

Agradecimentos

Ao orientador deste trabalho, Professor Doutor João Arménio Lamego Lopes, pela sua enorme disponibilidade e empenhamento.

A todas as crianças, pais e professoras envolvidas neste estudo.

À minha família, pela paciência com que tantas vezes me ouviram e pelo apoio que sempre me deram.

Percursos Desenvolventais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma das principais conquistas que as crianças realizam no 1º Ciclo do Ensino Básico. Conhecer os processos envolvidos nesta aprendizagem é fundamental para a adequação do ensino e para a prevenção das dificuldades de aprendizagem nesta área. Este trabalho pretende contribuir para este conhecimento através de um estudo longitudinal realizado com cerca de 39 crianças ao longo dos primeiros quatro anos de escolarização formal. O carácter exploratório e a complexidade do objecto de estudo justificam a nossa opção pela conjugação de metodologias quantitativas e qualitativas na recolha e análise dos dados.

No início da escolaridade avaliámos a consciência fonológica, a memória verbal, o conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita e o QI. Recolhemos informações dos pais sobre as suas habilitações académicas e os hábitos de leitura (independente e com a criança). Realizámos também uma entrevista individual com as crianças para saber quais eram as suas expectativas face à escola e à aprendizagem da leitura e quais as suas percepções sobre os hábitos de leitura dos pais.

No final de cada ano lectivo, realizámos diversas provas de avaliação de de leitura e escrita, nos domínios da fluência de leitura, compreensão, correcção ortográfica e competência de composição de textos (este último aspecto só foi avaliado a partir do 2º ano). No 3º e no 4º ano avaliámos também a motivação para a leitura e para a escrita. No 4º ano, realizámos novamente uma entrevista em que recolhemos informações sobre a frequência de leitura, sobre diversos aspectos motivacionais e utilizámos uma “*check-list*” com títulos de livros infantis para avaliar os contactos informais com textos impressos.

Os resultados indicam que o conhecimento da linguagem técnica da leitura da escrita, no início da escolaridade, explica uma percentagem significativa da variância dos resultados em todos os anos de escolaridade abrangidos pelo estudo. A consciência fonológica e a memória contribuem de forma mais limitada pelo facto de o seu impacto se restringir a alguns aspectos específicos e ainda porque o seu efeito se limita a certos anos de escolaridade. O contexto familiar, particularmente os hábitos de leitura dos pais, correlaciona-se significativamente com a aprendizagem até ao final do 3º ano. Os resultados sugerem ainda uma elevada interligação entre as competências de leitura e de escrita, embora a ortografia se constitua como uma variável de especificidade própria.

A realização escolar, em cada ano, explica uma parte significativa da variância dos resultados obtida no ano seguinte. No entanto, há ainda uma parte significativa da variância que não é explicada por qualquer dos preditores analisados. Os dados sugerem que, apesar da continuidade encontrada para a generalidade dos percursos, são possíveis diversos caminhos alternativos para atingir a competência académica.

A realização académica e a motivação para a leitura não são independentes e a primeira parece constituir-se como uma condição necessária mas não suficiente para a motivação. No 4º ano, a compreensão da leitura e a realização em literacia correlacionam-se significativamente com o conhecimento que as crianças têm dos títulos de livros infantis incluídos na “*check-list*”.

Discutimos os resultados comparando-os com os de outras investigações e apresentamos um hipotético modelo estrutural do desenvolvimento da literacia baseado nos dados obtidos neste estudo. Concluimos com algumas sugestões para a prática pedagógica que poderão ser inferidas das conclusões do nosso trabalho.

Reading and Writing Developmental Paths: a Longitudinal Study with Primary School Children

Abstract

Learning to read and write is one of the major landmarks for children entering primary school. To know the mechanisms involved in this learning process is fundamental for teaching efficacy and the prevention of learning difficulties. The object of this research is to contribute to the clarification of these mechanisms by a longitudinal study with 39 children along the first four years of formal schooling. The exploratory nature of the study and the complexity of the topic lead us to elect a diversity of qualitative and quantitative methodologies in data collection and analysis. Just after entering primary school children were assessed in terms of phonological awareness, verbal memory, knowledge of reading and writing technical language and IQ. Data was also gathered from parents about their education and reading habits (independently or with the children). Children's expectations about school, the learning of reading and their perceptions about parents reading was assessed with an individual interview.

At the end of each academic year, children were assessed in terms of reading and writing abilities, in the domains of reading fluency, comprehension, orthography and text composition skills (the last one only after second grade). In the 3rd and 4th grades reading and writing motivation was also assessed. In the 4th grade a new interview was done to gather information about reading frequency, several motivational aspects and a check-list was used with titles of children's books to assess informal knowledge of press texts.

The results show that knowledge of the technical language of reading and writing, in entering school, explains a significant part of the variance of the results across all years of schooling. Phonological awareness and memory are more modest contributors once its impact is more restricted to some specific aspects and only to certain school grades. Family context, particularly the parents reading habits, is significantly

correlated with learning till the end of the 3rd grade. The results also suggest the existence of a close connection between reading and writing skills, even though orthography seems to be a variable with its own specificity. School achievement, in each school grade, explains a significant part of the variance of the results in the following grade. However, there is a significant part of the variance not explained by any of the predictors analyzed. The data suggests that, in spite of the continuity pathways found overall, there are still possibilities for alternative paths to academic achievement. School achievement and reading motivation are not independent from one another and the first one seems to be a necessary but not sufficient condition for motivation. In the 4th grade reading comprehension and literacy achievement are significantly correlated with children's knowledge of the children's book titles included in the checklist.

These results are discussed in the context of current research literature and an hypothetical structural model of literacy development based on current data is advanced. Some conclusions are drawn for educational practice.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- MODELOS E TEORIAS DA LEITURA	3
1. Modelos Perceptivos	4
2. Primeiros Modelos do Processamento da Informação	7
2.1. Modelos Ascendentes	8
2.2. Modelos Descendentes	14
2.3 Modelos Interactivos	18
2.4. Modelos Conexionistas	20
2.5. Modelos de Dupla Via	23
2.6. Modelos Explicativos das Diferenças Individuais	25
3. Teorias Desenvolvimentais	30
4. Perspectiva Social	46
5. O Ensino Inicial da Leitura	48
CAPÍTULO II- MODELOS DA ESCRITA	50
1. Relações entre Leitura e Escrita	50
2. Desenvolvimento Inicial da Escrita	55
3. A Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade	61
4. O Escritor Competente	65
5. O Ensino da Escrita	75
CAPÍTULO III- APRENDER A LER DEPOIS DE DESCODIFICAR	78
1. Fluência de Leitura	78
2. A Compreensão da Leitura	87
2.1.Vocabulário	87

2.2 A Compreensão de Frases	95
2.3. A Compreensão de Textos	99
2.4. A Instrução da Compreensão	109
3. A Motivação para a Leitura	111
CAPÍTULO IV- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	127
1. Objectivos e Hipóteses	127
2. Método	128
2.1. Sujeitos	128
2.2. Procedimento	130
2.3. Instrumentos	131
2.3.1. <i>Instrumentos utilizados no 1º ano</i>	131
2.3.2. <i>Instrumentos utilizados nos anos seguintes</i>	139
3. Resultados	148
3.1. Análise dos resultados por instrumento	148
3.1.1. <i>Contexto familiar de literacia</i>	148
3.1.2. <i>Práticas de instrução no 1º ano</i>	150
3.1.3. <i>Provas não académicas</i>	152
3.1.4. <i>Avaliação da leitura</i>	169
3.1.5. <i>Avaliação da escrita</i>	177
3.2. Trajectórias individuais e de grupo	180
3.3. Relações entre variáveis	188
3.3.1. <i>Antecedentes da escolarização formal</i>	188
3.3.2. <i>Aprendizagem inicial da leitura</i>	192
3.3.3. <i>Desenvolvimento da leitura e da escrita</i>	193
3.3.4. <i>Antecedentes da escolarização formal e aprendizagem da literacia nos diversos anos</i>	197
3.3.5. <i>Aspectos motivacionais, perfil de leitor e aprendizagem</i>	198
3.3.6. <i>Contactos com textos impressos e realização em literacia</i>	203
3.4. Preditores da leitura e escrita	204
3.4.1. <i>Conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita, consciência fonológica e memória como preditores da realização</i>	204

3.4.2. <i>Preditores do percentil médio de literacia no final do 2º, 3º e 4º ano</i>	208
4. Discussão dos Resultados	210
BIBLIOGRAFIA	225
ANEXOS	363

Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Modelo de Geyer (1970)</i>	6
<i>Figura 2. Modelo do Processamento de Informação (Tracey & Morrow, 2006)</i>	8
<i>Figura 3. Modelo de Rayner & Pollatsek (1989)</i>	9
<i>Figura 4. Modelo de Gough (1972)</i>	11
<i>Figura 5. Experiência de LaBerge & Samuels (1974)</i>	13
<i>Figura 6. Ciclos de Processamento (Goodman, 1994)</i>	17
<i>Figura 7. Modelo Interactivo de Rumelhart (1994)</i>	19
<i>Figura 8. Modelo de Rumelhart & McClelland (1981)</i>	21
<i>Figura 9. Modelo de Adams (1998)</i>	22
<i>Figura 10. Modelo de Ellis (1984)</i>	23
<i>Figura 11. Modelo Estrutural de Whitehurst & Lonigan (2001)</i>	36
<i>Figura 12. Categorias de Leitura Emergente (Sulzby, 1994)</i>	40
<i>Figura 13. Construção da Leitura Eficiente (Scarborough, 2001)</i>	42
<i>Figura 14. Modelos Causais de Scarborough (2001)</i>	44
<i>Figura 15. Processamento Paralelo da Leitura (Adams, 2001)</i>	52
<i>Figura 16. Modelo da Escrita de Hayes (2004)</i>	66
<i>Figura 17. Processos Cognitivos na Leitura Avaliativa de Textos (Hayes, 2000)</i>	71
<i>Figura 18. Modelo de Carpenter & Just (1981)</i>	96
<i>Figura 19. Modelo Bifásico de Compreensão de Frases (Mitchell, 1987)</i>	98
<i>Figura 20. "Romeu" Cidadino</i>	101
<i>Figura 21. Auto-regulação da Compreensão (Hacker, 2004)</i>	105
<i>Figura 22. Modelo de Ensino Explícito (Pearson & Fielding, 1996)</i>	110
<i>Figura 23. Influência da Atitude na Leitura (Mathewson, 1994)</i>	112
<i>Figura 24. Modelo da Aquisição da Atitude Face à Leitura (McKenna, 1994)</i>	115
<i>Figura 25. Evolução da Atitude Face à Leitura (McKenna et al., 1995)</i>	117

Figura 26. Constructos e Dimensões da Motivação para a Leitura	119
<i>(Wigfield, 1998)</i>	
Figura 27. Hipotético Modelo Estrutural do Desenvolvimento da	215
<i>Literacia</i>	

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Distribuição de Género em cada Turma	129
Gráfico 2. Função da Escola	154
Gráfico 3. Funcionalidade da Leitura	154
Gráfico 4. Actividade Preferida no 3º Ano	163
Gráfico 5. Actividade Preferida no 4º Ano	163
Gráfico 6. Evolução da Média de Fluência de Leitura Oral	182
Gráfico 7. Evolução da Fluência no grupo "fraco"	183
Gráfico 8. Evolução da Fluência no grupo "médio-fraco"	183
Gráfico 9. Evolução da Fluência no grupo "médio-bom"	183
Gráfico 10. Evolução da Fluência no grupo "bom"	183
Gráfico 11. Evolução da Fluência do Sujeito "1"	183
Gráfico 12. Evolução da Fluência do Sujeito "21"	183
Gráfico 13. Perfil de Leitor e Motivação para a Leitura	202

Índice de Tabelas

Tabela 1. Índice de dificuldade dos itens do teste de consciência fonológica no 1º e no 2º ano	152
Tabela 2. Correlações entre as diversas dimensões motivacionais no 3º ano	158
Tabela 3. Correlações entre as diversas dimensões motivacionais no 4º ano	159
Tabela 4. Frequência em cada um dos perfis de leitor	168
Tabela 5. Compreensão de texto narrativo no 2º ano	170
Tabela 6. Compreensão de texto narrativo no 3º ano	170
Tabela 7. Compreensão de texto narrativo no 4º ano	171
Tabela 8. Compreensão de texto informativo no 2º ano	172
Tabela 9. Compreensão de texto informativo no 3º ano	173

<i>Tabela 10. Compreensão de texto informativo no 4º ano</i>	174
<i>Tabela 11. Estatísticas descritivas para “erros no ditado”</i>	177
<i>Tabela 12. Percentil médio atingido no 4º ano e percurso anterior</i>	184
<i>Tabela 13. Percentil de compreensão da leitura narrativa atingido no 4º ano e percurso anterior</i>	185
<i>Tabela 14. Percentil de compreensão da leitura informativa atingido no 4º ano e percurso anterior</i>	186
<i>Tabela 15. Percentil de ortografia atingido no 4º ano e percurso anterior</i>	187
<i>Tabela 16. Percentil de composição atingido no 4º ano e percurso anterior</i>	187
<i>Tabela 17. Correlações entre as variáveis independentes</i>	188/9
<i>Tabela 18. Correlações entre a aprendizagem da leitura/escrita e as variáveis independentes</i>	192
<i>Tabela 19. Correlações entre as variáveis dependentes do 1º ano</i>	194
<i>Tabela 20. Correlações entre as variáveis dependentes do 2º ano</i>	195
<i>Tabela 21. Correlações entre as variáveis dependentes do 3º ano</i>	196
<i>Tabela 22. Correlações entre as variáveis dependentes do 4º ano</i>	197
<i>Tabela 23. Correlações entre as variáveis independentes e o percentil médio de literacia nos vários anos</i>	197
<i>Tabela 24. Correlações entre as variáveis motivacionais e o percentil de literacia nos vários anos</i>	199
<i>Tabela 25. Correlações entre a motivação para a leitura/escrita e a realização</i>	200
<i>Tabela 26. Distribuição dos sujeitos de acordo com o seu perfil de leitor e percentil médio em literacia</i>	201
<i>Tabela 27. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como preditor da competência de leitura/escrita no final do 1º ano</i>	205
<i>Tabela 28. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como</i>	205

<i>preditor da competência de leitura/escrita no final do 2º ano</i>	
<i>Tabela 29. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como</i>	206
<i>preditor da competência de leitura/escrita no final do 3º ano</i>	
<i>Tabela 30. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como</i>	206
<i>preditor da competência de leitura/escrita no final do 4º ano</i>	
<i>Tabela 31. Sumário das análises de regressão tendo a</i>	207
<i>consciência fonológica como preditora da competência de</i>	
<i>leitura/escrita</i>	
<i>Tabela 32. Sumário das análises de regressão tendo a memória</i>	207
<i>como preditora da competência de leitura/escrita no final do 2º</i>	
<i>ano</i>	
<i>Tabela 33. Sumário das análises de regressão tendo a memória</i>	208
<i>como preditora da competência de leitura/escrita no final do 4º</i>	
<i>ano</i>	
<i>Tabela 34. Sumário das análises de regressão dos preditores do</i>	208
<i>percentil médio de literacia no final do 2º ano</i>	
<i>Tabela 35. Sumário das análises de regressão dos preditores do</i>	209
<i>percentil médio de literacia no final do 3º ano</i>	
<i>Tabela 36. Sumário da análise de regressão dos preditores do</i>	210
<i>percentil médio de literacia no final do 4º ano</i>	

Introdução

A relevância da leitura é tema consensual na agenda política e mediática. Internacionalmente, multiplicam-se as conferências sobre a promoção de leitura, os relatórios sobre o desempenho dos alunos de vários países e as recomendações aos governos para que assumam a promoção da leitura como uma prioridade política. Os resultados dos estudos internacionais não têm sido particularmente elogiosos no que toca às competências de leitura dos alunos portugueses, justificando que se proceda a uma análise objectiva da situação que fundamente as medidas de intervenção necessárias. Assistimos recentemente ao lançamento do “Plano Nacional Leitura” que sugere que a promoção da leitura se transforme num “desígnio nacional” tendo o Ministério da Educação definido, para o 1º Ciclo, o tempo que curricularmente deve ser dedicado a actividades de leitura, numa tentativa inequívoca de focalizar a acção dos professores no seu ensino. É possível e desejável que estas medidas se traduzam numa melhoria dos resultados mas provavelmente outras serão necessárias, das quais a principal será talvez o conhecimento mais detalhado dos nossos alunos e da sua aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

Numa actividade tão complexa como a de ler ou escrever, várias abordagens são possíveis. A investigação nesta área tem acumulado evidência de campos científicos tão diversos como a linguística ou a neurociência, os quais contribuem para um esclarecimento extensivo do fenómeno.

O nosso trabalho aborda principalmente os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem. Huey (citado por Carpenter & Just, 1981) escrevia no início do século que conhecer os processos subjacentes à actividade de ler constituiria o auge da realização da psicologia. Não temos naturalmente a pretensão de atingir tal objectivo mas esperamos contribuir para a construção de um retrato dinâmico do aluno do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal através do registo detalhado da evolução dos sujeitos que acompanhámos durante quatro anos.

Se bem que a ênfase do nosso estudo seja a aprendizagem, ele tem sempre subjacente o pressuposto da implicação pedagógica. Sabemos que a maior parte das estratégias pedagógicas se baseia na experiência e no senso comum mas pensamos que a optimização do ensino depende de um conhecimento cientificamente fundamentado.

Organizámos o trabalho em quatro capítulos. No Capítulo I, revemos alguns dos principais modelos de leitura e as perspectivas dominantes sobre a evolução da aprendizagem da leitura nos primeiros anos de vida e revemos algumas das principais (e consensuais) conclusões empíricas sobre o ensino inicial da leitura.

No Capítulo II analisamos as relações entre a leitura e a escrita. Revemos a investigação relevante relacionada com os modelos de escrita e os estudos sobre o desenvolvimento inicial da escrita e apresentamos os resultados de diversos estudos sobre o ensino da escrita.

No Capítulo III, abordamos a investigação relativa ao desenvolvimento da leitura depois de adquiridas as competências necessárias ao reconhecimento de palavras. Começamos por analisar diversos aspectos da evolução da fluência de leitura e da instrução que melhor a promove, para seguidamente analisarmos diversos estudos relativos à compreensão da leitura e à instrução de estratégias. Finalmente, neste capítulo revemos a investigação relativa aos aspectos afectivos relacionados com a leitura, nomeadamente a atitude face à leitura e a motivação para a leitura.

No Capítulo IV é dedicado à investigação empírica conduzida ao longo de quatro anos. Apresentamos os objectivos e hipóteses, descrevemos o método e os resultados. Discutimos por fim os resultados referenciando-os à literatura mais relevante nesta área.

Capítulo I- Modelos e Teorias da Leitura

Tomar consciência dos fundamentos que orientam a acção é, muitas vezes, o motor para a procura de novos enquadramentos para a leitura da realidade. O nosso comportamento orienta-se por esta leitura que fazemos dos fenómenos e da qual nem sempre temos consciência.

Também no campo da investigação ou da prática pedagógica existem diferentes teorias e modelos explicativos para o fenómeno complexo da leitura, que se sucedem ou coexistem, influenciando tanto a produção como o teste de hipóteses, as políticas educativas e/ou as formas concretas de estruturar o ensino.

