiva)

Anexo II - T.I.C.L - Caderno de Teste

Nota: Para a administração desta prova, para além deste caderno colorido e da respectiva folha de notação, é necessário ainda o seguinte material:

- 1 berlinde
- 1 livro
- 1 folha de cartolina A4

I PARTE

CONHECIMENTO LEXICAL

A. Partes do Corpo (Placa nº. 1- itens 1 a 8)

L. Expressiva:

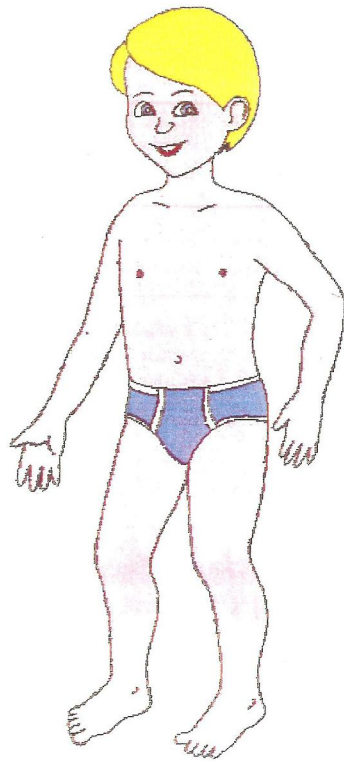
"Está aqui a figura de um rapaz. Gostava que me disseses o nome da parte do corpo dele que eu vou apontar".

L. Receptiva:

"Está aqui a figura de um rapaz. Gostava que tu apontasses a parte do corpo dele que eu disser":

1. Olhos
2. Orelha
3. Queixo
4. Pescoço

5. Ombros
6. Cotovelo
7. Barriga
8. Joelho



B. Objectos (Placa nº. 2 - itens 9 a 16)

L. Expressiva:

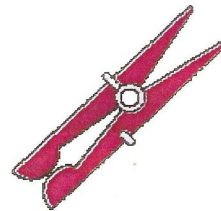
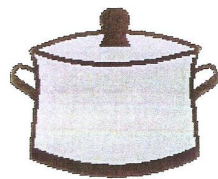
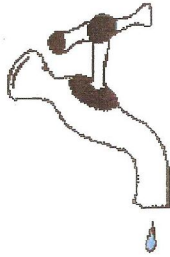
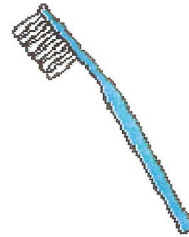
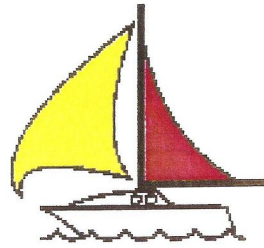
"Vou-te mostrar algumas figuras e gostava que tu me disseses o nome delas".

L. Receptiva:

"Agora gostava que tu apontasses as figuras que te vou dizer":

- 9. Abelha
- 10. Barco
- 11. Guarda Chuva
- 12. Escova de dentes

- 13. Torneira
- 14. Telefone
- 15. Panela/Tacho
- 16. Mola de roupa



C. Verbos (Placa nº 3 - itens 17 a 24)

L. Expressiva:

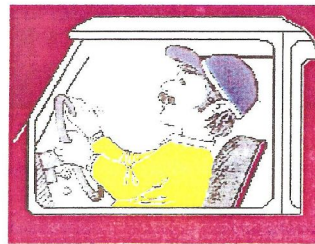
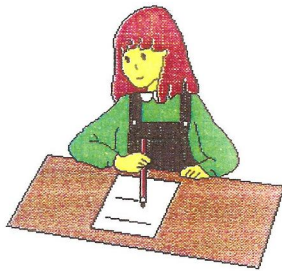
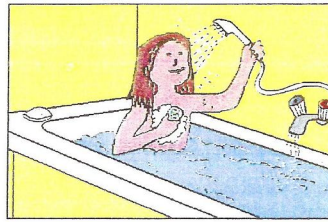
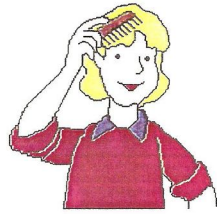
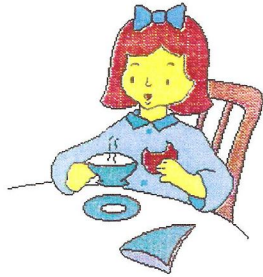
"Diz-me o que é que este menino/a (ou homem/senhor) está a fazer".

- | | |
|----------------|--------------------|
| 17.Comer | 21.Escrever |
| 18.Telefonar | 22.Ler |
| 19.Pentear-se | 23.Regar |
| 20.Tomar banho | 24.Guitar/Conduzir |

L. Receptiva:

Não seguindo a ordem com que os desenhos aparecem na placa, dizer:

"Gostava que apontasses a figura (desenho) em que está um menino/menina/homem) a _____".



D. Categorias (Placa nº. 4 - itens 25 a 32)

L. Expressiva:

Tapar as figuras e dizer:

"Gostava que me disseses o nome de algumas coisas que te vou pedir. Diz-me o nome de alguns: ___"

Nota: são precisas duas respostas adequadas para que o item seja cotado como correcto.