Pensamos que o conhecimento das diversas teorias e modelos bem como uma perspectiva histórica da investigação e da prática na leitura, tem a vantagem de "*broadens the vista on reading and adds a critical dimension to the analysis of present-day events and issues.*"¹. (Alexander & Fox, 2004, p.33)

A procura de um modelo único de leitura tem gerado um campo fértil de resultados que julgamos serem, em muitos casos, mais complementares que contraditórios. Numa realidade multifacetada é possível, e até desejável, que as diferentes perspectivas sejam faces da mesma moeda, que o conhecimento mais completo seja o que resulta da acumulação e contribuição de outras parcelas menores. A este propósito, citaríamos Adams (1990) que, referindo-se aos diversos modelos de leitura diz: "*None of these hypotheses is entirely wrong. The problem is that none is sufficiently right.*"² (Adams, 1990, p. 105)

É partindo destes pressupostos que começaremos por descrever e analisar diversas teorias e modelos da leitura que contribuem para a construção de um conhecimento mais detalhado dos processos de leitura.

¹ "*Alargar a visão sobre a leitura e acrescentar uma dimensão crítica à análise dos acontecimentos e questões actuais.*"

² "*Nenhuma destas hipóteses é completamente errada. O problema é que nenhuma é suficientemente correcta.*"

1. Modelos Perceptivos

As raízes teóricas das teorias educativas pertinentes para a compreensão da aprendizagem da literacia remontam a concepções filosóficas tão antigas como a teoria da disciplina mental de Platão ou o associacionismo de Platão. No entanto, é com os estudos experimentais perceptivos dos finais do século XIX que podemos começar a falar de investigação em leitura.

As experiências de Cattell e de diversos investigadores do início do século XX (citadas por Geyer, 1970 ou Crowder, 1982) sugeriram aos seus autores que o processo de leitura seria uma espécie de sequência de imagens rápidas, fornecidas ao cérebro pelos movimentos oculares sacádicos, em que tanto o estímulo como a resposta são imediatos e baseados na globalidade da palavra ou frase. Considerava-se pois que a percepção era um fenómeno unitário, que os processos sensoriais e perceptivos são isométricos e que em cada acto perceptivo os elementos do campo visual são percebidos instantânea e simultaneamente. A leitura fluente dependeria do alargamento da percepção, concebida como uma variável espacial, e a forma global da palavra era a base de reconhecimento utilizada.

Esta concepção é desde cedo questionada pelos resultados empíricos que apontam para uma superioridade na leitura de letras do campo visual esquerdo (nos leitores de inglês, verificando-se superioridade do campo visual direito para os leitores de hebreu) sugerindo a existência de uma progressão da atenção orientada no sentido da escrita convencional.

Nos primeiros estudos com taquitoscópios de leitura de letras ou palavras era consistentemente relatada pelos sujeitos a convicção de terem visto mais elementos que aqueles que conseguiam recordar. A exploração experimental desta hipótese permitiu concluir que os sujeitos liam o estímulo depois de a luz (do taquitoscópio) se ter apagado, isto é, o visionamento era feito a partir de uma imagem visual. Tendo em conta estas observações confirmadas por diversos autores, Harcum (referido por Geyer, 1970) sugere um modelo de leitura em que as fases sensoriais e perceptivas são independentes. Segundo este modelo, é construído um traço de memória provisório com os elementos do estímulo que é depois

sequencialmente visionado até à extinção do traço ou até que o visionamento seja suficiente para a produção de uma resposta.

A constituição de um armazém icónico foi confirmada por experiências realizadas com condições de iluminação semelhantes às da leitura normal. A duração deste ícone estima-se em cerca de um segundo e será, provavelmente, de natureza auditiva.

O Modelo de Geyer (1970) integra os resultados experimentais anteriores e representa os sistemas que actuam entre a apresentação do estímulo e a resposta (ver Figura 1). Não negando que a leitura pode envolver diversas respostas e sistemas, salientam-se as respostas que foram analisadas nas experiências com o taquitoscópio.

Segundo este autor, a imagem visual é introduzida sequencialmente durante a pausa da fixação ocular, da esquerda para a direita para os leitores de escritas com esta direcionalidade, a um ritmo aproximado de 8 microssegundos por elemento. O movimento sacádico tem a função de colocar os olhos na melhor posição para o visionamento da imagem.

Antes de serem transferidos para o armazém icónico, os elementos são transformados e organizados em unidades de ordem superior. A principal função deste armazém é funcionar como recuperador temporal entre a fase sensorial e a resposta. Produz-se inicialmente uma resposta verbal coberta que é transferida para um sistema de armazenamento temporário, semelhante ao que outros autores chamam "memória a curto prazo", para depois se produzir a resposta aberta.

O modelo pode ser sintetizado em três sistemas de processamento (sensorial, de reconhecimento e processos motores) e dois de armazenamento (icónico e verbal) que permitem a manutenção da informação no tempo necessário ao seu processamento.

Na leitura fluente os sistemas atingem um equilíbrio entre "input" e "output" graças à acção de manutenção dos armazéns. Os movimentos oculares regressivos são também dispositivos destinados a coordenar a entrada da informação com a produção de resposta.

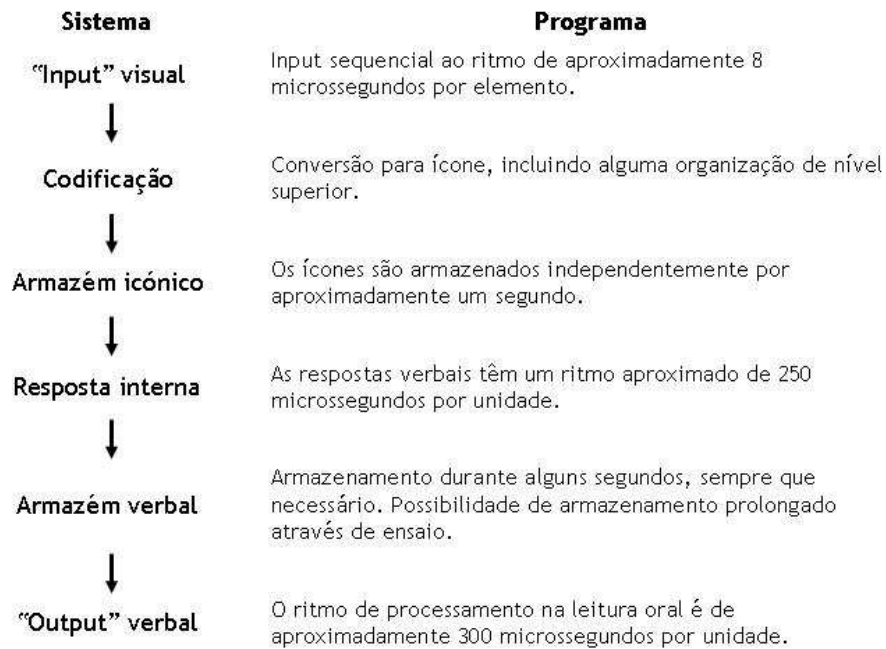


FIGURA 1. Modelo de Geyer (1970)

Este autor sugere ainda que a leitura é comparável ao fluxo de um oleoduto já que as palavras e as frases podem estar em vários estádios de processamento simultâneo e o fluxo é contínuo. Considera ainda que os processos de compreensão serão independentes deste "fluxo de palavras".

Alguns dos aspectos perceptivos da leitura mais estudados são o local para onde os olhos são direccionados, o tamanho e região do texto a que atendemos durante uma fixação e os aspectos do estímulo visual a que prestamos atenção durante a leitura. Esta investigação foi revista por McConkie & Zola (1981) e poderíamos sintetizá-la nos seguintes pontos:

- Os leitores utilizam principalmente a informação visual que se localiza na região central e à direita do local fixado, recolhendo informação de apenas 4 letras à esquerda; habitualmente, duas fixações seguidas não se dirigem à mesma região do texto e quando uma região é percebida não é considerada na fixação seguinte, mesmo que esteja dentro da área visual onde é possível recolher informação, demonstrando a possibilidade da existência de selectividade atencional durante a leitura.

- Os olhos são direccionados para locais específicos, evitando centrar-se em espaços vazios ou com maior probabilidade em palavras com mais de três letras mas não sabemos exactamente como são seleccionados esses locais. Quando o contexto é altamente previsível, o tempo de fixação é menor embora não se verifique a tendência para “saltar” palavras.
- Os detalhes visuais têm efeito no comportamento ocular do leitor, mesmo em conteúdos previsíveis, produzindo diferenças nas médias das medidas dos movimentos oculares.

Este conjunto de dados sugere que a influência de processos superiores na selecção da informação visual do texto impresso durante a leitura não é do tipo que outros autores propõem, nomeadamente os defensores dos modelos descendentes que explanaremos oportunamente.

A psicologia da percepção da leitura deixou de salientar a influência do contexto ou das expectativas para reconhecer que os processos perceptivos básicos, como o reconhecimento de palavras, estão “informationally encapsulated”³ (Stanovich, 1991).

2. Primeiros Modelos do Processamento da Informação

A influência do behaviorismo na psicologia experimental desvalorizou a investigação em leitura já que não era possível observar e medir os processos cognitivos envolvidos na leitura. Entre os anos 20 e 60 do século XX a investigação em leitura limita-se praticamente ao estudo dos movimentos oculares e a aspectos educativos aplicados (melhor método, criação de testes standardizados, etc.).

O advento da psicologia cognitiva relança o interesse nos processos linguísticos em geral e também na leitura. A abordagem cognitiva é feita por diversas perspectivas, inicialmente dominadas pela teoria do processamento da informação. Esta teoria estabelece semelhanças entre

³ “informativamente encapsulados”, ou seja, não são afectados por hipóteses de nível superior ou conhecimentos gerais.

o processamento humano e o informático e defende a existência de três estádios de processamento distintos (o sensorial, a memória a curto prazo e a memória a longo prazo) ao longo dos quais se desloca a informação à medida que é processada pelo cérebro (ver Figura 2).

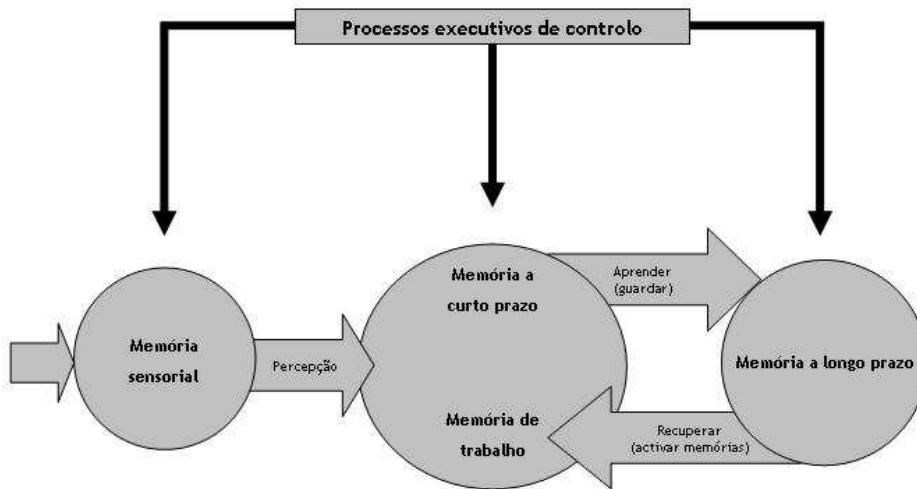


FIGURA 2. Modelo do Processamento da Informação (Tracey & Morrow, 2006)

Dentro desta perspectiva, os modelos distinguem-se habitualmente pela preponderância que atribuem aos processos de ordem inferior ou superior: designam-se como “modelos ascendentes” aqueles em que se consideram dominantes as operações perceptivas, “modelos descendentes” aqueles em que se valorizam as operações cognitivas e “modelos interactivos” aqueles em que a representação não é linear mas pressupõe a convergência simultânea de várias fontes de informação.

2.1. Modelos Ascendentes

Um dos modelos influentes centrado na descrição de processos de ordem inferior é o de Rayner & Pollatsek (1989) que analisa detalhadamente as relações entre os movimentos oculares e outros tipos de processamento envolvidos na leitura.

O modelo está representado esquematicamente na Figura 3. Nesse esquema os comportamentos observáveis, como a fixação ocular e as sacadas, estão representados por formas ovais enquanto as actividades

de processamento e as estruturas da memória são representadas por caixas rectangulares.

A representação do texto vai sendo construída ao longo da leitura e fornece feedback ao sistema ocular sempre que são detectadas inconsistências ou dificuldades.

A sequência de processamento inicia-se com a fixação ocular e a codificação do material impresso. Esta codificação inicial acontece através de dois processos separados, funcionando em paralelo: processamento foveal (processamento das palavras fixadas directamente) e processamento parafoveal (extracção de informação visual à direita da fixação).

A passagem da codificação inicial para o léxico contido na memória a longo prazo pode acontecer através de dois caminhos alternativos: um directo, sinalizado na Figura 3 com o número 1, e outro indirecto que envolve a utilização das regras e/ou analogias para criar um código auditivo, sinalizado na mesma figura com os números 2 e 3.

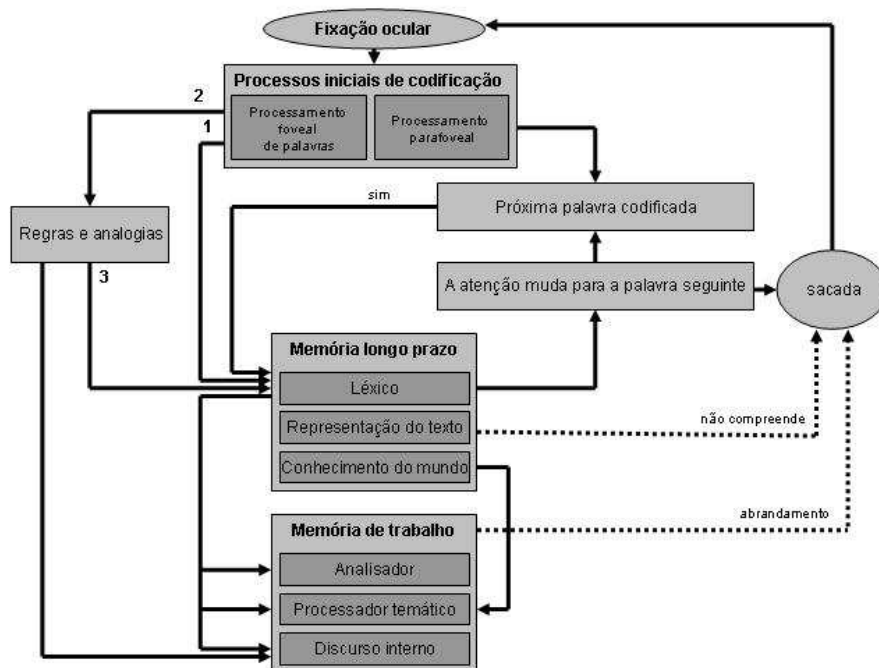


FIGURA 3. Modelo de Rayner & Pollatsek (1989)

O significado da palavra, tanto quando ele é obtido por via directa como por via indirecta, activa uma representação acústica que constitui um discurso interno reproduzindo fielmente a informação do texto. Esta

representação permite manter a informação na memória de trabalho enquanto se desenrolam os processos de compreensão.

Quando se completa o acesso lexical à palavra fixada produz-se uma nova sacada e a atenção centra-se noutra palavra, à direita da anterior (para os sistemas de escrita direccionados da esquerda para a direita). Embora esta já tenha sido alvo de um processamento parafoveal prévio, o acesso ao significado acontece habitualmente apenas quando a palavra é sujeita ao processamento foveal.

O mecanismo de processamento paralelo é responsável por algumas fixações oculares muito curtas que acontecem durante a leitura porque há um pequeno número de palavras que são reconhecidas no processamento parafoveal. Neste caso, há imediatamente uma instrução para nova sacada e fixação na palavra seguinte. A maior parte das vezes, no entanto, este processamento parafoveal apenas acelera o processamento foveal mas não o dispensa.

O significado das palavras vai sendo integrado numa representação do texto construída na memória de trabalho. Tanto o acesso lexical como a representação do texto influenciam os movimentos oculares fazendo com que o tempo de fixação aumente sempre que há dificuldades de acesso lexical, ou originando regressões quando se detecta falta de compreensão.

As regressões e/ou maior número de fixações na mesma região do texto acontecem também quando o analisador sintáctico fornece informação inconsistente com a monitorização que o processador temático vai realizando do conteúdo semântico do texto. O sinal de falta de compreensão é enviado para o sistema ocular que pode optar ainda pelo abrandamento do movimento ocular, mantendo a fixação enquanto a memória de trabalho procura uma interpretação alternativa.

Segundo este modelo, as diferenças entre leitores situam-se principalmente nos conhecimentos do mundo e nas estratégias, havendo algumas diferenças na velocidade de acesso ao léxico e no peso relativo da via directa e indirecta.

Considera-se que a partir do 4º ano o mecanismo de leitura das crianças é basicamente o mesmo que acabou de ser descrito. Para que uma criança

se torne num leitor mais experiente será necessário que desenvolva o seu léxico, analise mais cuidadosamente o estímulo visual e desenvolva a consciência fonológica (para aplicação correcta das regras e/ou analogias).

O modelo de Gough (1972) é um dos mais influentes modelos ascendentes. Surge numa época em que dominava uma visão naturalista da aprendizagem linguística e é alvo de forte contestação. Ao contrário de outros modelos seus contemporâneos, este modelo faz previsões claras que podem ser testadas tendo estimulado muita investigação.

Segundo este modelo o processo de leitura consiste numa série de estádios discretos que se iniciam quando os olhos recolhem o "input" de cada letra do texto impresso (ver Figura 4).

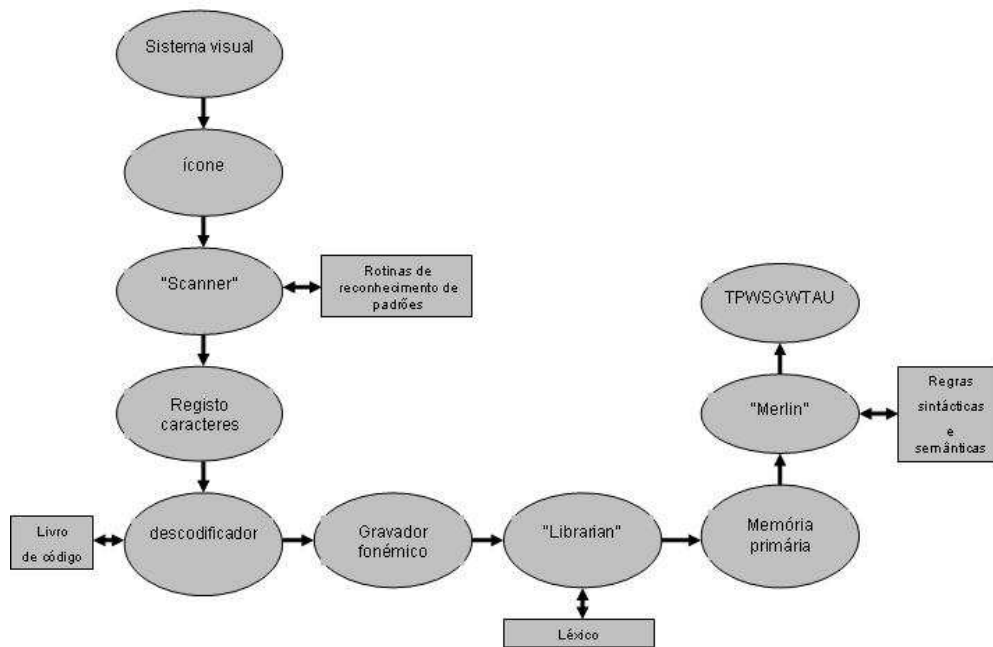


FIGURA 4. Modelo de Gough (1972)

À semelhança dos modelos perceptivos descritos anteriormente, pressupõe-se neste modelo que o input do sistema visual se constitui num ícone depois sujeito ao visionamento de um "scanner". Com o auxílio das rotinas de reconhecimento de padrões, o visionamento efectua um registo dos caracteres que é por sua vez comparado com um decodificador. Este actua usando um "livro de código" em que estão contidas as correspondências grafo-fonológicas. A decodificação passa ao gravador fonémico e esta forma fonológica é pesquisada no

“*librarian*”, acedendo ao léxico e colocando a palavra na memória primária. Utilizando as regras sintáticas e semânticas, o “*Merlin*” realiza a integração das palavras em frases e estas são colocadas no TPWSGWTAU, ou seja, “*the place where sentences go when they are understood*”⁴”

Se bem que a investigação posterior tenha comprovado que os bons e maus leitores se distinguem pela superior competência fonológica dos primeiros (Stanovich, 1985), há outros aspectos não confirmados: a leitura das letras dentro de uma palavra não é obrigatoriamente feita numa sequência linear da esquerda para a direita e a via fonémica não é o único meio de aceder ao léxico.

Há ainda diversos efeitos contextuais que o modelo não permite explicar; O próprio autor, treze anos mais tarde, publica um “*Postscript*” (republicado em 2004) em que afirma que apesar de admitir que o seu modelo está incorrecto face à evidência empírica acumulada posteriormente à sua formulação, ele aponta na direcção correcta já que o reconhecimento de palavras é uma competência central na leitura e a leitura fluente depende de competências de descodificação automatizadas.

A importância da automatização do reconhecimento de palavras na leitura relaciona-se com a noção de que, sendo os recursos cognitivos limitados, é necessário que o processamento inferior se realize com um mínimo de recursos para que exista disponibilidade para os processos superiores de compreensão.

A verificação empírica desta assumpção é clara nas experiências de La Berge & Samuels (1974). Estes autores conceberam uma situação experimental (ver Figura 5) em que os sujeitos eram confrontados com a identificação de pares de letras ou de formas semelhantes a letras.

Numa primeira apresentação era sempre utilizada apenas uma letra e, na maior parte dos casos (68%), a segunda apresentação constava também de uma só letra. O sujeito devia responder “sim” ou “não”, conforme a segunda apresentação fosse igual ou diferente da primeira.

⁴ “O local para onde vão as frases que são compreendidas”.

Às vezes, a segunda apresentação era constituída por um par de letras (iguais ou diferentes) ou por um par de formas semelhantes a letras (iguais ou diferentes). Nestes casos, o sujeito teria de responder “sim” ou “não” conforme o par da segunda apresentação fosse igual ou diferente.

1ª Apresentação	2ª Apresentação		Resposta correcta
A	A	(57%)	Sim
	B	(21%)	Não
	BB		Sim
	BD		Não
	∨ ∨	(22%)	Sim
	∨ ∟		Não

FIGURA 5. Experiência de LaBerge & Samuels (1974)

Os resultados indicaram que o processamento era mais demorado quando se tratava de identificar formas não conhecidas. Uma experiência posterior, após bastante prática na identificação das formas semelhantes a letras, diminuiu o tempo de reconhecimento para um tempo semelhante ao da identificação das letras permitindo aos autores concluir que não se tratava de nenhuma dificuldade inerente às formas utilizadas mas sim ao facto de estas serem desconhecidas dos sujeitos.

Este trabalho marca a entrada do tema da alocação de recursos cognitivos na investigação em leitura. O paradigma dos limites da atenção foi substituído pelo do processamento automático e demarcaram-se os processos de reconhecimento de palavras dos processos pós-lexicais, mais exigentes em termos de recursos cognitivos e não automatizáveis.

Mas a operacionalização de LaBerge & Samuels do processamento automático estabelece como critério o facto de o processamento

acontecer apesar de a atenção estar orientada para outro aspecto, ou seja, se a sua execução é obrigatória, sem controlo consciente.

Os estudos com crianças usaram o efeito Stroop, que permite o desenho de tarefas mais simples que as concebidas por LaBerge & Samuels, mas cujo princípio básico se mantém já que o reconhecimento automático é inferido pelo aumento do tempo de resposta quando há uma situação de conflito, ou seja, quando há processamento obrigatório. Assim, a concepção inicial de processamento automático não distingue o automatismo do processamento obrigatório.

No entanto, estas propriedades não são redundantes já que os estudos desenvolvimentais demonstram que, apesar de o processamento obrigatório se estabelecer por volta do 2º ou 3º ano de escolaridade, a velocidade e eficiência do reconhecimento de palavras, em termos da diminuição do uso de recursos cognitivos, continua a desenvolver-se posteriormente (Stanovich, 2000).

2.2. Modelos Descendentes

Contrariamente aos modelos apresentados anteriormente, os modelos descendentes desvalorizam a importância dos processos pré-lexicais e consideram que a velocidade da leitura fluente só é possível porque o leitor experiente utiliza estratégias cognitivas para seleccionar a informação visual pertinente. Os autores desta perspectiva falam numa “revolução copernicana” da investigação em leitura (Goodman, 1994) já que consideram o leitor, e não o texto, como sendo o centro da leitura.

A importância atribuída à linguagem em geral, o paralelo defendido pelos proponentes destes modelos entre a aprendizagem da linguagem oral e da linguagem escrita (aprendizagem natural) e a ênfase no papel activo do sujeito como construtor do significado do texto, inserem-nos numa perspectiva psicolinguística e construtivista.

Estes modelos consideram que há uma limitação na informação visual com a qual o nosso cérebro consegue lidar em dada momento, um “bottleneck”, que força o leitor a utilizar estratégias de selecção, predição e inferência.

Para compreender um texto os leitores utilizam diferentes pistas linguísticas para guiar a leitura (sintáticas, semânticas e grafofonémicas) previamente internalizadas na sua linguagem oral e o conhecimento que possuem do mundo em geral.

Segundo Smith (1971) é a nossa teoria do mundo que serve de base a todas as nossas percepções, ou seja, é a organização estruturada que temos do conhecimento que nos permite atribuir significado à informação visual.

Nesta teoria do mundo inclui-se um conjunto de categorias, as regras que as especificam e uma vasta rede de ligações bem como diversos esquemas ou cenários multi-modais a partir dos quais damos sentido e interagimos com o que nos rodeia.

Na leitura, reduzir ou eliminar alternativas irrelevantes é uma das principais competências, já que lidar com uma sobrecarga de possibilidades inviabiliza a fluência leitora. No centro desta competência está a capacidade de fazer predições: a predição é a capacidade de fazer perguntas e a compreensão será a possibilidade de obter as respectivas respostas.

Este autor considera que o facto de os estudos com movimentos oculares mostrarem que os olhos fixam quase todas as palavras individualmente não significa que o cérebro as processe individualmente, já que na linguagem não existe correspondência directa entre estruturas de superfície (aspectos observáveis da linguagem) e estruturas profundas (significado) citando como exemplos os casos das homónimas (mesma estrutura de superfície e diferente significado) ou dos sinónimos (diferente estrutura de superfície e igual significado).

Segundo Goodman (1970), o processo de leitura deverá ser visto como um jogo de adivinhação psicolinguística já que o leitor constrói o significado do texto escrito a partir da confirmação ou rejeição das hipóteses que vai formulando com base no seu conhecimento linguístico e do mundo.

O sistema de pistas usado pelos leitores foi analisado por este autor e seus colegas através do estudo das "miscues"⁵ (Goodman & Goodman, 2004). Esta designação, que pretende evitar a conotação negativa da

⁵ "Tacadas em falso", do bilhar.

palavra “erro”, refere-se às respostas inesperadas (incorrectas) do leitor que serão sugeridas pelas estruturas cognitivas conceptuais ou linguísticas, podendo pois ser consideradas como “janelas de observação” do seu funcionamento cognitivo.

O modelo construído a partir destes estudos é designado pelo seu autor como sendo um modelo sociopsicolinguístico transaccional já que pretende unificar uma teoria sociocultural da comunicação humana com uma teoria psicolinguística da cognição e da linguagem (Goodman, 1994). Segundo este modelo, existem três elementos fundamentais: os sistemas de linguagem, as estratégias cognitivas e os ciclos.

Os sistemas de linguagem possuem diferentes níveis que fornecem pistas aos leitores de vários tipos: grafofónicas, léxico-gramaticais ou semântico-pragmáticas.

Tanto a linguagem oral como a escrita são sistemas semióticos com símbolos diferentes: fonológicos para a fala e ortográficos para a escrita. Entre ambos existem relações não isomórficas. Qualquer um destes aspectos pode ser usado como pista de leitura (ortografia, fonologia ou relações entre ambos).

O nível léxico-gramatical inclui a sintaxe e a morfologia. Na sintaxe salienta-se a importância da ordem das palavras na frase, do sistema inflexional (pessoa, número ou tempo verbal), dos vários morfemas e dos afixos para a compreensão.

O nível semântico-pragmático engloba não apenas o significado das palavras mas todo o sistema segundo o qual a linguagem pode representar significados pessoais e sociais altamente complexos. Para activar a compreensão pragmática o leitor acciona os seus esquemas prévios pois esta compreensão é sempre textual e contextual.

As estratégias cognitivas da leitura iniciam-se com a decisão do acto de ler. O cérebro dirige os olhos, realiza uma amostragem e selecciona do ambiente e do “input” visual a informação mais produtiva.

O leitor antecipa a informação que supõe ser disponibilizada no texto que se segue (realiza predições) e/ou completa a informação explícita com inferências, construindo expectativas que serão confirmadas ou infirmadas ao longo da leitura. Estas estratégias permitem-lhe uma

amostragem mais eficiente e estão disponíveis em qualquer ponto do processamento do texto embora haja maior probabilidade da sua ocorrência em determinados pontos da leitura que noutros.

Quando as expectativas construídas são contrariadas, o leitor usa estratégias de autocorreção que podem ser a reavaliação da informação processada anteriormente ou voltar atrás no texto para recolher informação mais detalhada.

O processamento perceptual e linguístico acontece em ciclos que, embora sejam sequenciais porque dependem do anterior, se assemelham a um carrossel na medida em que o ciclo óptico segue e precede o ciclo semântico (ver Figura 6). Cada um destes ciclos ensaia um significado e mistura-se com o seguinte. Através das predições e inferências é possível avançar para o ciclo seguinte sem completar qualquer um deles.

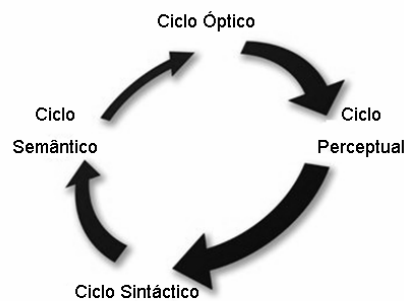


FIGURA 6. Ciclos de Processamento (Goodman, 1994)

No ciclo óptico visionamos o texto e fixamos a informação. Durante o ciclo perceptual procedemos à formação da imagem e organizamos a informação em conjuntos significativos usando os esquemas de que dispomos. É no ciclo sintático que atribuímos uma estrutura de superfície às frases e aplicamos as transformações

necessárias à atribuição de uma estrutura profunda. Finalmente, o ciclo semântico corresponde à assimilação da informação concordante com os nossos esquemas ou à reestruturação dos mesmos de forma a integrar a informação recolhida (acomodação).

Este autor considera que a investigação behaviorista e/ou influenciada pelo conceito de inteligência artificial representa uma visão reducionista da leitura porque o processo de leitura é moldado pelos constrangimentos do cérebro, pela realidade a ser representada, pelos esquemas do falante ou escritor, pelas características sintáticas e lexicais da linguagem e pelo contexto situacional e social em que ele decorre.

2.3 Modelos Interactivos

Os modelos interactivos assumem que os leitores utilizam simultaneamente processos ascendentes e descendentes para construir a interpretação do texto, a ênfase é na convergência de vários processadores.

O modelo interactivo de Rumelhart (1994) pressupõe a existência de várias unidades de processamento paralelo altamente interactivas (ver Figura 7).

A sua concepção baseia-se na necessidade de integrar resultados empíricos que demonstram que muitas vezes a apreensão de informação num certo nível de análise é influenciada por níveis de análise superiores. Assim, há evidência empírica que confirma os efeitos da estrutura ortográfica na percepção das letras (Johnston & McClelland, 1974), efeitos da sintaxe na percepção de palavras (Goodman & Goodman, 2004), efeitos da semântica na percepção de palavras e da sintaxe (Rieben, Meyer & Perregaux, 1991) e efeitos gerais da pragmática na percepção do significado (Rumelhart, 1994).

Neste modelo, a informação gráfica entra no sistema através do registo num armazém de informação visual (“visual information store”, VIS).

Um dispositivo de extracção de traço analisa a informação visual, extraíndo as características principais que serão o “input” sensorial enviado para o sintetizador de padrão.

Este dispositivo acede a múltiplas fontes de informação não sensoriais que contribuem para a construção de uma interpretação mais provável do “input” gráfico.

O fluxo principal de informação acontece neste sintetizador que funciona como um centro de mensagens onde cada hipótese formulada é confirmada ou infirmada pelo escrutínio das diversas fontes de informação.

O centro de mensagens é concebido como um espaço tridimensional em que uma dimensão é a posição na linha do texto, outra o nível a que se refere a hipótese formulada (letra, palavra ou frase) e, finalmente, a última dimensão será a das hipóteses alternativas do mesmo nível.

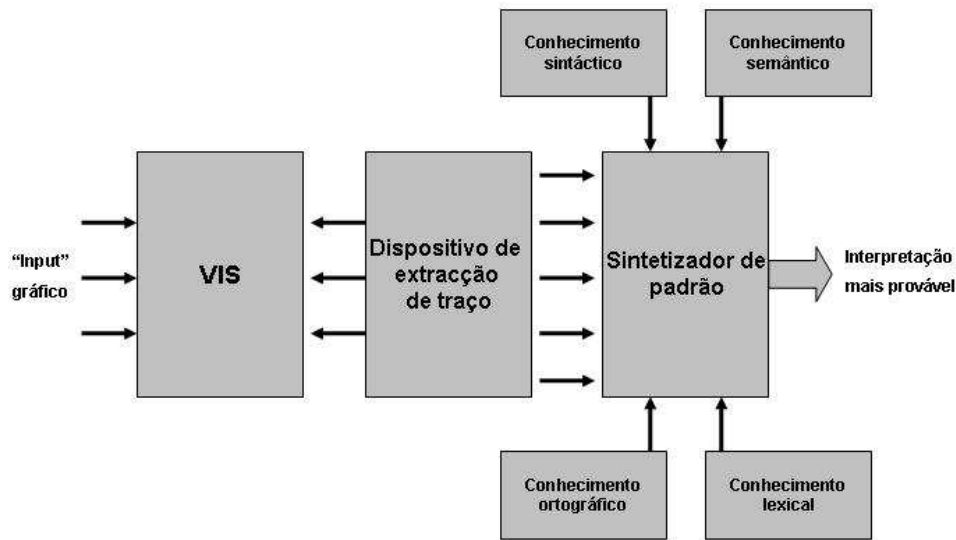


FIGURA 7. Modelo Interactivo de Rumelhart (1994)

A força de cada uma das hipóteses poderia ser calculada por uma relação multiplicativa entre a intensidade da evidência directa do processamento ascendente e o apoio contextual do mesmo nível ou de níveis superiores e a selecção da hipótese mais provável é feita em termos de avaliação matemática das hipóteses.

Este modelo tem uma visão passiva da integração da informação já que a informação é seleccionada no centro de informação através de critérios quantitativos e não se supõe a existência de mudanças na natureza da informação por influência de outras informações também disponíveis (Levy, 1981).

Uma das principais críticas a este modelo interactivo é que o conceito da permanente acessibilidade da informação proveniente de diversas fontes não é compatível com as limitações de processamento da memória humana. De facto, há evidência empírica das limitações temporais do armazém icónico e do espectro da memória.

Partindo do Modelo de Rumelhart, Stanovich (1984) usa o conceito de interactividade compensatória para explicar diversos dados empíricos relativos aos efeitos contextuais no reconhecimento de palavras. A interactividade entre os diversos processos e a sua não linearidade

permite que, se algum deles não tiver as condições ótimas de funcionamento, possa ser recrutada mais informação compensatória dos outros.

Diversos estudos desenvolvimentais e longitudinais realizados por este e outros autores (Lesgold & Perfetti, 1981; Perfetti, Goldman & Hogaboam, 1979; Perfetti & Roth, 1981) encontraram um padrão de efeitos contextuais oposto ao previsto pelos modelos descendentes já que este efeito diminui à medida que aumenta o nível desenvolvimental e varia com a idade mas não no sentido esperado. Assim, as crianças apresentam efeitos de facilitação e inibição contextual mas os adultos apenas apresentam facilitação. A possibilidade avançada é que os leitores menos experientes (com dificuldades ou mais jovens) compensem as suas fracas competências de descodificação recorrendo a mais informação contextual mas quando estas são eficientes há menor dependência contextual.

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

Os dados apresentados pelos defensores dos modelos descendentes (Goodman & Goodman, 1994; Smith, 1994) segundo os quais os maus leitores não possuem as estratégias de utilização do contexto para o reconhecimento de palavras são vistos como um epifenómeno das fracas competências de descodificação porque usando materiais em que é controlada capacidade de compreensão do contexto, os maus leitores apresentam efeitos contextuais semelhantes aos dos leitores competentes (Stanovich, Cunningham & Feeman, 1984b).

2.4. Modelos Conexionistas

Os modelos interactivos representam a primeira formulação do processo de leitura como resultando de um processamento não sequencial. Na

sequência destes surgem outros modelos de processamento de distribuição paralela que, partilhando duas características essenciais, são também designados de “conexionistas”: (1) a informação cognitiva é armazenada como uma série de conexões entre unidades; (2) estas conexões tornam-se mais fortes e rápidas com o emparelhamento repetido (Tracey & Morrow, 2006).

A elaboração do modelo de Rumelhart a partir de uma simulação em computador conduziu à formulação do modelo interactivo de activação de Rumelhart & McClelland (1981) que assume a existência de um fluxo de activação em cascata, capaz de explicar os principais factos relativos

à percepção de palavras (ver Figura 8).

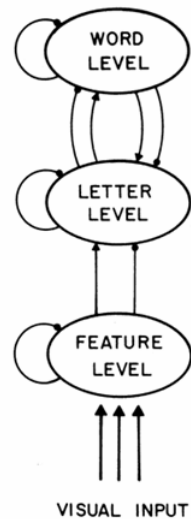


FIGURA 8. Modelo de Rumelhart & McClelland (1981)

As pistas para a elaboração do modelo partem da verificação empírica que a percepção de letras dentro de palavras é favorecida (em relação à percepção de letras não relacionadas) independentemente da forma visual da palavra ser ou não familiar e que esse efeito facilitador se estende à utilização de pseudo-palavras, inviabilizando

a explicação clássica do reconhecimento visual da forma ou do acesso lexical pré-perceptual. Por outro lado, existe vantagem na utilização de palavras em relação às pseudo-palavras, pelo que é possível que haja alguma influência do conhecimento de palavras na percepção.