L. Receptiva:

"Agora gostava que tu olhasses para estas figuras e apontasses aquelas de que te vou dizer o nome:"

25. Animais

26. Brinquedos

27. Frutas

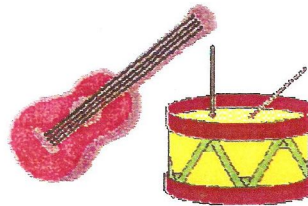
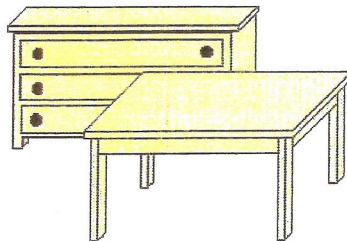
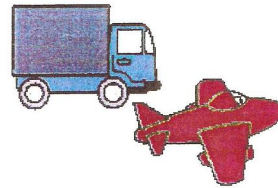
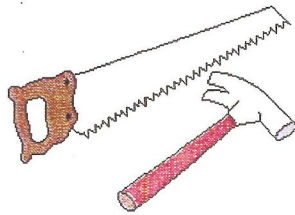
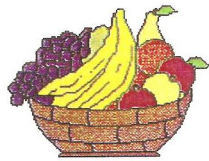
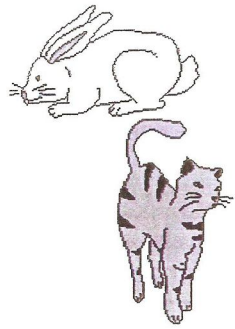
28. Bebidas

29. Ferramentas

30. Meios de Transporte

31. Móveis

32. Instrumentos musicais



E. Funções (Placa nº 5 - itens 33 a 40)

L. Expressiva:

Tapar a placa e dizer:

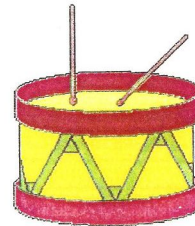
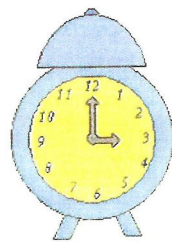
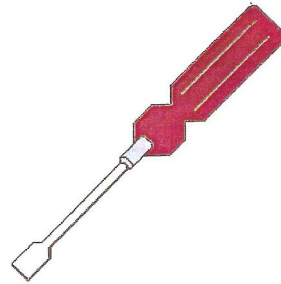
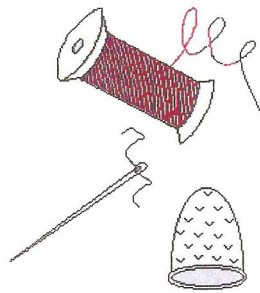
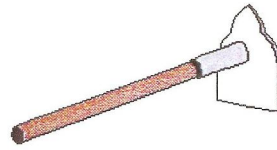
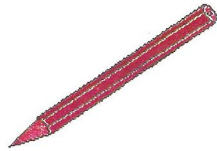
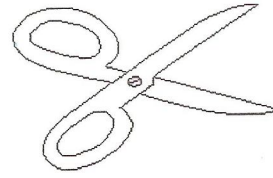
"Vou perguntar-te agora o nome de algumas coisas. Diz-me o nome de alguma coisa que sirva para___"

L. Receptiva:

Descobrir a placa e dizer:

"Agora gostava que me apontasses algumas coisas que eu te vou pedir: Aponta-me uma coisa que sirva para___:"

- | | |
|-------------------|------------------|
| 33. Vestir | 37. Costurar |
| 34. Cortar | 38. Aparafusar |
| 35. Escrever | 39. Ver as Horas |
| 36. Cavar a terra | 40. Tocar música |



F. Locativos (Placa nº. 6 - itens 41 a 48)

L. Expressiva:

Apontar para o menino em cima da mesa e perguntar:

"Onde está o menino?"

Apontar de seguida o menino debaixo da mesa e perguntar:

"E aqui onde é que ele está?"

Finalmente apontar o menino que está entre as duas mesas e perguntar: "E aqui, onde é que ele está".

Se a criança não responder, poderemos induzir a resposta dizendo: aqui está uma mesa, aqui está outra (apontando) e ele está ___ (no meio/entre).

Seguir um procedimento idêntico para os itens 44 a 48

L. Receptiva:

"Agora gostava que me apontasses a figura que eu te vou dizer:

O menino que está (em cima da mesa, debaixo da mesa, entre/no meio de duas mesas); a menina que está (à frente, atrás, ao lado) da televisão; o passarinho que está (dentro, fora) da gaiola".

41.Em cima

42.Em baixo/Debaixo

43.No meio/entre

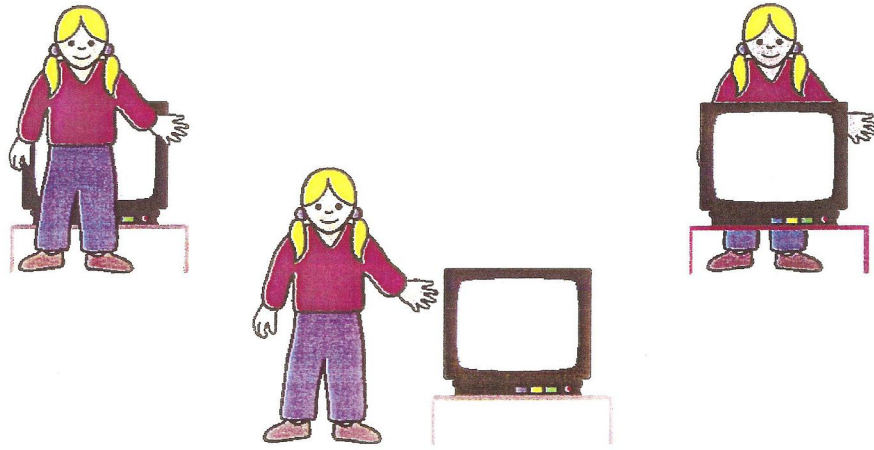
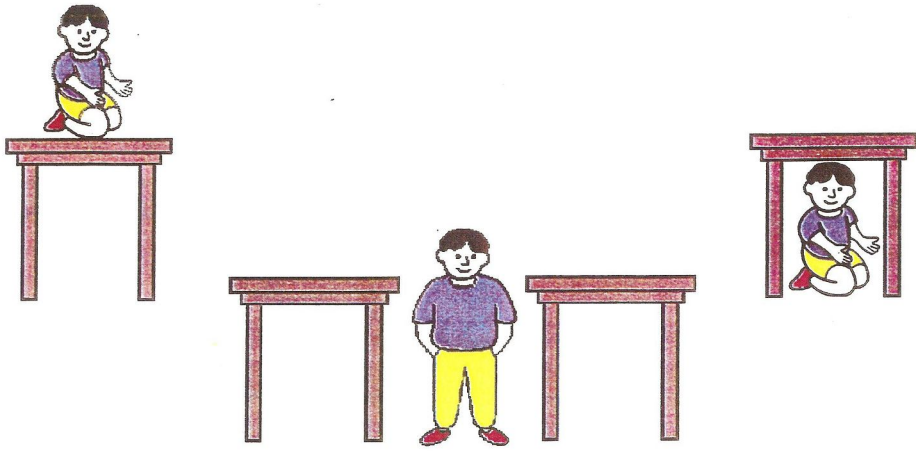
44.Frente