Estes dados sugeriram um modelo de activação parcial e pré-atencional de letras que dá origem à activação de palavras que, por sua vez, introduzem “feedback” reforçando a activação das letras.

Assume-se que a percepção consiste numa série de níveis interactivos que comunicam entre si através de um mecanismo de activação alargada aos níveis vizinhos.

Esta comunicação pode ser tanto de mensagens de excitação como de inibição, aumentando ou diminuindo o nível de activação. Na Figura 8 as setas representam conexões de excitação enquanto as linhas que terminam em círculos representam conexões inibitórias, que podem acontecer dentro do mesmo nível ou em níveis vizinhos.

Para cada unidade relevante do sistema existe um nó (letras ou palavras) com conexões a uma série de vizinhos que podem ser de excitação ou inibição. Por exemplo, as conexões ao nível de palavra são mutuamente inibitórias já que a ocorrência de uma palavra inibe a possibilidade de ocorrência das outras mas a ocorrência de uma dada letra inicial aumenta o nível de activação das várias palavras começadas por essa letra (inibindo as restantes). A frequência de activação de um determinado nó afecta o seu valor de activação, isto é, um nó que seja ao longo do tempo frequentemente activado tornar-se-á activo com menor intensidade de excitação.

Este modelo permite que informação inferior relativamente fraca ou ambígua seja reforçada e aumentada por processos superiores e a percepção corresponderá à integração temporal do padrão de activação em todos os nós.

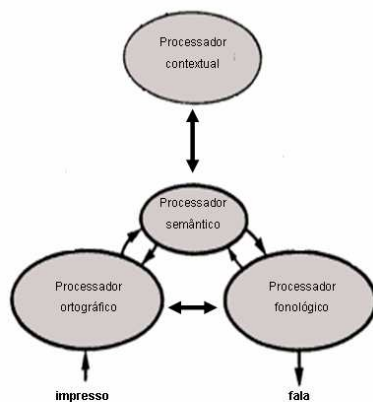


FIGURA 9. Modelo de Adams (1998)

O modelo de Adams (1998) concebe a leitura como ocorrendo através do funcionamento de quatro processadores interactivos e compensatórios: ortográfico, fonológico, semântico e contextual. Os três primeiros comunicam entre si de forma circular, recebendo e transmitindo informação, mas o processador contextual apenas comunica com o semântico. Este

último é o único que recebe e transmite informação para todos os outros (ver Figura 9).

A organização da informação em cada um deles é de tipo conexionista e a autora enfatiza a necessidade da construção de conexões fortes dentro do sistema associativo inter-letras (dependente do processador ortográfico), ou seja, a necessidade de um sistema de reconhecimento

Segundo este autor, existem dois caminhos alternativos para o reconhecimento de palavras que são escolhidos dependendo do facto de o sistema de análise visual identificar a série de letras como sendo ou não familiar.

Quando as palavras são familiares, isto é, a sua escrita já foi encontrada anteriormente, a unidade de reconhecimento visual específica dessa palavra é activada, permitindo o acesso à representação semântica. A forma fonémica pode ser recuperada através da representação semântica ou por conexão directa entre a unidade de reconhecimento visual e a unidade de produção fonémica, podendo depois ser pronunciada oralmente.

Quando as palavras não são familiares, o leitor recorre à mediação fónica. Usando o seu conhecimento das correspondências grafema-fonema, o leitor constrói uma forma fonémica possível, que é submetida ao sistema auditivo de reconhecimento de palavras para eventual identificação e posterior activação semântica (caso se trate, obviamente, de uma palavra para a qual exista uma unidade de reconhecimento auditivo).

Assim, segundo este modelo, as palavras conhecidas são pronunciadas por acesso directo (pronúncias “addressed”⁶ ou via lexical) enquanto as novas seguem uma via indirecta (pronúncias “assembled”⁷ ou via fonológica).

O modelo prediz, portanto, que as pseudo-palavras serão sempre lidas pela via da correspondência letra-som. No entanto, a leitura de palavras e pseudo-palavras regulares é mais rápida que a das irregulares sugerindo que a pronúncia de palavras já conhecidas contribui para a pronúncia das novas. Existe evidência empírica que apoia a conclusão que as palavras armazenadas na memória contêm uma entrada ortográfica associada a uma fonológica e que a recuperação lexical se produz através da activação da analogia mais próxima da série de letras em causa, ou seja, a pronúncia “assembled” resulta da procura de analogia lexical com a junção fonológica construída (Glushko, 1981). Assim, a noção de regularidade devia ser substituída pela de consistência (uma palavra será tanto mais consistente quanto menor for o número de vizinhos

⁶ Pronúncias “endereçadas”, significando que têm uma localização definida.

⁷ Pronúncias “montadas”, significando que são construídas no momento.

ortográficos com pronúncia diferente) pois esta será um factor determinante para a velocidade e precisão do reconhecimento de uma palavra.

A interferência da activação lexical de palavras na vizinhança ortográfica é mais evidente em relação às pseudo-palavras ou às palavras pouco frequentes porque nos restantes casos o acesso à representação fonológica própria é tão rápido que não permite outras interferências (Patterson & Coltheart, 1987).

A utilização de uma estratégia visual ou fonográfica para o reconhecimento de palavras relaciona-se com a competência de leitura: os maus leitores são menos competentes no uso da estratégia fonográfica, recorrendo mais a estratégias visuais como se comprova pelo facto de terem menor probabilidade de evidenciar interferência na latência de reconhecimento de pseudo-homófonas e de palavras regulares/irregulares (Barron, 1981).

2.6. Modelos Explicativos das Diferenças Individuais

Uma das abordagens do processo de leitura que mais investigação tem desencadeado é a que analisa as diferenças entre bons e maus leitores ou, mais concretamente, a que se dedica ao estudo da dislexia.

Esta área tem sido palco de diversas contendas para as quais tem sido difícil encontrar respostas consensuais empiricamente validadas. Subsistem ainda hoje divergências quanto a alguns dos conceitos fundamentais tais como, por exemplo, em relação à definição do termo “dislexia”.

Inicialmente, o termo surge para distinguir dois tipos de maus leitores que, supostamente, teriam padrões de competências de processamento de informação diferentes e exigiriam tratamentos diferentes. A operacionalização deste conceito baseava-se na discrepância entre o QI e o nível de realização em leitura.

A investigação empírica da dislexia contrastando grupos de disléxicos com grupos mais jovens mas com igual competência de leitura ou com grupos

da mesma idade tem encontrado resultados inconsistentes, ao ponto de se questionar a utilidade (ou existência) da mesma.

No entanto, alguns autores sugerem que esta inconsistência resulta da dificuldade de classificação inerente ao facto de estarmos a lidar com variáveis contínuas, em que a linha de separação é arbitrária. A este propósito, Ellis (1984) utiliza a analogia com a obesidade: apesar de haver consenso quanto à utilidade médica e psicológica do termo, a sua definição é inexacta já que a linha que separa o peso normal da obesidade é puramente arbitrária; Também a dislexia não poderá ser diagnosticada tão exactamente como, por exemplo, o sarampo, porque haverá sempre casos que se situam próximo do limite convencionado para a classificação.

Stanovich (2000) acrescenta que algumas das inconsistências empíricas resultam da equiparação do nível de realização em leitura utilizando diferentes competências, ou seja, enquanto algumas investigações equiparam os disléxicos com grupos mais jovens através de testes de compreensão da leitura, outras equiparam-nos através das competências de descodificação ou ainda utilizando uma combinação das duas competências.

Este autor desenvolveu um modelo de diferenças individuais que postula que o padrão de realização dos disléxicos se caracteriza por um défice específico para a leitura, situado no centro de processamento fonológico, a que chamou modelo de "*Phonological-core Variable-difference*" (Stanovich, 1988^a).

O modelo prediz que quando se equiparam leitores utilizando uma avaliação da compreensão da leitura, haverá um padrão de realização compensatório dos leitores disléxicos, ou seja, o mesmo nível de compreensão é obtido pela utilização de outras estratégias já que estes terão uma realização inferior à dos leitores mais jovens nas tarefas de análise e recodificação fonológica mas serão superiores em conhecimentos gerais, vocabulário e competências estratégicas. Por outro lado, os maus leitores não discrepantes, a que o autor chama "*garden-variety*", apresentarão défices mais generalizados, além dos

défices no centro fonológico, assemelhando-se a leitores mais jovens e enquadrando-se no modelo de atraso desenvolvimental.

O modelo postula que as dificuldades de leitura se distribuem num espaço multidimensional em que nos deslocamos de um défice de processamento localizado no centro fonológico, característico dos disléxicos, para défices mais globais de atraso de desenvolvimento, característicos dos maus leitores “*garden-variety*”. Os disléxicos teriam défices mais acentuados no processamento fonológico que os leitores “*garden variety*” pelo que o seu tratamento seria mais difícil. No entanto, caso o tratamento fosse efectivo, o prognóstico para este tipo de leitores seria melhor porque o seu défice se restringe ao módulo do reconhecimento de palavras e não abrange outras áreas do funcionamento cognitivo.

A existência de défices no processamento fonológico dos maus leitores, apesar de não ser o único factor responsável pelas diferenças individuais na aprendizagem da leitura, é hoje amplamente confirmada empiricamente e consensualmente aceite como tendo uma relação causal com a aprendizagem da leitura (Adams, 1998; Bradley & Bryant, 1983; Pressley, 1998; Stanovich, 1991; Wagner & Torgesen, 1987; Vellutino & Scanlon, 1987), sendo até integrada na definição de dislexia aceite pelo National Institute of Child Health and Human Development, embora não se confirme que o grau de severidade do défice fonológico seja superior nos disléxicos que nos maus leitores não discrepantes (Stanovich, 2000). Este modelo, como Stanovich reconhece⁸, ignora os leitores com dificuldades mas sem défice fonológico, mas cuja existência foi também verificada empiricamente (Wolf & Bowers, 1999).

Apesar da existência de défices na nomeação rápida em leitores disléxicos ter sido verificada por diversos autores (Denckla & Rudell, (1976); Fawcett & Nicholson, 2001; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994) esta tem sido habitualmente classificada como mais uma expressão do défice no centro fonológico, por se considerar que se trata de uma tarefa de recuperação de códigos fonológicos da memória a longo prazo ou de

⁸ Stanovich (2000) reconhece a possibilidade da existência de outros défices que possam ter uma relação causal com as dificuldades da leitura mas justifica que se considera um “*lumper*”, isto é, um classificador preocupado com as características gerais, alguém que vê as idiosincrasias apenas como variações normais dentro de um padrão mais geral.

recodificação fonológica no acesso lexical (Wagner & Torgesen, 1987; Wolf, 1997).

Wolf & Bowers (1999) argumentam que os processos de nomeação rápida devem ser categorizados separadamente dos processos fonológicos, por razões teóricas e práticas, e que esta dissociação terá implicações no diagnóstico e na intervenção.

As autoras analisam os requisitos cognitivos das tarefas de nomeação rápida e concluem que, apesar de serem activadas e recuperadas as representações fonológicas das palavras, há uma ênfase no processamento rápido e na integração de um conjunto de processos inferiores perceptivos com processos linguísticos superiores que justificam a sua categorização independente. Referem ainda que, em diversos estudos, as correlações entre tarefas fonológicas e de nomeação rápida são habitualmente baixas. Propõem a hipótese do duplo défice, isto é, que os défices fonológicos e os processos subjacentes à nomeação rápida representam duas causas de disfunção leitora diferentes e ainda que a sua presença conjunta será responsável pelos casos mais graves e resistentes ao tratamento.

Os disléxicos poderiam então ser divididos em três grupos com diferentes padrões de realização e resposta a intervenção. O grupo com défices de processamento fonológico estaria a receber uma intervenção adequada, já que tem sido uma área proeminente, mas o grupo com défices na nomeação rápida estaria negligenciado.

A contribuição do processamento fonológico para a aprendizagem da leitura, nomeadamente da consciência fonológica, justifica-se pela sua interferência com a aquisição das correspondências grafema– fonema, directamente responsável pelo desenvolvimento da competência de reconhecimento de palavras (Adams, 1998; Morais, 1997; Stanovich, Cunningham & Freeman, 1984).

A contribuição do défice de nomeação rápida para as dificuldades de leitura admite várias hipóteses nomeadamente que este défice reflecte um problema de velocidade de processamento sensorial que lentifica a discriminação visual e a identificação de letras (McCandliss & Noble, 2003) ou que se trata de um problema mais geral de défice na velocidade

de processamento que pode afectar o domínio visual, auditivo e motor dificultando o processamento do sistema ortográfico e fonológico (Breznitz, 2001).

Wimmer, Mayringer & Landerl (2000), argumentando que a principal característica dos disléxicos de língua alemã é um défice de fluência e não de descodificação, estudaram as relações entre a velocidade de nomeação e a aprendizagem da leitura e escrita em três grupos de disléxicos classificados segundo a hipótese do duplo défice.

Os autores sugeriram que num contexto de ensino com uma abordagem fónica explícita e uma ortografia transparente, como é o caso dos grupos que se propuseram estudar, as crianças com défices de processamento fonológico não teriam muitas dificuldades de aprendizagem. Pelo contrário, para aquelas que têm défice na velocidade de nomeação subsistiriam os problemas na construção do léxico ortográfico responsáveis pela falta de fluência de leitura e incorrecção ortográfica.

Os sujeitos foram avaliados no início da escolarização formal e três anos mais tarde, confirmando-se as previsões iniciais do estudo, excepto a inexistência de dificuldades ortográficas no grupo que apenas tinha um défice fonológico inicial.

Os autores concluíram que, ao contrário dos estudos com língua inglesa, no caso de uma ortografia mais regular, os efeitos negativos dos défices de velocidade de nomeação e/ou de processamento fonológico manifestam-se mais tarde, quando se deveria atingir a correcção ortográfica e a fluência de leitura.

Salientam ainda que os défices não se podem atribuir ao processamento visual, dado que os grupos não se distinguem nestas tarefas, mas sim ao nível da construção das representações visuo-ortográficas.

. A teoria da eficiência verbal sugere que a qualidade destas representações se traduz na latência de vocalização, ou seja, no tempo que o leitor demora a ler alto uma palavra isolada, e esta representa o nível de automatismo adquirido no reconhecimento de palavras. A maior fonte de variação da latência de vocalização deve-se às competências de descodificação do leitor, pelo que a velocidade de leitura de pseudo-

palavras será uma das tarefas que melhor distingue as diferenças individuais na competência de leitura (Perfetti, 1991).

A questão da explicação das diferenças individuais na aprendizagem da leitura tem também sido abordada através de diversos estudos neurobiológicos, utilizando principalmente as técnicas de neuroimagem funcional.

De forma geral, estes estudos permitem-nos concluir que, durante a leitura, os padrões de activação cerebral de bons leitores e disléxicos são diferentes. As crianças que desenvolvem as competências de leitura de forma típica vão desenvolvendo uma especialização para a leitura no sistema ventral do hemisfério esquerdo, aproximando-se do padrão de activação dos bons leitores à medida que a sua competência leitora evolui (Pugh, Sandak, Frost, Moore & Mencl, 2006).

Estes estudos convergem no apoio à existência de uma base biológica para a dislexia mas não esclarecem qual o sentido da relação causal já que os estudos com crianças pré-letradas ou de alterações no funcionamento cerebral que acompanham a aquisição da leitura, são escassos (Poldrack, 2001).

A evidência relativa à influência de factores biológicos nas dificuldades de leitura encontra-se também nos diversos estudos realizados com gémeos que apontam para uma influência genética substancial, particularmente para os gémeos com QI superior a 100⁹ (Olson & Gayan, 2001).

3. Teorias Desenvolvimentais

As teorias desenvolvimentais da literacia analisam o crescimento dos comportamentos e competências de leitura numa perspectiva longitudinal.

Estas teorias têm as suas raízes na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget e na sua concepção de estádios, que fundamentam o conceito de uma evolução baseada em diferenças qualitativas.

⁹ No grupo de QI inferior a 100 havia maior sensibilidade às influências do ambiente.

Os teóricos desenvolvimentais procuram respostas para questões do tipo “Como se desenvolve a competência inicial de leitura?”, “Como pode ser estimulado o desenvolvimento inicial da leitura?” ou “Quais os sintomas de problemas desenvolvimentais na competência inicial de leitura?” (Tracey & Morrow, 2006).

A maior parte dos modelos desenvolvimentais analisa e descreve três estádios na aprendizagem inicial da leitura, caracterizados pela dominância de diferentes estratégias: estágio logográfico, alfabético e ortográfico (Ehri, 1996).

No estágio logográfico, ou pré-alfabético, as crianças reconhecem palavras através da associação de traços visuais salientes com a memória da palavra. A escolha das pistas visuais distintivas é idiossincrática e só permite a aprendizagem de algumas palavras pois é difícil encontrar diferenças gráficas únicas entre palavras e memorizar muitos pares associados (Mason, 1980).

As primeiras tentativas de correspondência entre o impresso e a linguagem são feitas através do sentido. Na fase pré-alfabética a criança pode aprender a ler “fat” e “bat” mas não transfere essa aprendizagem para depois distinguir entre as palavras “fun” e “bun”; no entanto, será capaz de transferir a aprendizagem da distinção entre “little boy” e “big boy” para reconhecer a diferença entre “little fish” e “big fish”¹⁰ (Byrne, 1991).

A impossibilidade da utilização desta estratégia para o alargamento do número de palavras conhecidas, a sua ineficácia para o reconhecimento de palavras novas e a aprendizagem de algumas correspondências letra-som,¹¹ conduzem à utilização de pistas fonéticas, fase parcialmente alfabética que representa a transição para a utilização de estratégias fonéticas mais complexas (Spear-Swerling & Sternberg, 1998).

No estágio alfabético, a criança utiliza o seu conhecimento das correspondências grafo-fonémicas e as suas competências de análise e síntese fonológica como um “cipher”, ou seja, como uma chave para decifrar a escrita (Gough & Juel, 1991).

¹⁰ O autor chama a atenção para a contradição entre este resultado experimental e a argumentação da corrente pedagógica de “whole language”.

¹¹ Quando falamos em correspondência letra-som queremos referir-nos à correspondência entre formas visuais e fonologia da linguagem, como bem definem Liberman & Shankweiler (1991).

A principal conquista deste estágio é o processamento fonológico, inicialmente utilizando correspondências termo a termo mas integrando depois regras condicionais que o tornam hierárquico (Venezky & Johnson, 1973).

No estágio ortográfico, ou de consolidação alfabética, a prática de leitura permite o reconhecimento dos padrões ortográficos da língua e as palavras podem ser reconhecidas de forma directa.

Em qualquer dos estágios podem coexistir diferentes estratégias que o leitor utiliza em função da tarefa. É particularmente evidente esta diversificação de estratégias quando nos referimos à leitura e à escrita. Por exemplo, apesar de a leitura do estágio logográfico se caracterizar por estratégias de associação de pistas visuais a palavras, há simultaneamente sinais na escrita da utilização de estratégias alfabéticas (Frith, 1985).

No início do domínio do sistema de escrita alfabético, as duas aquisições mais importantes são o conhecimento das letras e a consciência fonémica, como poderíamos depreender do facto de a escrita alfabética codificar o léxico maioritariamente ao nível do fonema (Adams, 1998; Ehri, 2006).

A relação entre estas aquisições e a realização em leitura tem sido verificada de diversas formas. Já referimos anteriormente que têm sido consistentemente encontrados défices de processamento fonológico nos alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura mas a constatação da importância destas competências resulta ainda da confluência de dados correlacionais, longitudinais e experimentais (Adams, 1998; Blachman, 2000; Goswami, 2000).

As operações de processamento fonológico mais relevantes para a literacia são a consciência da natureza segmentada da fala, a recuperação de informação fonologicamente codificada do léxico e a codificação fonológica na memória de trabalho. Estudos transculturais indicam que o processamento fonológico é crítico para a aprendizagem de diversas línguas embora haja diferentes graus de relacionamento entre competências específicas, a estrutura fonológica de cada língua e a regularidade da sua ortografia (Troia, 2006).

A memória fonológica é habitualmente medida através da repetição de palavras, pseudo-palavras ou frases ditas pelo experimentador. A realização destas tarefas relaciona-se com o sucesso na leitura (Mann, 1991b), com o desenvolvimento vocabular (Gathercole, Willis, Emslie & Baddeley, 1992), com a compreensão da leitura (Stanovich, 1988^a; Waters, Caplan & Hildebrandt, 1987) e distingue os bons e maus leitores (Wagner & Torgesen, 1987) particularmente quando são utilizadas tarefas de repetição de pseudo-palavras (Brady, 1997; Goswami, 2000).

Perceber o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita de palavras tem sido considerado o maior feito científico dos anos oitenta na área da leitura (Vellutino, citado por O'Connor & Bell, 2006).

A relação entre ambas tem sido testada empiricamente e os resultados apoiam a hipótese de relações causais em ambos os sentidos, ou seja, um mínimo de consciência fonológica é necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita mas esta aprendizagem desenvolve a consciência fonológica (Ehri, 1987; Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Esta relação é específica (Bradley & Bryant, 1983) e independente do método de instrução (Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987).

A avaliação da consciência fonológica tem sido realizada através de múltiplas tarefas que representam diferentes exigências cognitivas e cujo valor preditivo varia em função da idade da criança, apesar de se encontrarem elevadas correlações entre as medidas obtidas que sugerem a existência de um único factor (Lundberg, Olofsson & Wall, 1980).

As tarefas podem ser de análise (segmentação) ou de síntese (reconstrução) e o seu grau de dificuldade varia ainda em função do nível de profundidade da unidade fonológica, da posição dessa unidade no estímulo apresentado, do número de unidades fonológicas do mesmo ou até da sua frequência na linguagem oral (Tróia, 2006).

O desenvolvimento da consciência fonológica acontece ao longo de um período alargado de tempo. As crianças começam por demonstrar sensibilidade aos aspectos fonológicos mais superficiais, como as sílabas o ataque e a rima, para depois desenvolverem uma consciência mais profunda, fonémica (Bradley & Bryant, 1983; Liberman, Shankweiler,

Fisher & Carter, 1974; Treiman & Zudowski, 1991). A manipulação fonêmica representa o último passo desta evolução (Adams, 1998), envolvendo já uma consciência metalinguística, que pode não estar presente nas fases iniciais, em que o conhecimento fonológico é implícito e funcional (Goswami, 2000).

A consciência fonológica dos pré-escolares, particularmente a consciência fonêmica, e o conhecimento das letras são os melhores preditores da aquisição da leitura no 1º ano e 2º ano de escolaridade em grande parte dos estudos longitudinais (Lonigan, 2006; Lonigan, Burgess & Anthony, 2000; Perfetti et al. 1987; Torgesen et al. 1994; Wagner & Torgesen, 1987; Whitehurst & Lonigan, 2001).

As diferenças individuais no conhecimento das letras na pré-escola e no 1º ano de escolaridade relacionam-se significativamente com as medidas de consciência fonológica um ou dois anos mais tarde (Wagner et al., 1994).

O conhecimento do nome das letras parece influenciar o desenvolvimento da consciência fonológica provavelmente porque, na maior parte dos casos, os nomes das letras contêm pistas fonéticas sobre o som que representam, induzindo a reflexão sobre as propriedades sonoras da fala.

No entanto, ensinar apenas o nome das letras não produz benefícios significativos na leitura (Adams, 1998). As intervenções mais eficazes são as que combinam o treino fonológico com o ensino das letras (Goswami & Bryant, 1991).

A consciência fonológica relaciona-se também, desde o período pré-escolar, com a dimensão do vocabulário. O crescimento vocabular é causal para a representação segmentada das palavras porque se torna mais eficiente memorizar e recuperar palavras a partir dos seus constituintes que de uma representação global (Metsala & Walley, 1998). Whitehurst & Lonigan (2001) propõem que a aprendizagem da literacia (emergente e convencional) deriva da competência do sujeito em utilizar informação proveniente de dois domínios: "inside-out" e "outside-in".

O primeiro domínio refere-se às fontes de informação contidas nas palavras impressas que permitem a passagem do impresso para som e

vice-versa (onde destacam a consciência fonémica e o conhecimento das letras) enquanto o segundo refere-se a informação relativa ao conhecimento do mundo e semântico, ou seja, ao conhecimento que o sujeito tem de aplicar para compreender as representações fonológicas. As palavras "out" e "in" em cada uma das designações dos domínios pretendem indicar que a informação de cada um deles penetra no processamento da informação do outro.

Os autores aplicaram este conceito teórico aos dados obtidos num estudo longitudinal de crianças do projecto "Head Start", iniciado quando elas tinham quatro anos. No domínio "outside-in" os autores incluem as variáveis de consciência fonológica, conhecimento do impresso e escrita emergente; No domínio "inside-out", incluíram medidas de vocabulário receptivo e expressivo. Criaram um modelo de equação estrutural, esquematicamente representado na Figura 11, e aplicaram-no aos dados recolhidos, obtendo um bom ajustamento (0.92). Os números junto de cada uma das setas indicam a correlação entre essas variáveis latentes. A escrita emergente desaparece do modelo aos 5 anos apenas porque as medidas utilizadas neste estudo atingiram o tecto nessa idade.

Os autores concluíram que existe uma grande continuidade entre as dimensões de literacia emergente "*inside-out*" e "*outside-in*" nos dois anos anteriores à escolarização formal. As diferenças individuais estabelecem-se cedo (pelo menos aos 4 anos) e mantêm-se bastante estáveis.

A realização em leitura no 2º ano de escolaridade pode ser predita com maior precisão pelas competências "*inside-out*" do ano pré-escolar que pela realização atingida no 1º ano.

A relação entre competências "*inside-out*" e "*outside-in*" é mais forte aos quatro anos, enfraquece no ano pré-escolar e torna-se não significativa nos dois primeiros anos de escolaridade, sugerindo que tanto as competências de linguagem e conceptuais como as "*inside-out*" são modulares no início da aprendizagem formal. A influência do conhecimento vocabular, por exemplo, será indirecta, mediada pela aquisição anterior de competências fonológicas (teoria da reestruturação lexical de Metsala & Walley, 1998).

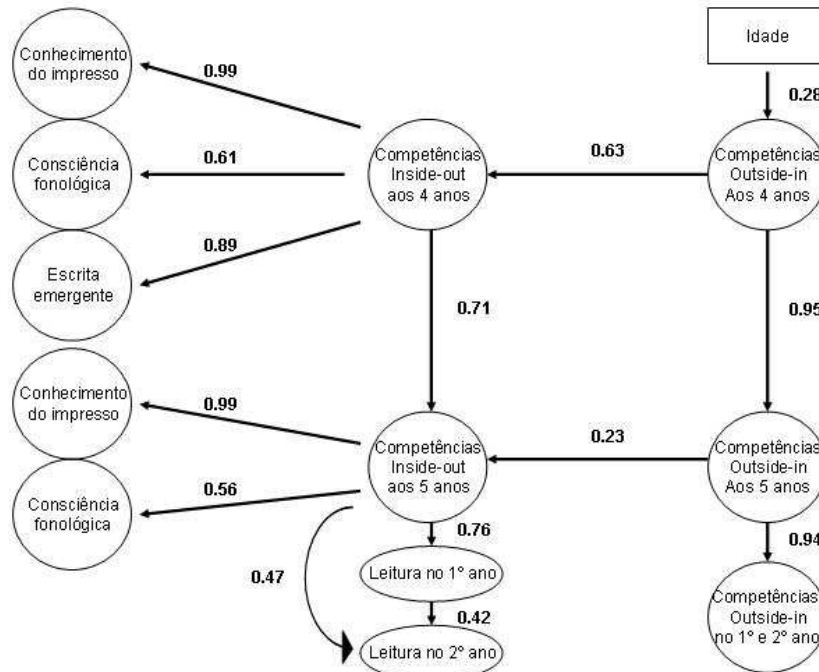


FIGURA 11. Modelo Estrutural de Whitehurst & Lonigan (2001)

O modelo evidencia bem tanto a influência das competências “inside-out” adquiridas aos 4 anos na realização em leitura no 2º ano como a extraordinária estabilidade das trajetórias de linguagem, fundamentando a necessidade de valorizar as experiências do período pré-escolar.

O desenvolvimento da literacia nos anos pré-escolares e nos primeiros anos de escola sofre diversas influências cujo impacto tem sido estudado. Morrison, Connor & Bachman (2006) organizam estas influências num modelo bastante completo e fundamentado empiricamente, que distingue as influências que se exercem num período muito alargado, desde o período pré-escolar e mantendo-se durante a escolarização formal e aquelas que actuam depois do início da escolarização formal.

Na primeira categoria, os autores referem algumas dimensões parentais, tais como o ambiente familiar de aprendizagem ou a qualidade da interacção entre pais e filhos, os cuidados prestados aos pré-escolares, a quantidade e a sua qualidade, factores socioculturais tais como o nível de educação parental, nível económico, raça ou etnia e as características da criança, especialmente o seu nível de linguagem ou literacia, as suas competências de auto-regulação e a motivação.

Na segunda categoria, acrescentam variáveis relacionadas com o contexto escolar tais como as dimensões da instrução (explícita ou não, centrada no código ou no sentido, controlo e disciplina, qualidade das interações, etc.) ou as qualificações do professor.

Os autores salientam que algumas das variáveis são distais mas podem actuar através da influência noutras mais próximas. Um exemplo seria o das qualificações do professor, que sendo uma variável distal exerce a sua influência através da instrução, uma variável próxima. Outro seria o do estatuto socioeconómico cuja influência se reflecte em diversas dimensões parentais, no acesso a bens relacionados com a literacia, na qualidade dos cuidados pré-escolares ou até na própria qualificação dos professores (as crianças de estatuto socioeconómico superior tendem a ter professores mais qualificados).

O interesse em conhecer o ambiente familiar de práticas de literacia e as características das interações pais-filhos surge do reconhecimento da influência destas variáveis na “literacia emergente” e na aprendizagem formal.

Apesar de quase todos os pais valorizarem o facto de os filhos se tornarem leitores, há diferentes práticas e crenças familiares que produzem efeitos duradouros nas competências de linguagem oral e escrita das crianças (Purcell-Gates, 1996). As diferenças relacionam-se principalmente com a cultura, etnia e estatuto socioeconómico, ainda que possa haver variações substanciais dentro de um mesmo grupo (VanKleeck, 2006).

Diversos estudos têm caracterizado as práticas familiares de literacia da classe média como sendo mais adaptativas ao nível de desenvolvimento da criança, apelando ao diálogo através de questões e elaborações sobre o texto, enfatizando os aspectos lúdicos das actividades de leitura, modelando os comportamentos de leitura e escrita e centrando-se menos no desenvolvimento de destrezas específicas, (Wasik & Hendrickson, 2006).

As práticas de literacia são afectadas por diversas questões culturais nomeadamente pelo valor e objectivos atribuídos à literacia, as crenças

acerca do desenvolvimento infantil e da aprendizagem ou as formas dominantes de interacção com as crianças (VanKleeck, 2006).

Para os pais altamente letrados, a literacia é omnipresente facilitando a percepção por parte dos filhos da sua importância. Estes pais usam mais a literacia como uma fonte de entretenimento, individualmente ou no contexto de partilha, favorecendo nos seus filhos o desenvolvimento de uma atitude positiva face à leitura.

As crenças acerca do desenvolvimento infantil e da aprendizagem também caracterizam os grupos culturais. Na cultura dominante ocidental os pais pensam que as crianças aprendem com a orientação dos adultos em contextos de conversação e jogo, as crianças são encorajadas a pensar e fazer perguntas e os adultos seguem os interesses delas num diálogo semanticamente contingente.

Uma das práticas familiares de literacia mais estudada, e mais corrente, é a leitura de livros. A frequência e qualidade desta actividade relaciona-se com o desenvolvimento de competências linguísticas gerais e com o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura (Sulzby & Teale, 1996).

A frequência com que pais e filhos interagem à volta da leitura partilhada de histórias caracteriza e diferencia as famílias que fornecem contextos de leitura mais estimulante, tendo maior valor preditivo das competências de literacia das crianças que a presença ou ausência de modelos ou materiais de leitura (Bus, Ilzendoorn & Pellegrini, 1995).

Esta frequência relaciona-se também com factores culturais. Na cultura dominante norte-americana a leitura partilhada inicia-se muito cedo, pelos seis meses, porque se trata a criança como um ser intencional mesmo quando as conversas se limitam a respostas de sorrisos ou “gritos” da parte do bebé. No entanto, outras culturas tendem a professar uma visão mais maturacionista pensando que a criança aprenderá quando estiver pronta, pelo que não investem tão cedo na promoção de determinadas competências. A idade com que se inicia a leitura partilhada de livros, no entanto, é um dos factores que explica uma variância considerável do desenvolvimento linguístico (Wasik & Hendrickson, 2006).

No entanto, a influência da leitura de histórias no desenvolvimento de competências de literacia depende da qualidade da interacção e os benefícios de diferentes estilos de leitura variam em função da idade e competência das crianças bem como do facto de querermos avaliar aspectos semânticos ou de destrezas relacionadas com as características do texto impresso: um estilo descritivo, interruptivo e usando questões simples, é mais adequado a crianças mais novas ou menos experientes e fornece mais oportunidades de observação das características do texto impresso enquanto um estilo não interruptivo, que coloca questões de elevada exigência, será mais adequado a crianças mais velhas e traz mais benefícios para o desenvolvimento vocabular (Reese & Cox, 1999).

Alguns autores sugerem que muitas das práticas de partilha de livros da cultura dominante afectam e predizem o sucesso académico porque existe uma grande semelhança entre os estilos interactivos e os usos da literacia em casa e na escola (VanKleeck, 2006).

A verificação empírica do impacto de outros prestadores de cuidados, exteriores à família, no desenvolvimento de competências de literacia da criança fundamenta a importância de fornecer experiências de elevada qualidade aos pré-escolares. Os efeitos positivos de programas de qualidade confirmam-se mesmo quando se tem em conta as diferenças educativas parentais pelo que desenvolver salas para pré-escolares com forte ambiente de suporte ao desenvolvimento linguístico poderá ser uma forma de minimizar o fosso entre as crianças oriundas de níveis socioculturais diferentes (Dickinson, McCabe & Clark-Chiarelli, 2006).

Nas situações de leitura, as crianças internalizam diversos conceitos acerca dos textos. Sulzby (1994), através da análise de diversos recontos de histórias familiares feitos por crianças entre os 4 e os 6 anos, propõe uma “árvore” desenvolvimental (ver Figura 12) cuja evolução se caracteriza por tentativas de leitura progressivamente mais baseadas no texto impresso, em que a história evolui de um relato página a página para uma estrutura narrativa, e a linguagem se distancia do discurso tipicamente oral para se aproximar da convencionalizada para o texto escrito.

As experiências com textos impressos fornecem ainda oportunidades para a aprendizagem de comportamentos específicos relacionados com o sistema de escrita que foram designados por Clay (1991) por “conceitos acerca do impresso” e que englobam o conhecimento da distinção gráfica entre números e letras, entre letras e palavras, palavras e frases, maiúsculas e minúsculas, o conhecimento da orientação espacial convencional, dos sinais de pontuação ou das relações entre texto e imagem.

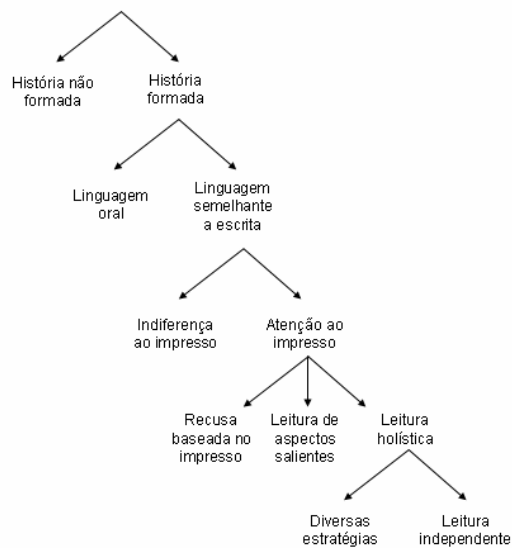


FIGURA 12. Categorias de Leitura Emergente (Sulzby ,1994)

Ferreiro & Teberosky (1991) analisaram a evolução de diversos conceitos acerca do impresso de uma larga amostra de crianças entre os 4 e os seis anos.

Estas autoras concluíram que o indicador inicial da diferenciação entre imagem e texto é a antecipação do conteúdo do texto através das características da imagem seguida de “etiquetagem” da mesma.

Posteriormente, esta antecipação é confirmada através da tomada em consideração de alguns indicadores gráficos do texto e a etiquetagem substituída pela atribuição de um nome ou de uma frase a cada uma das partes do texto.

Finalmente, surge a correspondência entre segmentos sonoros e gráficos que vai sendo progressivamente mais elaborada até ser atingida a correspondência termo a termo grafo-fonémica.

A distinção entre letras e números apresenta também uma linha evolutiva, estando as crianças de classe média habitualmente em níveis mais evoluídos que os seus pares de igual idade cronológica mas estatuto sociocultural inferior.

Os comportamentos direccionais da escrita são outra das variáveis sujeitas a grandes diferenças individuais. Clay (1991) constatou que, mesmo depois de iniciada a escolarização formal, as sub-rotinas direccionais podem representar uma dificuldade acrescida para a aprendizagem por não estarem devidamente automatizadas. Apesar de o domínio do padrão direccional direita-esquerda ser facilmente aprendido, o confronto com mais de uma linha de texto pode, por exemplo, gerar um comportamento desadequado. Até se estabelecerem hábitos consistentes e automáticos há uma grande flutuação com o risco do estabelecimento de padrões incorrectos.

A mesma autora verificou ainda que, apesar de 84% de um grupo de crianças de 6 anos conhecerem a orientação convencional da escrita, cerca de metade não eram capazes de indicar “só uma palavra”, “só uma letra” ou “só a primeira letra de uma palavra”. Apesar de muitas crianças antes da escolarização formal serem capazes de reconhecer uma letra, o conceito de palavra ou de frase parece estabelecer-se bastante depois de iniciada a instrução formal da leitura (Downing, 1990).

A prevenção e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita dependem do conhecimento dos sinais precoces que indicam quais as crianças que poderão vir a desenvolver problemas.

Scarborough (2001), baseando-se em diversas investigações longitudinais iniciadas antes da escolarização formal e que se prolongam pelos primeiros anos de escolaridade, realiza uma meta-análise da qual conclui que os melhores preditores da realização em leitura se enquadram nos requisitos cognitivos para a leitura eficiente contidos nos “cordões” que a autora considera que se conjugam para produzir a leitura fluente e compreensiva (ver Figura 13).