45.Atrás

46.Ao lado

47.Dentro

48.Forá



G. Cores (Placa nº. 7 - itens 49 a 56)

L. Expressiva:

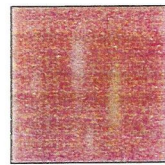
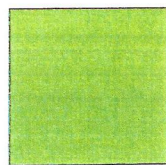
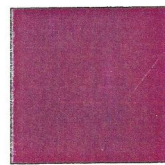
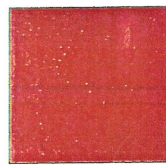
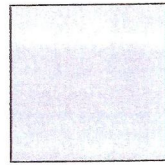
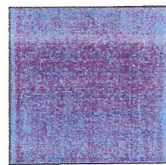
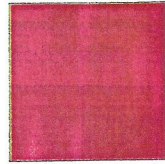
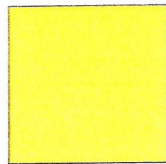
"Gostava que olhasses para estas cores que aqui estão. Vamos ver se consegues dizer-me o nome delas?"

L. Receptiva:

Não seguindo a ordem com que as cores aparecem na placa, dizer:
"Agora vamos ver se consegues apontar as cores que eu te vou dizer":

49.Vermelho
50.Azul
51.Amárelo
52.Verde

53.Laranja
54.Roxo
55.Castanho
56.Cinzento



H. Opostos (Não é usada placa. Itens 57 a 64)

Só L. Expressiva:

"Vou agora dizer uma palavra e gostava que tu me disseses outra que queira dizer o contrário daquela que eu disser".

O examinador dará o seguinte exemplo: "O contrário de "em cima" é___".
(Podem usar-se mais exemplos se necessário (grande, curto, etc.).

57. Alto
58. Bonito
59. Gordo
60. Forte

61. Fácil
62. Limpo
63. Novo
64. Quente

II PARTE

REGRAS MORFOLÓGICAS

I. Concordância Gênero/Número (Placa nº. 8 - itens 65 a 67)

L. Expressiva:

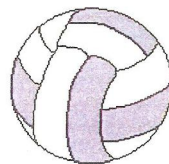
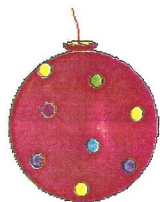
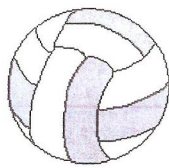
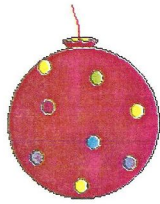
"Olha bem para este berlinde. É redondo não é?"

"Agora gostava que olhasses para estas figuras para que pudessemos conversar um pouco sobre elas". E esta bola também é: ____. O balão é ____. A bola e o balão são ____".

65. A bola é ____

66. O balão é ____

67. A bola e o balão são ____



J. Verbos - Pretérito Perfeito (Placa nº. 9 - itens 68 a 70)

L. Expressiva:

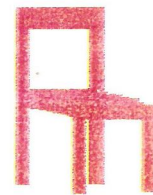
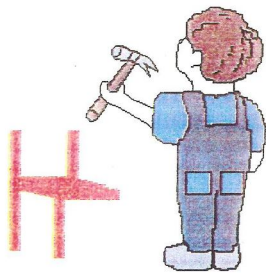
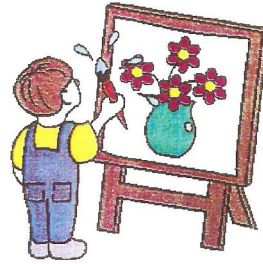
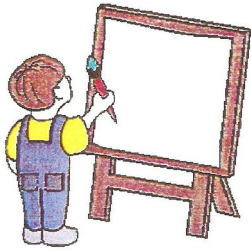
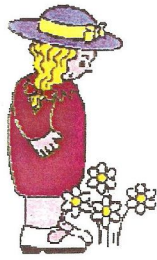
Exemplo: Aqui esta menina vai apanhar/colher flores, mas aqui ela já ____ (apanhou/colheu).

Se a criança não utilizar o mesmo verbo principal (por exemplo: aqui já tem as flores), poderemos induzir a resposta utilizando o radical do tempo verbal. Aqui ele vai apanhar, mas aqui ela apa... (nhou).

68. Nesta figura o menino vai pintar, mas aqui ele já ____ (pintou).

69. Aqui, o cão vai comer, mas aqui ele já ____ (comeu).

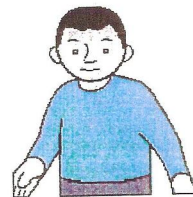
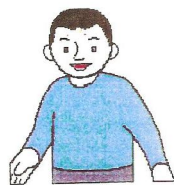
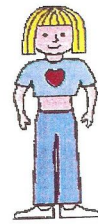
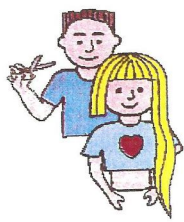
70. Aqui, este homem está a fazer uma cadeira, mas aqui já ____ (fez).



J. Verbos - Pretérito Perfeito (Placa nº. 10 - itens 71 a 75)

L. Expressiva:

71. Aqui, a menina está a cortar o cabelo, mas aqui ela já ____ (cortou).
72. Aqui, este homem está a subir para o cavalo, mas aqui ele já ____ (subiu).
73. Aqui, o pato está a grasnar, mas aqui ele já ____ (grasnou).
74. Aqui, o senhor está a sorrir, mas aqui ele já ____ (sorriu).
75. Aqui, este passarinho está a voar, mas aqui ele já ____ (voou).