Assim, em média, o valor preditivo das várias medidas de competências não verbais é baixo, enquanto os melhores preditores são o conhecimento das correspondências letra-som ($r = .57$), a identificação de letras maiúsculas e minúsculas ($r = .52$), os conceitos acerca do impresso ($r = .46$, onde a autora inclui os objectivos da leitura, além do conhecimento dos aspectos mecânicos da escrita), um índice geral de linguagem ($r = .46$) e a consciência fonológica ($r = .46$) Com valores muito próximos,

aparecem ainda as medidas de vocabulário expressivo e de reconto de histórias ou frases ($r = .45$).

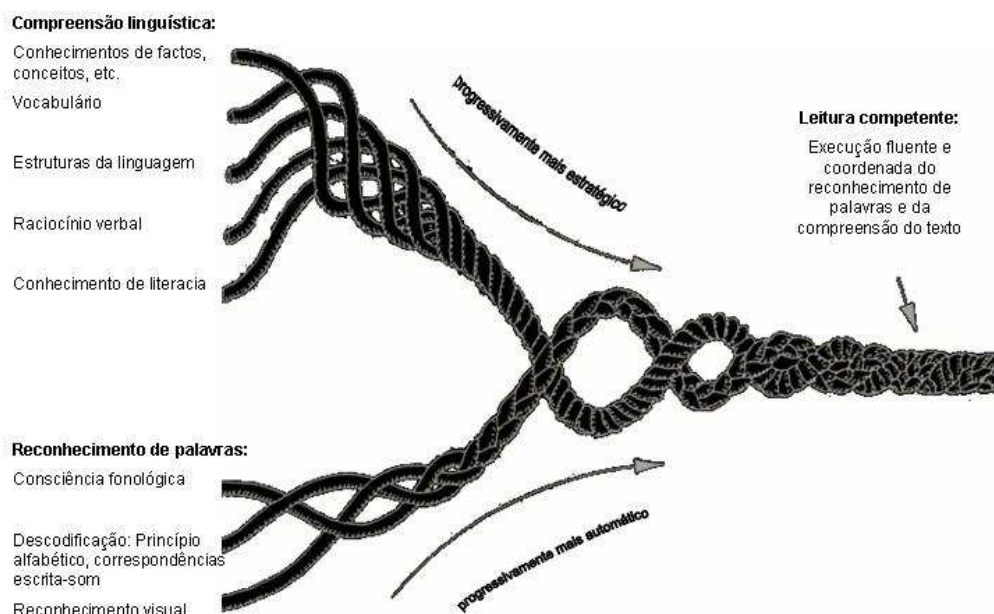


FIGURA 13. Construção da Leitura Eficiente (Scarborough, 2001)

No entanto, as correlações entre as medidas da pré-escola e a realização futura em leitura não são tão elevadas ($r \leq .57$) como as obtidas entre a leitura inicial e a pontuação obtida um a quatro anos mais tarde ($r = .75$). Uma correlação mais elevada, semelhante à obtida quando correlacionamos medidas da escolarização formal, é obtida por investigadores que combinam as variáveis da pré-escola numa só variável, sugerindo que os “cordões” que se unirão para a eficácia da leitura já estão razoavelmente estabelecidos antes da escolarização formal.

Baseando-se em diversos tipos de estudos desenvolvimentais, incluindo ou não amostras de sujeitos com défices linguísticos, esta autora apresenta ainda diversas conclusões comuns particularmente importantes:

- As competências não verbais habitualmente não se relacionam com níveis futuros de literacia ou linguagem, ao contrário das competências verbais que apresentam valor preditivo desde muito cedo.

- As correlações entre competências linguísticas aos 2-4 anos e realização na idade escolar são semelhantes às obtidas a curto prazo, entre pré-escola e iniciação.
- No período pré-escolar a maior parte das destrezas verbais tende a correlacionar-se e a predizer as diferenças no início da escolaridade; o valor preditivo é mais fraco para medidas do discurso do que para outros aspectos da produção linguística e para as medidas de linguagem receptivas que produtivas.
- Quando se analisam diversos aspectos do desenvolvimento linguístico, os preditores da competência de leitura não se confinam a um domínio linguístico; Numa amostra longitudinal, eles variam em função da idade: em muitos casos, crianças que desenvolvem dificuldades na leitura distinguem-se dos seus pares inicialmente por défices na produção da fala e conhecimento sintáctico mas no final do período pré-escolar por défices no vocabulário e na consciência fonológica.
- O perfil deficitário individual também se altera ao longo dos anos pré-escolares, sendo comum observar nos estudos longitudinais o desaparecimento de alguns défices.
- Apesar de os défices linguísticos evidenciados em idades anteriores poderem ter desaparecido quando a criança inicia a escolarização formal, estas crianças continuam a apresentar maior risco de desenvolverem dificuldades na aprendizagem da leitura.
- Finalmente, apesar da existência de uma relação entre défices linguísticos nos pré-escolares e problemas de leitura em idade escolar, algumas crianças contrariam esta relação ou porque não desenvolvem dificuldades de leitura apesar de terem défices linguísticos anteriores ou porque apesar de não apresentarem inicialmente qualquer défice se tornam más leitoras.

Para explicar o impacto de diferentes variáveis no sucesso da aprendizagem da leitura e as relações causais, Scarborough (2001) sugere um modelo causal híbrido em que a existência de uma determinada condição é a raiz para uma série de diferentes sintomas, embora possa haver relações causais também entre os sintomas.

Estabelecendo uma analogia com a cadeia causal do glaucoma ou da sífilis onde os sintomas se apresentam em cadeia causal ou resultantes de uma mesma condição subjacente, sugere-se que as relações causais podem ser de vários tipos, não necessariamente lineares (ver Figura 14). Para a leitura, existiria uma condição subjacente cujos sintomas sucessivos seriam a proficiência sintáctica, a consciência fonológica e a competência de descodificação. Apesar de o défice sintáctico não ter relação causal com a consciência fonológica, existe uma relação causal entre esta última e as competências de descodificação. O modelo híbrido postula ainda que a mesma condição subjacente aos sintomas já referidos poderá voltar a influenciar fases posteriores da aprendizagem. O seu grau de severidade poderá influenciar a gravidade ou o número de sintomas visíveis.

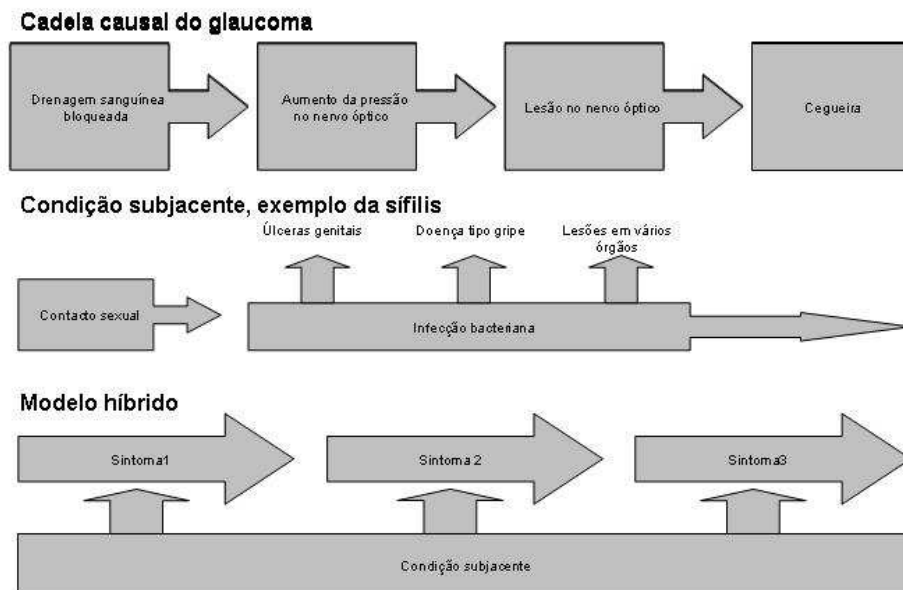


FIGURA 14. Modelos Causais de Scarborough (2001)

O estudo longitudinal de larga escala “Early Childhood Study”, referido por Silliman, Wilkinson & Brea-Spahn (2006), constatou que as crianças entram no ensino pré-escolar com grandes variações individuais no conhecimento de literacia e quase metade apresenta pelo menos um dos seguintes factores de risco nos seus antecedentes familiares: baixa

escolarização da mãe¹², viver numa família monoparental, receber assistência social ou ser filho de pais cuja língua materna não é o inglês. Apesar da contribuição individual destes factores para a realização escolar não ser conhecida, apenas uma em cada 100 crianças pertencentes a um grupo de alto risco consegue progredir adequadamente na literacia e numeracia.

No final do 1º ano, o nível de realização relacionava-se com características da criança, da família e com a estrutura do programa e práticas instrutivas.

Este estudo acumulou dados referentes a dez anos e com uma amostra de idades que variam entre os 4 anos e o 12º ano de escolaridade, permitindo observar um padrão estável de discrepâncias na realização para os alunos com diferentes origens de raça ou etnia.

Se bem que nos tenhamos referido até aqui apenas às fases iniciais da aprendizagem da leitura, alguns autores propuseram estádios que se prolongam até à idade adulta, processando-se numa sequência mais ou menos invariável embora possa haver maior ou menor facilidade na rapidez da transição entre eles (Chall, 1983^a; Spear-Swerling & Sternberg, 1998).

Para Chall (1983^a) o leitor evolui adquirindo uma habilidade crescente de ler linguagem mais complexa, menos frequente, mais técnica e abstracta. Ele vai também modificando a forma como encara a leitura, nomeadamente passando de “aprender a ler” nos três primeiros estádios, para “ler para aprender” no estádio 3, considerar múltiplos pontos de vista no estádio 4 e reflectir criticamente sobre a leitura no estádio 5.

A transição entre estádios é feita por acomodação, ou seja, por reestruturação de conhecimentos e habilidades. Caso o leitor persista demasiado tempo em hábitos ou estratégias de um determinado estádio pode comprometer a sua passagem ao estádio seguinte.

O conhecimento do estádio do leitor é importante na optimização dos factores contextuais já que, segundo esta autora, o ambiente de aprendizagem mais estruturado e centrado no professor será mais

¹² O estudo considera baixa escolarização a não conclusão da “high school”.

adequado a estádios iniciais enquanto o ambiente mais aberto se adequa aos estádios mais avançados.

A autora considera ainda que atingir o estágio 4 é o mínimo necessário à integração de qualquer pessoa na sociedade de conhecimento actual, ao desempenho das funções de cidadania que incluem a necessidade de ler e compreender materiais complexos onde são apresentados diversos pontos de vista. As competências do estágio 3 satisfazem apenas as necessidades de uma sociedade industrial, onde as exigências produtivas se limitam à leitura de materiais simples.

4. Perspectiva Social

Esta perspectiva incorpora diferentes teorias cuja tónica comum é a ênfase na importância das interacções sociais na aprendizagem.

Distinguem-se da perspectiva puramente cognitiva porque consideram que a linguagem e a literacia são sistemas de práticas sociais nas quais as crianças são gradualmente socializadas e que o desenvolvimento e comportamento do indivíduo só pode ser analisado quando socialmente situado.

Apesar de o contexto e a experiência serem cruciais na aprendizagem da literacia para os cognitivistas, o papel do contexto para os defensores desta perspectiva é formativo, não apenas estimulante ou facilitador, e as práticas de literacia fazem parte da socialização em padrões de uso culturalmente definidos (Stone, 2006).

Esta perspectiva baseia-se na teoria de Vygotsky (1983; Bodrova & Leong, 2006) que considera que a literacia é o principal exemplo de ferramenta cultural que influencia o desenvolvimento humano tanto do ponto de vista filogenético como ontogénico.

Este autor considera que a aprendizagem da linguagem escrita se orienta por seis princípios gerais (Bodrova & Leong, 2006):

Princípio 1. A interacção entre o desenvolvimento natural e cultural redefine o comportamento e o sistema de funções mentais. Os processos iniciados pela maturação são transformados pelas práticas culturais específicas produzindo funções mentais superiores.

Princípio 2. A formação destas funções mentais superiores representa a maior conquista do desenvolvimento infantil. Ao contrário das funções mentais inferiores, elas são adquiridas culturalmente e são deliberadas, ou seja, o aprendiz controla o processo e resultado da aprendizagem. A aquisição da literacia nos primeiros anos de escola permite a contínua transformação das funções mentais, culminando no desenvolvimento da consciência e da volição.

Aprender a ler e a escrever exige que se saiba lidar com informação contra-intuitiva e arbitrária, dependendo portanto da existência de funções mentais superiores. Estas funções começam por ser interindividuais e na aprendizagem cooperativa não partilhamos apenas conteúdos mas também as próprias funções psicológicas.

Princípio 3. O desenvolvimento das crianças depende da aquisição de diversas ferramentas culturais que lhes permitem controlar o seu comportamento, manter a atenção mais focalizada, ter maior memória ou resolver problemas e envolver-se em processos mentais que de outra forma não lhes eram acessíveis. A aprendizagem da literacia é dominada num primeiro estágio por conexões associativas entre estímulo e resposta e evolui para a utilização partilhada de símbolos específicos do contexto. Estes são depois utilizados independentemente embora se mantenham como mediadores externos até à internalização da própria ferramenta. Este estágio final é o que corresponde à leitura silenciosa, a leitura oral será apenas um suporte temporário para o processamento dos símbolos visuais.

Princípio 4. A instrução eficiente dirige-se à zona de desenvolvimento proximal, ou seja, à zona que se situa entre o seu nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas com apoio.

Princípio 5. Principalmente para as crianças pré-escolares, o jogo simbólico cria a zona de desenvolvimento proximal porque desenvolve a capacidade de criar objectivos a longo prazo e adiar a gratificação, facilita a descentração cognitiva e promove comportamentos deliberados pela necessidade de respeitar e fazer respeitar as regras.

Princípio 6. A escrita inicial tem origem noutras actividades de associação de símbolos a significados, tais como o desenho e o jogo.

Nesta perspectiva, o valor da aprendizagem precoce de competências relacionadas com a leitura não é a preparação para a escolarização formal mas sim a necessidade da utilização de ferramentas culturais para apoiar o desenvolvimento das funções mentais superiores.

5. O Ensino Inicial da Leitura

A aprendizagem inicial da leitura é o início de uma sequência de efeitos em que “os ricos ficam mais ricos”, usando o conceito tão conhecido de Stanovich (1986), em que aqueles que aprendem primeiro adquirem enorme vantagem. Por isso, o ensino inicial reveste-se de uma enorme importância e proliferam as investigações dedicadas ao tema.

Diversas revisões de estudos concluem que os programas que incluem ensino fónico sistemático e explícito são mais efectivos, particularmente para as crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura (Chall, 1983b; 1999; National Reading Panel, 2000; Pearson, 1997).

No entanto a definição de um único programa ou método não tem encontrado confirmação empírica, sugerindo-se que abordagens com diferentes fundamentações teóricas possam ser igualmente eficazes desde que partilhem algumas características (Mathes, Denton, Fletcher, Anthony, Francis, & Schatschneider, 2005; Sthal & Miller, 1989).

Kamil (1995) propõe que a falta de acordo entre qual o melhor método de ensino poderá resultar apenas do facto de esta ser uma questão mal formulada e para a qual, por esse motivo, não pode ser encontrada uma resposta correcta.

De facto, já Chall (1983b) refere como uma das conclusões das suas observações de salas de aula que alguns professores que diziam praticar métodos diferentes eram mais semelhantes nas suas práticas que outros que advogavam o mesmo método.

Para alguns programas mais ecléticos, que combinam o uso de materiais autênticos com um elevado grau de monitorização do professor e a instrução fónica com a de estratégias de compreensão, tem sido

encontrada uma elevada eficácia (McKenna, Stahl & Reinking, 1994; Pressley, 1998a; Pressley, Warthon-McDonald, & Mistretta, 1998).

Finalmente, uma linha investigativa mais recente tem-se dedicado à observação e análise das práticas de professores considerados eficazes, procurando os pontos comuns: estes professores “inundam” as suas salas com materiais escritos e baseiam a instrução num programa de desenvolvimento simultaneamente de competências fónicas, de vocabulário, de fluência e de compreensão; Dedicam muito tempo e actividades de leitura e escrita, mantendo um clima organizado e academicamente empenhado (Morrow & Asbury, 2003).

Outra das características comuns aos professores eficazes é a versatilidade com que adaptam as actividades ao nível de desenvolvimento do aluno, não utilizando um modelo único pelo que as suas práticas podem ser descritas mas dificilmente prescritas.

Capítulo II- Modelos da Escrita

1. Relações entre Leitura e Escrita

O estudo das relações entre a leitura e a escrita não dispensa uma análise mais detalhada do sistema utilizado para representar a linguagem no texto impresso. De facto, as regras utilizadas para a codificação escrita da linguagem colocam ao utilizador diferentes graus de dificuldade conforme este se situa como leitor ou como escritor (Read, 1983).

Começaremos portanto por sintetizar alguns aspectos relevantes dos sistemas de escrita e das suas relações com a linguagem oral, tanto numa perspectiva histórica como no que se refere especificamente à língua portuguesa.

Os sistemas de escrita existentes são o produto de uma longa evolução sociocultural em que as notações primitivas foram evoluindo em função das características da língua que representam e das necessidades dos utilizadores. As diferenças entre eles traduzem muitas vezes vantagens adaptativas para uma determinada língua e cultura. Por exemplo, o sistema de escrita chinês permite que falantes de dialectos distintos consigam partilhar a compreensão de textos escritos, o que não seria possível caso o seu sistema de escrita fosse alfabético (Read, 1983); a dificuldade de acesso ao fonema, a regularidade silábica da língua e a necessidade de democratização da escrita levaram à transformação do sistema de escrita alfabético indiano num sistema silábico (McGuiness, 1997). Assim, a evolução da escrita não pode ser vista nem como uma sequência linear nem como orientada por regras independentes do contexto linguístico e cultural.

Os sistemas de escrita distinguem-se pelo nível de representação que predomina (morfema, sílaba ou fonema), pelo conjunto de símbolos existentes, pelo grau de acessibilidade à unidade representada e pela regularidade das suas regras. Os desafios postos à aprendizagem variam em função destas características.

A maior parte dos sistemas de escrita representa simultaneamente diferentes unidades linguísticas. Mesmo nas escritas primitivas como a escrita suméria, os símbolos logográficos eram acompanhados por determinantes categoriais e símbolos silábicos (McGuiness, 1997). Também o sistema alfabético, apesar de representar maioritariamente fonemas, associa representações ortográficas específicas para morfemas ou morfofonemas constituídas por dígrafos, diacríticos ou correspondências som/escrita que variam em função do contexto.

São estas variações ortográficas que caracterizam o que habitualmente se designa por “transparência” da linguagem escrita: esta será tanto mais transparente quanto maior for a consistência da representação fonémica. Assim, o finlandês é considerado uma língua “transparente” enquanto o inglês é uma língua “opaca”. O português situa-se numa posição intermédia de complexidade ortográfica, sendo a sua leitura muito mais regular que a escrita: para a leitura apenas a letra “x” representa diferentes sons que não são facilmente deduzidos através de regras contextuais ou posicionais; Mas para escrever correctamente, muitas palavras têm de ser memorizadas (ou conhecer a sua morfologia, tarefa igualmente difícil para um aprendiz). Vários exemplos poderiam ser apontados, como o som [s] em *sinto*, *cinto*, *tosse*, *doce*, *aço*, *máximo* ou o som [ʃ] em *chapéu*, *escola*, *xadrez* e *arroz* (Morais, 1997; Prudêncio, Rebelo, Atalaia, Costa, Marques, Namorado & Delgado Martins, 1976).