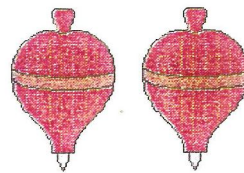
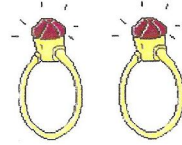
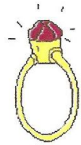
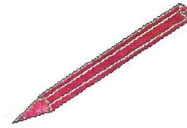
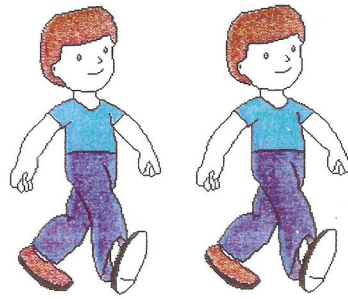
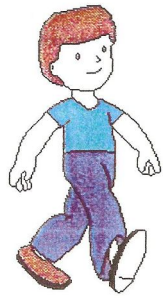


L. Plurais (Placa nº. 11 - itens 76 a 79)

L. Expressiva:

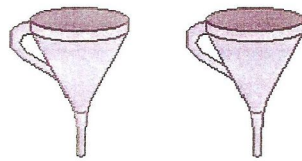
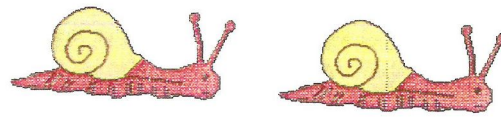
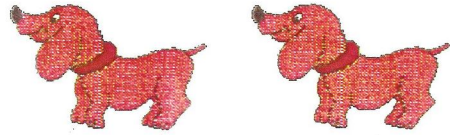
"Agora eu vou dizer novamente parte de uma frase, e gostaria que fosses tu a acabá-la".

76. Está aqui um rapaz. Aqui estão dois ____ (rapazes).
77. Estão aqui dois lápis. Aqui está um ____ (lápis).
78. Está aqui um anel. Aqui estão dois ____ (aneis).
79. Está aqui um pião. Aqui estão dois ____ (piões).



L. Plurais (Placa nº. 12 - itens 80 a 83)

80. Está aqui um cão. Aqui estão dois ____ (cães).
81. Está aqui um caracol. Aqui estão dois ____ (caracóis).
82. Está aqui um funil. Aqui estão dois ____ (funis).
83. Estão aqui dois faróis. Aqui está um ____ (farol).

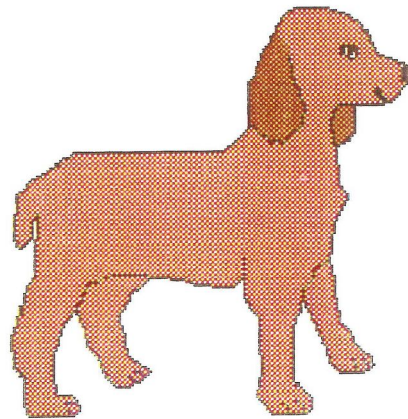
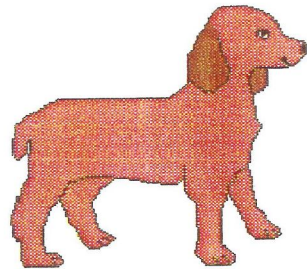
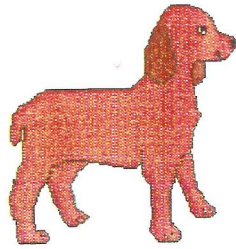


M. Graus dos Adjectivos (Placa n.º 13 - itens 84 e 85)

L. Expressiva:

Utilizar a folha de cartolina para ir destapando sucessivamente as gravuras.

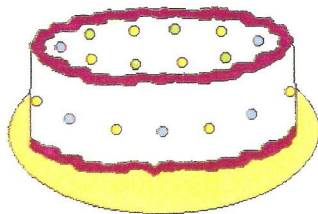
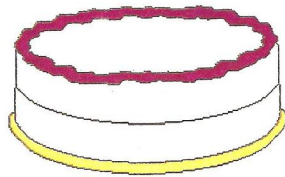
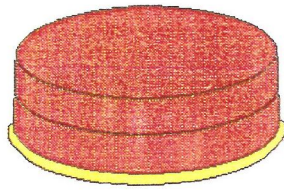
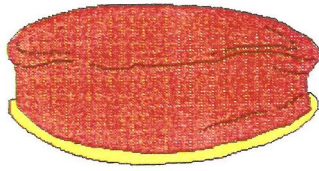
84/85. Este cão não é grande. Este é grande. Este é ainda _____ (**maior-84**), e este é _____ (**o maior de todos, enorme-85**).



M. Graus dos Adjectivos (Placa nº. 14 - itens 86 e 87)

Utilizar a folha de cartolina branca para ir destapando progressivamente as gravuras.

86/87. Este bolo não é bom. Este é bom. Este é ainda ____ (**melhor**-86) e este é ____ (o melhor, ou o **melhor de todos**-87).



III PARTE MEMÓRIA AUDITIVA

N. Memória Auditiva (Não é usada placa. Itens 88 a 95)

Pseudo-palavras

"Eu vou dizer-te algumas palavras esquisitas (engraçadas), e gostava que as repetisses depois de eu as dizer. Lembra-te que é importante que repitas igual ao que eu disser".

Apresentar as palavras à cadência de duas por segundo.

Nota: para o item ser cotado como correcto as 3 palavras deverão ser repetidas respeitando a ordem.

- 88. Leco - Fima - Sila
- 89. Bila - Fajo - Nala
- 90. Palo - Gofa - Jufa - Dima
- 91. Tica - Dule - Muto - Feco

Palavras

"Eu vou dizer-te outras palavras, e gostava que as repetisses depois de eu as dizer. Lembra-te que é importante que repitas igual ao que eu disser".

Apresentar as palavras à cadência de duas por segundo.

Nota: para o item ser cotado como correcto as 3 palavras deverão ser repetidas respeitando a ordem.

- 92. Mar - Pote - Dança
- 93. Carro - Gato - Maçã
- 94. Mesa - Chuva - Criança - Meta
- 95. Sol - Ler - Xaile - Bota

N. Memória Auditiva (Não é usada placa. Itens 96 a 100)

Frases

"Eu vou dizer uma frase. Quando eu acabar, gostaria que a repetisses exactamente como eu a disser". Primeiro é a minha vez, e a seguir és tu".

96. O cão gosta das crianças.

97. A Maria está no carro

98. A mãe disse à irmã para tomar conta do bebé.

99. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.

100. A mãe pediu à Sandra para levar o cão castanho para casa.

"Agora gostava que fizesses o que eu te vou pedir".

Ordens

101. Levanta-te, e põe as mãos em cima da tua cabeça.

102. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.

103. Dá-me o livro, vai até à porta e volta para o pé de mim.

O. Sequencialização Narrativa (Não é usada placa. Itens 104 a 106)

"Agora vou contar-te uma pequena história. Quando eu acabar, gostava que me contasses a mesma história, sem te esqueceres de nada".

Nota: Cotar como correcto se os acontecimentos são apresentados na sequência correcta.

- O João foi dar um passeio de bicicleta. No caminho, bateu num monte de terra e caiu da bicicleta. Uma senhora que estava à janela, saiu de casa e pôs-lhe um penso no joelho.

104. Saída, passeio de bicicleta.

105. Queda da bicicleta.

106. Ser ajudado por uma senhora.

IV PARTE

REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

P. Avaliação da Correção sintáctica dos enunciados (Não é usada placa. Itens 107 a 110)

"Agora gostava que tu fizesses de conta que és um professor, e me dissesses se as frases que eu vou dizer estão certas (correctas)".

Ex: "O lápis não cabeu na caixa".

"Achas que esta frase está correcta (bem)? Está bem ou mal dita?"

Se a criança disser que está bem, repeti-la novamente e dizer:

"Está mal porque não se diz cabeu. Como é que se devia dizer?"

Percebeste? Vamos então treinar mais um bocadinho".

Ouve agora esta frase: "Ontem vou comer uma banana". Está bem ou mal? Como é que se devia dizer? Está mal, porque se foi ontem não posso dizer que ainda vou comer. Agora que percebeste, vamos ouvir mais algumas:

- 107. Eu pendura isto.
- 108. Amanhã ele foi jogar à escola.
- 109. Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado.
- 110. Os meninos joga à bola

Q. SEGMENTAÇÃO

Frases (Placa nº. 15 - itens 111 a 104)

Exemplo:

Mostrar a figura do menino a correr.

O que faz este menino? Corre, muito bem. Vamos dar-lhe um nome? João...
pode ser.

Vamos bater uma pancadinha na mesa (uma palma) pelo nome do menino e
outra pelo que ele faz:

João ____ corre ____.

111. O que faz este menino? Telefona, muito bem. Vamos dar-lhe um nome?
Joaquim telefona.

Vamos bater uma pancadinha na mesa (uma palma) pelo nome do menino
e outra pelo que ele faz.

Joaquim ____ telefona ____.

112. O que faz esta menina? Ela bebe leite, (água, sumo...), muito bem.

Vamos bater uma pancadinha na mesa (uma palma) por cada palavra desta
frase:

Ela ____ bebe ____ leite (sumo, água...) ____.

113. O que vai acontecer a estes pratos? Vão cair, muito bem.

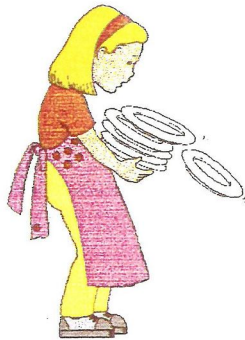
Vamos bater uma pancadinha na mesa (uma palma) por cada palavra desta
frase:

Vão ____ cair ____.

114. O que é que faz esta senhora?. Esta senhora aspira, muito bem.

Vamos bater uma pancadinha na mesa (uma palma) por cada palavra desta
frase:

Esta ____ senhora ____ aspira ____.



Q. SEGMENTAÇÃO

Palavras (Placa nº. 16 - itens 115 a 118)

Exemplo:

Mostrar a figura do gato.

O que é isto? É um gato, muito bem.

Vamos ver quantos pedaços tem esta palavra? **Ga/to.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

115. O que é isto? É um pato, muito bem.

Vamos ver quantos pedaços tem esta palavra? **Pa/to.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

116. O que é isto? É um tijolo, muito bem.

Vamos ver quantos pedaços tem esta palavra? **Ti/jo/lo.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

117. O que é isto? É uma chupeta, muito bem.

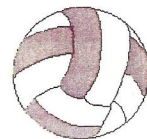
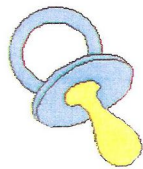
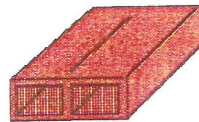
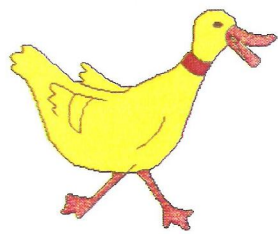
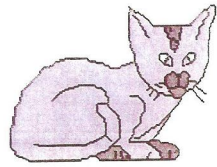
Vamos ver quantos pedaços tem esta palavra? **Chu/pe/ta.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

118. O que é isto? É uma bola, muito bem.

Vamos ver quantos pedaços tem esta palavra? **Bo/la.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?



Q. SEGMENTAÇÃO

Palavras (Placa n°. 17 - itens 119 a 122)

Exemplo:

O que é isto. Um sapato, muito bem!