Estas são algumas das características que fazem com que o acto de escrever não seja exactamente o inverso de ler. Investigações antropológicas e neurológicas têm também demonstrado que é possível saber ler sem saber escrever e vice-versa pelo que as duas actividades não podem ser iguais (Marcie, 1983).

O desenvolvimento das formas de linguagem (falar, ouvir, ler e escrever) acontece em “ondas paralelas e sobrepostas” e não em estádios sequenciais discretos e estanques. Existe portanto a possibilidade teórica de relações entre elas.

As formas receptivas tendem a ser consideradas mais básicas que as produtivas. O modelo de leitura de Adams (2001) é um dos que apresenta

esquemáticamente uma hipótese de relação entre as diversas formas de linguagem (ver Figura 15).

Neste modelo, a linguagem escrita é produzida ou recebida principalmente através da mediação do processador ortográfico (quando esta já é dominada de forma eficiente) e a linguagem oral através do processador fonológico. Uma vez que a linguagem oral surge antes da

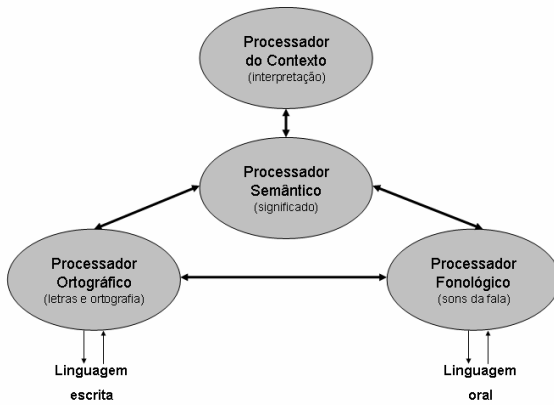


FIGURA 15. Modelo de Processamento Paralelo da Leitura (Adams, 2001)

aprendizagem da leitura/escrita, é razoável pensar que a um maior desenvolvimento da oralidade corresponderia uma maior facilidade na aprendizagem da escrita, pois a primeira seria um suporte ao desenvolvimento

da segunda. No entanto, a correlação entre linguagem oral na pré-escola e a aprendizagem inicial da escrita é baixa. Esta correlação tende a aumentar com a escolaridade e sugere-se portanto que o papel de suporte da competência linguística oral se manifesta mais significativamente na escrita quando esta já envolve a composição de textos mais elaborados (Shanahan, 2006).

As relações entre linguagem oral e escrita têm sido analisadas principalmente através de estudos de casos de crianças com deficiências em um ou mais aspectos da linguagem oral e de estudos correlacionais entre QI verbal e competência de escrita. As conclusões de ambos apontam para conexões claras mas complexas. Nos primeiros, verifica-se que quase sempre se associam dificuldades na escrita às dificuldades linguísticas anteriores. Mesmo quando as deficiências da linguagem oral são ultrapassadas antes do início da instrução formal da escrita, continua a haver uma maior probabilidade de estes alunos apresentarem dificuldades de escrita. Os estudos correlacionais têm encontrado correlações moderadas. A natureza das relações entre ambas (linguagem oral e escrita) admite várias hipóteses mas há evidência empírica suficiente para considerarmos que há um conjunto de competências

cognitivas comuns tais como a memória de trabalho, o conhecimento morfológico e a coesão linguística (Shanahan, 2006).

Watson (2001) sugere ainda que o papel da linguagem oral no desenvolvimento da literacia se caracterizaria melhor pelo princípio da relevância, isto é, os eventos comunicativos em que as crianças participam numa sociedade de tradição cultural letrada salientam a importância da metalinguagem, da abstracção e da organização paradigmática que são depois recrutadas para as actividades de literacia. Se o estudo das relações entre linguagem oral e escrita não constitui um vasto corpo de investigação, o mesmo não se pode dizer quanto ao estudo das relações entre a escrita e a leitura. A história da investigação de uma e de outra tem diferentes raízes uma vez que o estudo da escrita esteve quase exclusivamente na mão de académicos da área da retórica até aos anos 60, enquanto a leitura já era objecto de estudo da investigação psicológica no início do século XX. Algumas investigações têm analisado as correlações entre resultados da realização em leitura e em escrita ou através de estudos experimentais em que fornecendo instrução em escrita se procura melhorar a leitura (o inverso também seria possível mas não tem sido utilizado). Nos anos 80, iniciaram-se os estudos das relações entre ambas que enfatizavam os processos cognitivos e sociais que lhes estão subjacentes (Langer & Flihan, 2003).

Os primeiros estudos correlacionais, nomeadamente o de Logan nos anos 60 (citado por Tierney & Shanahan, 1996), encontraram correlações elevadas entre os resultados obtidos em provas de leitura e de escrita, principalmente para os bons e os maus alunos. O quadro não era tão evidente para os alunos médios e as correlações variavam muito conforme o ano de escolaridade. Estudos mais recentes têm encontrado muitas excepções a esta ligação, comprovando a existência de bons leitores que escrevem mal e vice-versa. No geral, os estudos correlacionais apontam para a existência de conhecimento partilhado entre leitura e escrita e para a natureza interactiva destas duas actividades, isto é, a leitura influencia a escrita e a escrita influencia a leitura (Tierney & Shanahan, 1996).

Os conhecimentos partilhados pela leitura e escrita são de vários tipos: conhecimento de conteúdo ou domínio, meta-conhecimento acerca da linguagem escrita, conhecimento de formatos específicos da linguagem escrita subjacentes à leitura e à escrita e conhecimento processual.

O papel do conhecimento substantivo tem sido mais estudado no que se refere à sua importância para a compreensão da leitura. É no entanto evidente que também a escrita pressupõe que o escritor deve dominar o conteúdo do tema sobre o qual pretende redigir. Há uma base comum de conhecimentos que são utilizados pela cognição para o desempenho de diversas funções, incluindo para ler ou escrever.

Aprender novos conteúdos através da leitura tem sido indicado como um dos principais objectivos desta actividade. A possibilidade de aprender através da escrita tem também sido analisada pela investigação e verificada a relação positiva entre ambas, nomeadamente quando a actividade de escrita fornece oportunidades de estabelecer conexões e reflectir sobre o assunto (escrita de ensaios). Diferentes tarefas de escrita parecem encorajar diferentes formas de pensamento e aprendizagem. Por exemplo, responder a perguntas ou tomar notas induz uma aprendizagem mais reprodutiva enquanto o ensaio favorece as inferências (Langer & Flihan, 2003).

O conhecimento metacognitivo partilhado engloba o conhecimento das funções e objectivos de ler/escrever e a compreensão de que tanto escritores como leitores interagem, monitorizando a construção de significado. Ser escritor fornece ao leitor “insights” sobre a intenção do autor e ser leitor ajuda o escritor a antecipar possíveis falhas na comunicação entre o texto que escreve e a sua audiência.

O conhecimento de componentes ou formatos específicos da linguagem escrita inclui conhecimento fonológico, ortográfico ou de escrita à mão. Existem correlações significativas entre conhecimento fonológico e ortográfico, entre escrita à mão e correcção ortográfica, entre reconhecimento de palavras e competência de escrita e ainda entre compreensão da leitura e diversos aspectos da escrita tais como a correcção ortográfica, a fluência, o formato, a coesão ou a organização do texto (Shanahan, 2006).

Saber aceder, utilizar e gerar informação durante a leitura/escrita é outro dos conhecimentos partilhado pelas duas actividades embora a acção processual não seja simétrica uma vez que diverge quanto aos objectivos e pontos de partida (constrangimentos do texto para o leitor e folha em branco para o escritor).

Os estudos experimentais que estudam a relação entre leitura e escrita mostram que a instrução em leitura melhora a escrita e a instrução em escrita promove o desenvolvimento da leitura. No entanto, o impacto da instrução é sempre maior na competência directamente ensinada. Assim, para que os alunos consigam simultaneamente ser bons leitores e escritores é mais adequado fornecer instrução combinada em leitura e em escrita e não substituir uma pela outra (Langer & Flihan, 2003; Shanahan, 2006).

Apesar de cognitivamente relacionadas pela centralidade da necessidade de construir significado tanto na leitura como na escrita, as duas distinguem-se pelo tipo de actividade, pelas estratégias, objectivos e comportamentos exibidos. O padrão comportamental cognitivo e a abordagem de construção de sentido mudam conforme a idade, a complexidade da tarefa e variam consistentemente dentro das tarefas de leitura e de escrita. Durante a leitura, os leitores centram-se no conteúdo e na validação da representação textual que vão construindo enquanto os escritores se centram na definição de objectivos, mecânica da escrita, sintaxe e escolhas lexicais (Langer & Flihan, 2003).

2. Desenvolvimento Inicial da Escrita

A relativa dissociação entre leitura e escrita é particularmente visível nas primeiras marcas gráficas produzidas e nos estádios iniciais da aprendizagem (Bryant & Bradley, 1983; Frith, 1985).

Compreender o domínio da escrita pela criança é conhecer um longo processo de desenvolvimento de comportamentos complexos e do simbolismo. A história desenvolvimental da escrita é complexa, não é linear, tendo a sua primeira expressão nos gestos executados pelo lápis no papel que não representam mais do que o registo da acção

representada pelo movimento do próprio lápis. Assim como no jogo dramático, não há qualquer preocupação de semelhança perceptual mas apenas a necessidade de o objecto poder funcionar com o gesto apropriado (por exemplo, uma vassoura será um cavalo porque permite a acção de ser montada assim como o traço no papel é o movimento).

O gesto é, nesta perspectiva, a primeira representação do significado. A representação gráfica torna-se uma representação independente do objecto quando lhe é atribuído um nome apropriado. A pré-história da escrita será portanto a acção e o jogo simbólico. O desenvolvimento do jogo simbólico entre os 3 e os 6 anos mostra que as acções vão diminuindo e vai aumentando o discurso.

Também no desenho infantil há uma preponderância cada vez maior do discurso, com a associação habitual da representação a uma história. Neste sentido, ele é também um estágio preliminar do desenvolvimento da linguagem escrita (Vygotsky, 1983).

O ser humano desenvolve diversas técnicas para tornar mais produtivas as suas operações internas. O uso destas técnicas é muitas vezes dependente de dispositivos auxiliares mediados socialmente. A escrita é um destes dispositivos que desempenha um papel funcional: em vez de decorarmos, aprendemos a escrever. O início da escrita infantil seria então a emergência de uma relação funcional entre marcas gráficas e significado (Luria, 1983).

Muitas das investigações relativas aos primórdios da escrita infantil utilizam o formato de entrevista em que se pede a crianças que ainda não sabem ler nem escrever para registarem diversas palavras ou frases (Ferreiro & Teberosky, 1991; Góes & Martlew, 1983; Luria, 1983; Tolchinsky & Levin, 1990).

Estes estudos identificam uma fase inicial de pré-escrita ou de escrita pré-instrumental em que os registos são puramente imitativos da actividade dos adultos e não é atribuído qualquer significado funcional às garatujas indiferenciadas que a criança utiliza. Por vezes, a criança começa a garatujar ainda antes de o experimentador lhe ter dito o que desejava que ela escrevesse.

Numa segunda fase, apesar de as garatujas continuarem aparentemente indiferenciadas, são utilizadas pistas que evocam algum conteúdo sugerindo o início da relação funcional da escrita como auxiliar da memória. Este será verdadeiramente o início da escrita, segundo alguns autores (Luria, 1983).

A criança percorre depois um caminho de progressiva diferenciação das marcas gráficas: começa com o registo do ritmo da frase ou do seu comprimento e evolui depois para representações ligadas ao significado e à forma sonora.

Ferreiro e Teberosky (1991), num estudo realizado com crianças de língua espanhola de idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, analisaram a evolução da escrita a partir de situações em que se pedia às crianças que escrevessem o seu nome, o de outros amigos ou familiares, e diversas palavras ou frases.

As concepções das crianças sobre a escrita distribuíam-se em 5 níveis:

Nível 1- A criança reproduzia traços típicos da escrita mas fazia uma interpretação subjectiva do que estava escrito: "cada um sabe o que escreve". A leitura do escrito era sempre global e a criança pensava que a escrita reproduzia algumas propriedades do referente: depois de escrever o seu nome, fazia uma escrita mais comprida para escrever o nome do pai porque "o pai é maior". A escrita não era objectivamente diferente mas diferia pelo comprimento.

Nível 2 - Os grafismos começavam a ser mais parecidos com letras e a escrita começava a ser objectivamente diferente quando pretendia representar objectos diferentes. As crianças continuavam a utilizar uma quantidade fixa de grafias e variedade, nas quais incluíam já algumas letras facilmente identificáveis. A correspondência entre nome e escrita era ainda global.

Algumas crianças utilizavam as poucas letras que conheciam para escrever todas as palavras que lhes pediam mas iam variando a sua posição na ordem linear para atribuírem diferentes significados.

Nível 3 - A cada uma das letras que compõe a escrita, a criança tentava dar um valor sonoro, o valor de uma sílaba. Esta hipótese silábica

correspondia a uma mudança qualitativa porque traduzia o início da concepção de que a escrita representa partes sonoras da fala.

A criança começava por estabelecer correspondências entre partes do texto (letras) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome), embora as letras pudessem não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

Muitas crianças deste nível sabiam escrever correctamente algumas palavras aprendidas por estimulação externa, mas continuavam a utilizar a hipótese silábica para escreverem palavras novas. A coexistência destes dois tipos de escrita (formas fixas e hipótese silábica) pode ser a fonte do conflito que conduz ao nível seguinte.

As primeiras identificações estáveis de consoantes são associadas a um valor silábico, de um nome a que pertencem. Esta hipótese silábica parece ser uma construção original das crianças já que não corresponde a uma concepção dos adultos e surge mesmo quando as crianças não atribuem um valor sonoro estável às letras.

Nível 4 - Este é o nível em que se situam as crianças que passaram da hipótese silábica para a alfabética. Esta passagem faz-se pela resolução do conflito entre a hipótese silábica e a exigência de uma quantidade mínima de caracteres (exigências internas), e o conflito entre as formas gráficas do meio e a leitura das mesmas em termos de hipótese silábica (exigências externas).

O conhecimento da forma estável do seu nome (ou de outras palavras significativas) é um factor determinante para o aparecimento e resolução destes conflitos e conseqüentemente para o estabelecimento da hipótese alfabética.

Dado que este conhecimento de formas gráficas estáveis é essencialmente fruto da estimulação do meio, as diferenças entre as crianças, conforme o meio social de pertença, são grandes.

Nível 5 - A cada um dos caracteres da escrita a criança era capaz de fazer corresponder valores sonoros menores do que a sílaba e a escrita era perfeitamente alfabética, embora pudessem existir dificuldades ortográficas, ou seja, nem sempre era utilizada a ortografia convencional.

Esta evolução linear proposta pelas autoras referidas anteriormente não é partilhada por outros autores. Se diversos estudos realizados com crianças de outras línguas têm encontrado uma linha evolutiva semelhante à encontrada por Ferreiro e Teberosky (Clay, 1991; Góes & Martlew, 1983; Martins, 2000; Tolchinsky & Levin, 1990), outros salientam que procurar conjuntos de sequências comportamentais não revela as complexidades únicas do crescimento sistémico e que a evolução da escrita se integra e rege pelos princípios do desenvolvimento simbólico (Dyson, 1992; Dyson, 2001; Dyson, 2004).

Num artigo em que a autora usa como título alternativo a sugestiva questão: “Será que os arco-íris são muito importantes para as meninas?¹³”, Dyson (1992) enuncia os princípios gerais que regem o desenvolvimento de qualquer sistema simbólico complexo que “tornam visíveis as conexões entre vários aspectos da linguagem escrita, a codificação das palavras e o discurso do mundo”¹⁴. Estes são o estabelecimento de equivalências, a exploração e orquestração do sistema, a dependência na alteração das relações da forma e função, a diferenciação e integração das funções simbólicas e a participação no diálogo social.

O sistema simbólico da escrita possui características especiais que o tornam particularmente ambíguo, convidando os utilizadores a preencher os hiatos de significado. Além disso, o facto de se produzirem resultados tangíveis favorece o diálogo entre membros de uma comunidade, entre receptores e produtores.

Para desenvolver um sistema simbólico, as crianças têm de inventar equivalências entre traços salientes do meio e da sua própria experiência. Os símbolos e as regras de codificação que inicialmente usam são portanto idiossincráticos, gerais e flexíveis.

Também as formas que utilizam para transmitir significado são variáveis: passam do gesto para o desenho, do desenho para a escrita. Mas qualquer dos meios utilizados anteriormente afecta a abordagem do seguinte e a compreensão do uso funcional de um meio condiciona a compreensão do outro.

¹³ Traduzido pela autora.

¹⁴ Traduzido pela autora.

O meio transparente da fala tem de se tornar num objecto para que as crianças o tentem representar com formas gráficas. Como qualquer texto é mais que as palavras isoladas que o compõe, o meio gráfico representa um mundo holístico para ser compreendido. Do ponto de vista desenvolvimental a escrita deve passar de um simbolismo de 2ª ordem (mediado pela fala) para um simbolismo de 1ª ordem.

O desenvolvimento do controlo da escrita depende ainda das interacções com os outros que “modelam e guiam o uso do sistema e moldam as suas percepções sobre as múltiplas funções sociais da linguagem escrita”¹⁵.

Esta visão do desenvolvimento da escrita como um aspecto do desenvolvimento simbólico sugere que este é um processo dialéctico que envolve a sua função (de ferramenta), a forma, o indivíduo e os outros.

Numa perspectiva semelhante e baseada em amostras de escrita e desenho de crianças ainda não escolarizadas, Yetta Goodman (1990b) caracteriza o desenvolvimento da escrita como regendo-se por três princípios fundamentais: princípios funcionais, linguísticos e relacionais.

Os princípios funcionais desenvolvem-se a partir dos eventos de literacia em que a criança participa e fornecem-lhe informação sobre a utilidade da escrita e a atitude dos membros da comunidade em relação à mesma. A criança aprende que a escrita pode alterar a conduta dos outros (um cartaz na porta do seu quarto pode servir para afastar os irmãos), utiliza-se quando não é possível comunicar cara a cara (escreve para a avó que está longe), serve para representar histórias ouvidas ou imaginadas, para explicar o que representam os seus desenhos ou como extensão da memória (listas de compras, bilhetes de recados).

Os princípios linguísticos referem-se ao conhecimento das regras ortográficas, sintácticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita. Nos princípios ortográficos integram-se, para além das letras com que se escreve uma palavra, as representações visuais do sistema de escrita tais como a distinção entre letra impressa e manuscrita, maiúsculas e minúsculas, a direcionalidade da escrita e o reconhecimento dos sinais de pontuação. Este conhecimento desenvolve-se sem necessidade de instrução específica mas depende dos eventos em que as crianças

¹⁵ Traduzido pela autora.

participam, ou a que assistem, apresentando um caminho evolutivo individual.