Vamos ver quantos bocadinhos (pedaços) tem esta palavra? **Sa/pa/to.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

119. O que é isto. Um casaco, muito bem!

Vamos ver quantos bocadinhos (pedaços) tem esta palavra? **Ca/sa/co..**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

120. O que é isto. Um saco, muito bem!

Vamos ver quantos bocadinhos (pedaços) tem esta palavra? **Sa/co.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

121. O que é isto. Uma tesoura, muito bem!

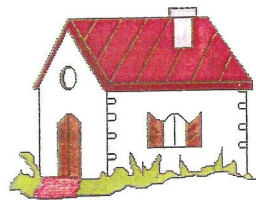
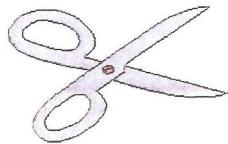
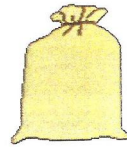
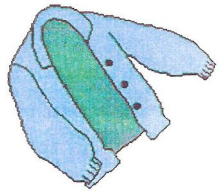
Vamos ver quantos bocadinhos (pedaços) tem esta palavra? **Te/sou/ra.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

122. O que é isto. Uma casa, muito bem!

Vamos ver quantos bocadinhos (pedaços) tem esta palavra? **Ca/sa.**

Vamos dar uma pancadinha na mesa (bater uma palma) por cada pedaço da palavra?

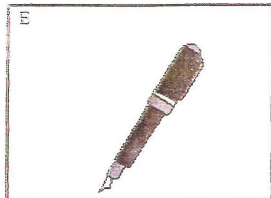


R. IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA

Sons Iniciais (Placa nº. 18 - exemplo)

Apontar para o exemplo dentro da moldura. Aqui dentro deste rectângulo está o desenho de uma **caneta** (pronunciar a palavra caneta dando ênfase ao som da sílaba inicial /ca/).

Agora olha para as outras imagens (desenhos, figuras), e procura aquela que tem um nome que começa com o mesmo som (da mesma maneira) que caneta. Há dois sinos, um camelo, uma pomba e um lápis. (Pronunciar as palavras, dando ênfase ao som da sílaba inicial) Qual destes desenhos tem um nome que começa com o mesmo som da palavra **caneta**. Muito bem, é **camelo**.



Sons Iniciais (Placa nº. 19 - itens 123 e 124)

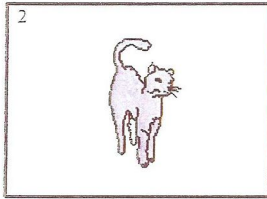
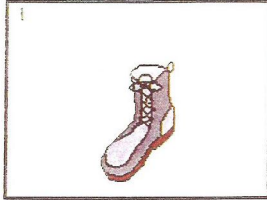
Agora que já percebeste, vamos fazer mais.

Agora, dentro deste rectângulo está o desenho de uma **bota**. Agora olha para as outras imagens (desenhos, figuras), e procura aquela que tem um nome que começa com o mesmo som (da mesma maneira) que **bota**. Há uma casa, um barco, uma bola e uma meia (peúga). (Pronunciar as palavras, dando ênfase ao som da sílaba inicial). Qual destes desenhos tem um nome que começa com o mesmo som (da mesma maneira) da palavra **bota**.

123. **Bota/Bola**

Proceder de modo idêntico para o item 124 e seguintes.

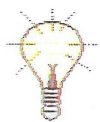
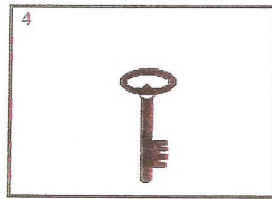
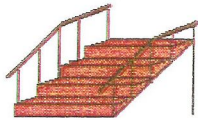
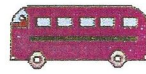
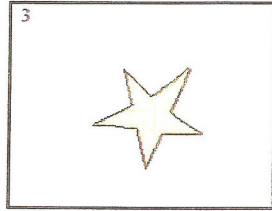
124. **Gato/Galo**



Sons Iniciais (Placa n°. 20 - itens 125 e 126)

125. Estrela/Escada

126. Chave/Chávena

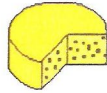
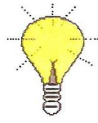
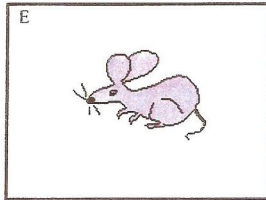


Sons Finais (Placa n.º 21 - exemplo)

O que vamos fazer a seguir é parecido com o que acabamos de fazer, só que agora é com os sons finais das palavras.

Apontar para o exemplo dentro da moldura. Aqui, dentro deste rectângulo está o desenho de um rato (pronunciar a palavra rato dando ênfase ao som da sílaba final /to/).

Agora olha para as outras imagens (desenhos, figuras), e procura aquela que tem um nome que acaba com o mesmo som (da mesma maneira) que a palavra **rato**. Há uma lâmpada, um pato, um queijo e uma bola. (Pronunciar as palavras, dando ênfase ao som da sílaba final) Qual destes desenhos tem um nome que acaba com o mesmo som da palavra **rato**. Muito bem, é **pato**.



Sons Finais (Placa n.º. 22 - Itens 127 e 128)

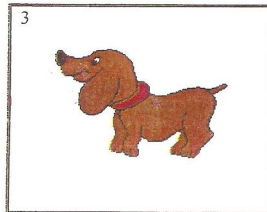
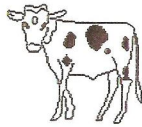
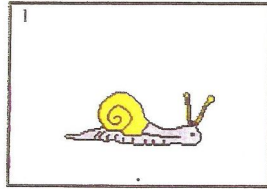
Agora que já percebeste, vamos fazer mais.

Dentro deste rectângulo está o desenho de um **caracol**. Olha para as outras imagens (desenhos, figuras), e procura aquela que tem um nome que acaba com o mesmo som (da mesma maneira) que a palavra **caracol**. Há uma vaca, uma folha, um **farol** e uma bicicleta. (Pronunciar as palavras, dando ênfase ao som da sílaba final) Qual destes desenhos tem um nome que acaba com o mesmo som da palavra **caracol**?

127. **Caracol/farol**.

Proceder do mesmo modo para o item 128 e seguintes.

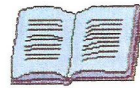
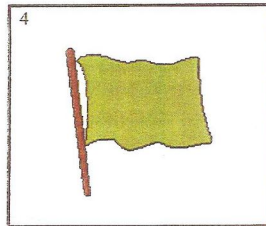
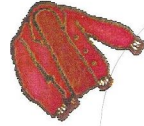
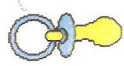
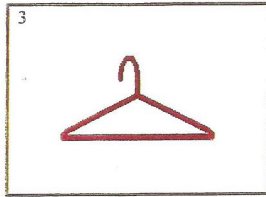
128. **Cão/Balão**.



Sons Finais (Placa n°. 23 - itens 129 a 130)

Item 129. Cruzeta/Chupeta.

Item 130. Bandeira/Cadeira.



Anexo III - T.I.C.L. - Folha de resposta



Edipsico - Edições e Investigação em
Psicologia, Lda.

Praceta da Rasa, 57
4400-348 Vila Nova de Gaia
Tel. 22 715 08 50 • Fax 22 715 08 51
www.edipsico.com • E-mail: edipsico@mail.telepac.pt

T.I.C.L.

**TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE
COMPETÊNCIAS
LINGUÍSTICAS**

(Fernanda Leopoldina P. Viana - 2004)

Nome: _____

Idade: _____ Data Nasc.: _____

J. Infância/Escola: _____

Educ./Prof.: _____

I PARTE CONHECIMENTO LEXICAL

A. PARTES DO CORPO

- 1. Olho(s) _____
- 2. Orelha _____
- 3. Queixo _____
- 4. Pescoço _____

- 5. Ombros _____
- 6. Cotovelo _____
- 7. Barriga _____
- 8. Joelho _____

B. OBJECTOS

- 9. Abelha _____
- 10. Barco _____
- 11. Guarda-Chuva _____
- 12. Escova de dentes _____

- 13. Torneira _____
- 14. Telefone _____
- 15. Panela/Tacho _____
- 16. Mola de roupa _____

C. VERBOS

- 17. Comer _____
- 18. Telefonar _____
- 19. Pentear-se _____
- 20. Tomar banho _____

- 21. Escrever _____
- 22. Ler _____
- 23. Regar _____
- 24. Guiar/Conduzir _____

D. CATEGORIAS

- 25. Animais _____
- 26. Brinquedos _____
- 27. Frutas _____
- 28. Bebidas _____

- 29. Ferramentas _____
- 30. M. Transporte _____
- 31. Móveis _____
- 32. Instrumentos Musicais _____

E. FUNÇÕES

- 33. Vestir _____
- 34. Cortar _____
- 35. Escrever _____
- 36. Cavar a terra _____

- 37. Costurar _____
- 38. Aparafusar _____
- 39. Ver as horas _____
- 40. Tocar música _____

F. LOCATIVOS

- 41. Em cima _____
- 42. Em baixo/debaixo _____
- 43. No meio/entre _____
- 44. À frente _____

- 45. Atrás _____
- 46. Ao lado de _____
- 47. Dentro _____
- 48. Fora _____

G. CORES

- 49. Vermelho
- 50. Azul
- 51. Amarelo
- 52. Verde

- 53. Laranja
- 54. Roxo
- 55. Castanho
- 56. Cinzento

H. OPOSTOS

- 57. Alto
- 58. Bonito
- 59. Gordo
- 60. Forte

- 61. Fácil
- 62. Limpo
- 63. Novo
- 64. Quente

II PARTE
CONHECIMENTO MORFO-SINTÁCTICO

I. CONCORDÂNCIA GÊNERO/NÚMERO

- 65. A bola é... (redonda)
- 66. O balão é... (redondo)
- 67. A bola e o balão são... (redondos)

J. PRETÉRITO PERFEITO

- 68. Pintar... (Pintou)
- 69. Comer... (Comeu)
- 70. Fazer... (Fez)
- 71. Cortar... (Cortou)
- 72. Subir... (Subiu)
- 73. Grasnar... (Grasnou)
- 74. Sorrir... (Sorriu)
- 75. Voar... (Voou)

L. PLURAIS

- 76. Rapazes
- 77. Lápis
- 78. Anéis
- 79. Piões

- 80. Cães
- 81. Caracóis
- 82. Funis
- 83. Farol

M. GRAUS DE ADJECTIVOS

- 84. Maior

- 85. Melhor

N. COMPREENSÃO DE ESTRUTURAS COMPLEXAS

86. O carro azul da tia teve um furo.

P. De que cor é que é o carro da tia?

87. O leão, que o tigre mordeu, saltou por cima da cobra.

P. Quem é que saltou por cima da cobra?

88. A Joana calçou as botas visto que estava a chover.

P. Porque é que a Joana calçou as botas?

89. A mãe perdeu o autocarro porque o relógio estava atrasado.

P. Porque é que a mãe perdeu o autocarro?

90. Quando a professora chegou à escola ainda a Sílvia não estava na sala.
P. Quem é que chegou primeiro à escola?

91. Se não chovesse, o Pedro tinha ido andar de bicicleta com o pai.
P. O que é que tinha acontecido se não chovesse?

III PARTE MEMÓRIA AUDITIVA

O. MEMÓRIA AUDITIVA

Pseudo-palavras

92. Leco - Firma - Sila
93. Bila - Fajo - Nala
94. Pale - Gofa - Jufa - Dima
95. Tica - Dule - Muto - Feco

Palavras

96. Mar - Pote - Dança
97. Carro - Gato - Maça
98. Mesa - Chuva - Criança - Mota
99. Sol - Ler - Xaile - Bota

Frases

100. Os cães gostam de brincar.
101. A Maria está no carro.
102. A mãe disse à menina para tomar conta do bebé.
103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.
104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa.

Certo

Errado (frase repetida pela criança)

Ordens

105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça.
106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.
107. Dá-me o livro, vai até à porta, e volta outra vez para aqui.

P. SEQUENCIALIZAÇÃO NARRATIVA

Registar, se possível, a história da criança:

108. Saída, passeio de bicicleta
109. Queda da bicicleta
110. Ser ajudado por uma senhora

IV PARTE
REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA

Q. AVALIAÇÃO DA CORRECÇÃO

Ex: a) _____

Ex: b) _____

	Certo	Errado	Justificação dada pela criança
111. Mim pendura isto	_____	_____	_____
112. Amanhã ele foi jogar a bola	_____	_____	_____
113. Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado	_____	_____	_____
114. Os meninos joga à bola	_____	_____	_____

R. SEGMENTAÇÃO

Palavras

- 115. Joaquim telefona _____
- 116. Ela bebe leite _____
- 117. Vão cair _____
- 118. Esta senhora aspira _____

Silabas

- 119. Pa / to _____
- 120. Ti / jo / lo _____
- 121. Chu / pe / ta _____
- 122. Bo / la _____

Silabas

- 123. Ca / sa / co _____
- 124. Sa / co _____
- 125. Te / sou / ra _____
- 126. Ca / sa _____

S. IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA

Sons Iniciais

- 127. Bota / Bola _____
- 128. Gato / Galo _____
- 129. Estrela / Escada _____
- 130. Chave / Chávena _____

Sons Finais

- 131. Caracol / Farol _____
- 132. Cão / Balão _____
- 133. Cruzeta / Chupeta _____
- 134. Bandeira / Cadeira _____

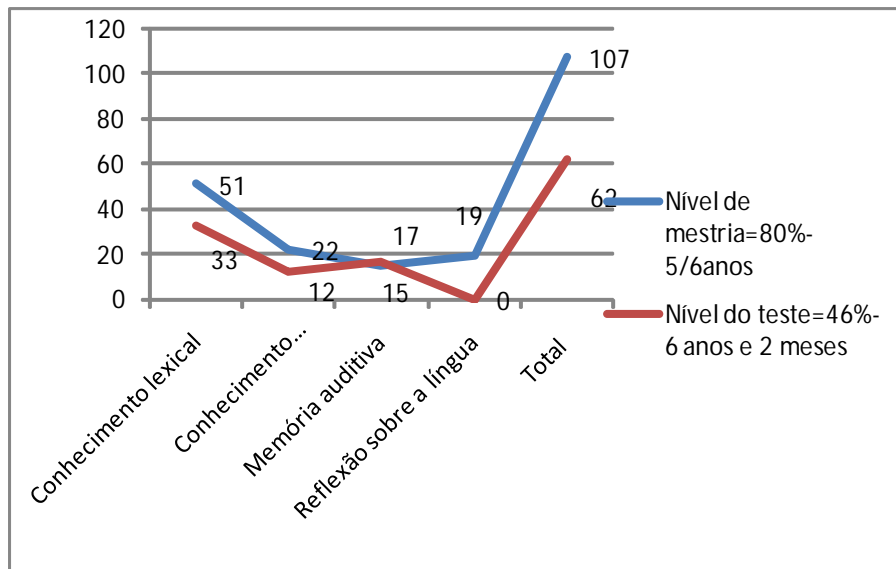
Observações:

Data: _____ Examinador: _____

Anexo IV – Resultados Individuais do Teste de Identificação de Competências Linguísticas: um Exemplo do Grupo 1 e do Grupo 2

Nota: Dos resultados obtidos da aplicação do teste de identificação de competências linguísticas às 50 crianças em estudo, retiramos para exemplo o valor mais baixo obtido no Grupo 1 (Meio sócio-económico e cultural baixo) e o valor mais elevado registado no Grupo 2 (Meio sócio-económico e cultural médio/alto).

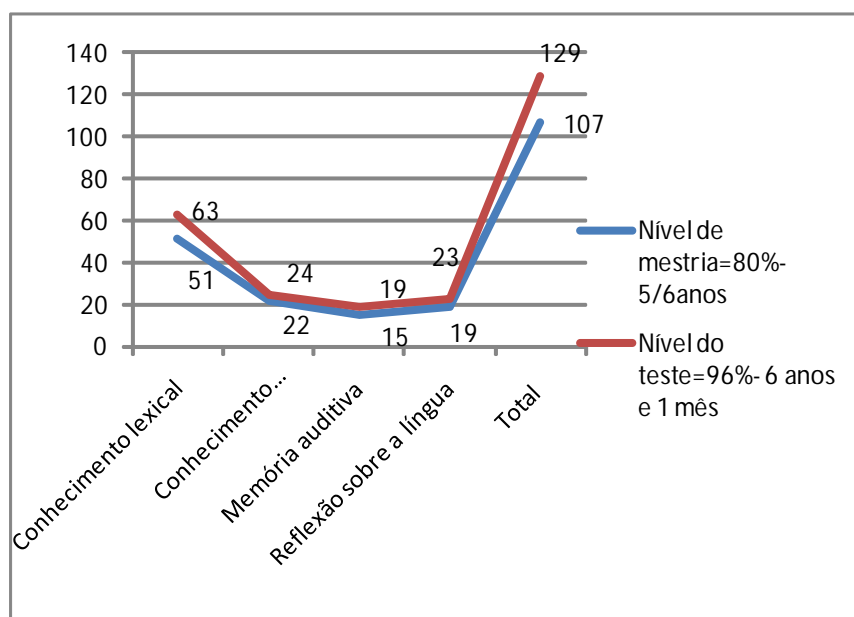
Gráfico VIII - Resultados do T.I.C.L.:um Exemplo do Grupo 1



Quadro XXX - Resultados do T.I.C.L.:um Exemplo do Grupo 1

T.I.C.L. Teste de Identificação de Competências Linguísticas	Conhecimento Lexical	Conhecimento MorfoSintático	Memória Auditiva	Reflexão sobre a língua	Total
Nível de mestria=80%- 5/6 anos	51	22	15	19	107
Nível do teste 46% – 6 anos e 2 meses	33	12	17	0	62

Gráfico IX - Resultados do T.I.C.L.: um Exemplo do Grupo 2



Quadro XXXI - Resultados do T.I.C.L.:um Exemplo do Grupo 2

T.I.C.L. Teste de Identificação de Competências Linguísticas	Conhecimento Lexical	Conhecimento MorfoSintático	Memória Auditiva	Reflexão sobre a língua	Total
Nível de mestria=80%- 5/6 anos	51	22	15	19	107
Nível do teste 96% – 6 anos e 1 mês	63	24	19	23	129