A criança precisa ainda de desenvolver princípios relacionais que lhe permitam descobrir como é que a escrita se relaciona com o objecto e com o seu significado, com a percepção visual da ortografia e com a linguagem oral. As crianças desenvolvem um sistema de inter-relações entre o sistema gráfico e fonológico, traduzido muitas vezes pela generalização exagerada de traços ortográficos (um exemplo comum na língua portuguesa é a escrita de “e” no final da palavra: *andare*).

A análise das interacções entre grupos de crianças de 5 anos, em contexto de jardim-de-infância onde se estimulava a produção escrita, mostrou que a reconstrução conceptual da escrita se inicia com uma primazia da intenção em que o resultado não é interpretável nem sequer por quem o produziu. Segue-se a procura de coerência entre intenção e resultado: inicialmente apenas o escritor interpreta o escrito mas procura-se depois a comunicação e coerência com os outros (Teberosky, 1990).

3. A Escrita nos Primeiros Anos de Escolaridade

No início da escolaridade não era habitual que se solicitasse à criança qualquer tipo de escrita que não fosse a cópia de letras, palavras ou frases fornecidas como modelo. Seguia-se depois o ditado e só quando havia um razoável desenvolvimento da competência de leitura, se pensava que a criança seria capaz de escrever.

Esta concepção tradicional foi questionada inicialmente pelos trabalhos de Read (1971) e Chomsky (1970) que demonstraram que muitas crianças não escolarizadas já conhecem o princípio da escrita, precisando apenas de aprender a escrita estandardizada. A importância desta “escrita inventada” e da sua contribuição para o desenvolvimento da consciência fonémica é também salientada na revisão de estudos de Adams de 1990 (Adams, 1998).

A escrita inventada, apesar de não convencional, é também sistemática porque o escritor segue as suas regras e é desenvolvimental, evoluindo

em estádios reconhecíveis que culminam na escrita convencional (Richgels, 2001).

Treiman (1997) analisou a escrita de crianças de uma primeira classe em que a professora, defensora convicta da “escrita inventada”, não fornecia às crianças qualquer indicação sobre a escrita convencional limitando-se a encorajá-las a escrever como soubessem e proporcionando-lhes diversas oportunidades de escrita livre.

As primeiras relações entre a fala e a escrita eram feitas ao nível da sílaba. Esta hipótese silábica era questionada mas a análise dos sons das palavras não chegava até ao fonema. A escrita passa por uma fase de representação de sons entre a sílaba e o fonema em que são habituais os erros de omissão de uma consoante nos grupos consonânticos (“pato” em vez de “prato”) ou usar uma consoante para representar os sons do nome da letra (“rado” em vez de “errado”). Estes erros são mais comuns para as consoantes cujo nome é formado por uma vogal e uma consoante líquida.

Os erros de inversão da seriação das letras eram também vulgares. Assume-se muitas vezes que estes erros reflectem estratégias de escrita visuais, o que não explica o facto de haver inversões mais frequentes que outras. A autora considera que eles têm também uma base linguística porque os mais frequentes reflectem aspectos fonológicos e ortográficos da língua (como exemplo, a autora refere que a palavra “her” escrita como “hre” pode resultar do conhecimento fonológico do nome da letra “r” e do conhecimento ortográfico que grande parte das palavras terminam numa vogal e não de uma inversão visual).

Os erros das crianças reflectem muitas vezes sons foneticamente semelhantes apesar de as semelhanças não serem sempre óbvias para os adultos. Por exemplo, o vulgar erro na escrita de crianças portuguesas do 1º ano de escolaridade de trocarem “b” por “p”, muitas vezes atribuído a problemas visuais, pode ser foneticamente explicado pelo facto de os sons traduzidos por ambas se distinguirem apenas pela sonoridade: o “b” representa uma oclusiva sonora enquanto o “p” é uma oclusiva surda. Da mesma forma, quando a uma sílaba articulada com labiodentais ou bilabiais, tal como /fa/, /va/ e /ma/ se subtrai a parte invariante inicial,

ouvimos /ba/ pelo que também neste caso a troca pode ter origem fonológica (Rebelo, 1990).

A escrita das crianças reflectia os padrões a que elas estavam expostas porque a maior parte dos erros eram ortograficamente legais.

O caminho para a utilização da ortografia convencional começa por se manifestar em erros que envolvem alternativas ortográficas possíveis seguidas de uma rápida aprendizagem dos padrões de letras impressas e do conhecimento da consistência de escrita dos morfemas.

A vantagem da utilização da escrita inventada traduz-se ainda na verificação empírica do seu efeito na facilitação do desenvolvimento das competências de reconhecimento de palavras (Ehri, 1987; Richgels, 2001).

Uma das questões que habitualmente se levantam relativamente aos erros ortográficos é a de saber se a sua natureza é qualitativamente diferente para alunos normais e para os disléxicos. Tipicamente, os disléxicos dão mais erros que os sujeitos normais com igual competência de leitura.

A revisão de diversos estudos de comparação entre disléxicos e alunos normais com igual competência de leitura permite-nos concluir que não há diferenças qualitativas entre ambos. A maior parte dos estudos sugere que os disléxicos se assemelham a crianças normais mais jovens, tendo apenas um ritmo de aprendizagem mais lento. Alguns estudos encontraram diferenças subtis na frequência com que sequências de fonemas são escritas com uma só letra, apontando para as dificuldades de consciência fonológica dos disléxicos (Treiman, 1997).

A aprendizagem da escrita de padrões ortográficos que reflectem aspectos morfossintácticos (não fonológicos) é analisada num estudo longitudinal de Bryant, Nunes & Bindman (1997) em que se regista a evolução da escrita das terminações verbais ("ed") de crianças inicialmente com 6 anos. O estudo teve a duração de três anos e os autores identificaram 5 estádios até à utilização correcta da terminação verbal "ed":

Estádio 1 - escrita aleatória.

Estádio 2 - transcrições fonéticas, frequentemente desapropriadas.

Estádio 3 - algumas escritas "ed" mas generalizações para outras palavras (formas verbais e outras).

Estádio 4 - terminações "ed" confinadas às formas verbais no passado mas generalização da sua utilização para as formas dos verbos irregulares.

Estádio 5 - utilização correcta da terminação "ed", apenas nos verbos regulares.

Propõe-se que esta sequência desenvolvimental acontece pelo desenvolvimento da consciência morfossintáctica e os autores apresentam dados que apoiam a hipótese de uma forte ligação entre consciência morfossintáctica e escrita.

A noção da constância morfológica derivacional da escrita (preservação das relações semânticas na escrita de palavras derivadas) muitas vezes surge primeiro na escrita que na fala, sugerindo que o conhecimento ortográfico mais profundo afecta os processos fonológicos produtivos. Tornar explícita a ligação entre morfologia e ortografia pode auxiliar a escrita e também o aumento de vocabulário (Templeton & Morris, 2000).

O desenvolvimento ortográfico em contexto escolar foi estudado por Hughes & Searle (citados por Morris & Templeton, 2000) ao longo de oito anos. A amostra era de 37 alunos, frequentando duas escolas diferentes, que eram avaliados através da escrita de listas de palavras e de entrevistas. Os autores concluíram que, apesar da variação nas condições de instrução, aprender a ortografia é sempre um processo linguístico de nível elevado que envolve a resolução de problemas e a construção de significado.

De forma geral, a investigação tem demonstrado que há um elevado nível de consistência nos padrões de aprendizagem da ortografia. Para que se desenvolva a competência ortográfica, é necessário que as crianças sejam expostas a quantidades significativas de leitura e de escrita.

No primeiro ano de escolaridade (até antes) a escrita inventada deve ser encorajada e à medida que os alunos exploram a ortografia de forma regular, devem ser apoiados na procura de padrões e regularidades, estimulando a concepção que a ortografia tem uma lógica (Adams, 1998; Templeton & Morris, 2000).

A utilização da pontuação representa um desafio complexo para os escritores. Uma das razões é o uso instável dos sinais ou as múltiplas funções que eles podem ter. Os estudos que analisam o desenvolvimento deste aspecto da escrita são escassos mas sugerem que a aprendizagem do uso convencional da pontuação é mais difícil que a aprendizagem das regras ortográficas (Hodges, 2003).

Aos aspectos perceptivo-motores da escrita não tem sido dada muita atenção na investigação mais recente porque eles não parecem relacionar-se com nenhuma competência de nível superior. É provável, no entanto, que dificuldades na execução fluente e coordenada dos movimentos sequenciais da escrita à mão, possam afectar os aprendizes de várias formas (Thomassen & Teulings, 1983).

Frequentemente, os textos produzidos por crianças dos primeiros anos de escolaridade revelam uma tendência para transcrever a fala que justifica a afirmação de Read (1983) de que é necessário ensinar linguagem escrita em vez de ensinar a escrever.

A descontextualização física do texto escrito representa outra das dificuldades comuns para o escritor aprendiz que omite introduções, transições e explicações. Mesmo quando o número de palavras escritas aumenta, os escritores mais fracos continuam a fazer abreviações semânticas, a elaborar mais predicados que sujeitos e a usar mais frases com estrutura de superfície como "sabes" ou "vês" (Martlew, 1983).

4. O Escritor Competente

Um dos modelos da escrita mais influente foi o de Hayes & Flower (1980) a partir do qual se desenvolveu uma extensa investigação particularmente sobre a revisão, planificação e produção de textos. O modelo foi assim revisto e actualizado para enquadrar os dados da investigação. A principal diferença entre o modelo inicial e o actual modelo (Hayes, 2004) é a ênfase que este último coloca no papel da memória de trabalho. O modelo mais recente distingue-se ainda do anterior por incluir representações visuo-espaciais (e não apenas

linguísticas), por atribuir um papel significativo à motivação e afecto e pela reorganização da parte relativa aos processos cognitivos.

O modelo de Hayes (2004) está organizado em duas componentes básicas: o contexto da tarefa e o indivíduo. O contexto da tarefa abrange as condições sociais e físicas da tarefa enquanto no indivíduo se consideram os aspectos referentes à motivação, aos processos cognitivos e à memória a longo e curto prazo (ver Figura 16).

O contexto social da tarefa de escrita é fundamental porque a escrita é uma actividade eminentemente social: não só pressupõe comunicação como é um artefacto social produzido em contextos sociais. O que escrevemos, como o escrevemos e para quem o fazemos é influenciado pelo contexto social mais próximo de possíveis colaboradores, pelas convenções sociais mais alargadas e por toda a nossa história de interacções sociais. A pesquisa na área dos factores culturais e sociais da escrita é um campo de expansão recente e, apesar da aceitação geral da natureza social da escrita, ela representa ainda uma linha pouco explorada (Englert, Mariage & Dunsmore, 2006).

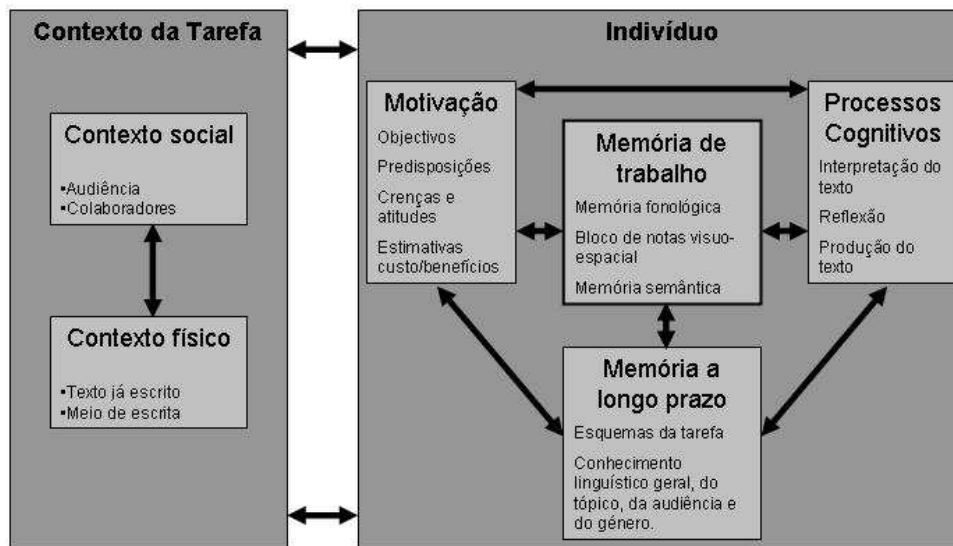


FIGURA 16. Modelo da Escrita (Hayes, 2004)

A influência da possível audiência na construção de um texto escrito tem sido estudada principalmente através da análise de protocolos verbais de escritores. Estes protocolos mostraram que os escritores raramente

consideram aspectos globais da audiência, limitando-se a reflectir sobre características específicas do texto tais como a consideração se determinada palavra será ou não do conhecimento do leitor.

A hipótese de os escritores se considerarem a si próprios como modelos de audiência foi testada através de um situação experimental em que se pedia a dois grupos de sujeitos que lessem um mesmo texto no qual sublinhavam as partes que lhes pareciam de difícil compreensão para outros hipotéticos leitores. Enquanto o grupo de controlo não recebeu qualquer informação prévia acerca do texto, ao grupo experimental foi inicialmente fornecida informação que clarificava algumas das partes mais confusas do texto. Os resultados mostraram que o grupo experimental identificava muito menos pontos dos que lhes tinham sido explicados que o grupo de controlo, sugerindo que se utilizavam a si próprios como modelos do leitor imaginário (Hayes, 2004).

A influência do contexto físico na realização da tarefa de escrita foi primeiro analisada considerando a influência do texto já escrito na produção do texto seguinte. A investigação mais recente tem estudado as relações entre suportes ou meios de escrita e processos de escrita, concluindo que variações no meio de composição conduzem a diferenças na facilidade de acesso a alguns processos e afectam a sua frequência. Assim, escrever à mão, por exemplo, permite o uso de setas e outros elementos gráficos de ligação de partes de texto menos usados na escrita com processador de texto enquanto neste último meio são mais utilizados os processos de revisão que implicam a deslocação de partes de texto.

O meio de escrita não influencia apenas os processos cognitivos. Estudos recentes têm mostrado claras diferenças na forma como é utilizada a linguagem em correio electrónico ou noutras formas de comunicação electrónica (Daiute, 2003).

O reconhecimento da importância da motivação na escrita passa pela constatação do papel fundamental dos objectivos na definição e prossecução de uma actividade. Tipicamente, a escrita envolve mais que um objectivo e o texto é redigido de forma a equilibrar os diferentes objectivos do escritor.

Outros dos aspectos motivacionais que afectam a escrita são as crenças e atitudes ou as estimativas de custos e benefícios. As influências motivacionais são semelhantes às relativas à leitura, embora se possa admitir que a motivação para uma ou outra actividade seja diferente (ver capítulo sobre motivação).

A memória de trabalho representa neste modelo o centro de toda a actividade não automática de escrita. Segundo o modelo de Kellogg (1999), a memória de trabalho teria um papel diferente ao longo do processo de escrita, não tendo qualquer intervenção na fase de execução. No entanto, investigações realizadas com a técnica de supressão articulatória durante a cópia de textos revelaram que os sujeitos nesta condição diminuem o ritmo de escrita e aumentam o número de erros (Hayes, 2006). Assume-se que ela está disponível e é utilizada ao longo de todo o processo e que a sua constituição é a sugerida por Gathercole & Baddeley (1993), acrescentando-lhe a existência de uma memória semântica usada para a produção de texto.

O paradigma da interferência de tarefas duplas (realizar duas tarefas que exijam simultaneamente um mesmo recurso, resulta na realização deficiente de uma das tarefas ou de ambas) tem sido a base para a exploração dos efeitos associados à natureza temporária da memória de trabalho. Compreender estes mecanismos de interferência no contexto da escrita é particularmente importante porque esta é uma actividade em que é habitual ter de conjugar mais de uma tarefa (tarefas de ordem inferior como a mecânica da escrita com escolhas lexicais, organização sintáctica, coesão textual, etc.).

Os métodos experimentais baseados nas duplas tarefas envolvem a realização de uma tarefa secundária enquanto se produz um texto. Esta tarefa secundária pode ser de vários tipos, como por exemplo responder a um estímulo auditivo carregando num botão, repetir uma sílaba ou ouvir música. O pressuposto é de que se a realização da tarefa secundária interferir com a escrita, aumentando, por exemplo, o número de erros, poderemos concluir que essa tarefa partilha recursos cognitivos com a componente da escrita responsável pela correcção ortográfica.

Numa série de estudos sobre o tempo de resposta a estímulos auditivos e fluxo de escrita, Kellogg e os seus colaboradores descobriram que a interferência entre ambos variava conforme o momento da prova e sugeriram que o esforço cognitivo do escritor não é constante ao longo da realização de um texto. A limitação de recursos é ainda visível na constatação empírica de que uma tarefa secundária interfere mais com a escrita em computador do que à mão (mais automatizada) ou com a escrita de textos persuasivos, em oposição a textos narrativos (mais treinados).

A necessidade de partilhar recursos pode explicar o facto de as crianças produzirem frases e textos mais curtos e menos complexos, já que ainda precisam de dedicar bastantes recursos aos processos grafo-motores e ortográficos. A automatização dos processos inferiores parece portanto indispensável para permitir a produção e estruturação de conteúdo do texto escrito.

A memória de trabalho contém diferentes grupos de recursos que são activados por diferentes componentes do processo de escrita. Parece haver evidência empírica confirmatória desta última hipótese já que se observou que a realização durante a planificação (fase do processo de escrita em que estão mais envolvidos processos visuo-espaciais) de uma tarefa secundária dirigida a recursos espaciais afecta a organização de ideias embora não afecte a recuperação de conteúdo relevante (Torrance & Galbraith, 2006).

Os escritores podem distinguir-se em função da sua capacidade de memória. No entanto, a investigação tem demonstrado que a qualidade da realização escrita depende mais do desenvolvimento de estratégias específicas de gestão de memória que da capacidade da mesma, com o valor preditivo da capacidade de memória em relação à escrita a decrescer ao longo do desenvolvimento.

A coordenação da escrita, ultrapassando os constrangimentos da capacidade de processamento, é conseguida através da prática das competências de nível inferior, da sua automatização e do desenvolvimento de estratégias específicas de gestão de recursos da memória que podem passar pela adopção de passos estratégicos que

reduzam o número de processos que têm de ser coordenados durante a composição, tais como tomar notas ou fazer rascunhos.

O modelo de Hayes (2004) estipula como principais funções cognitivas a interpretação do texto, a reflexão e a produção.

A interpretação do texto é a construção de uma representação interna dos sinais gráficos e linguísticos do texto realizada através da leitura ou do “*scanning*”.

A reflexão opera sobre a representação interna usando as competências de resolução de problemas, inferências e tomada de decisão.

Tendo em conta a representação interna do texto no contexto do ambiente da tarefa produz-se um resultado escrito, falado ou gráfico que compõe o texto.

Sugere-se que a função avaliativa é semelhante ao processo de leitura compreensiva de Just & Carpenter (1980) porque constrói uma representação do significado através da integração de múltiplas fontes de conhecimento. No entanto, quando lemos para rever um texto não nos centramos apenas na construção de significado: estamos principalmente atentos à detecção de eventuais problemas e à sua reparação ou ainda às oportunidades de melhorar o texto que não derivam necessariamente de problemas (ver Figura 17).

A revisão do texto inclui então vários processos básicos como a interpretação do texto, a reflexão e a produção de texto controlados por uma estrutura constituída por um pacote de conhecimentos adquiridos através da prática que se constituem num esquema da tarefa. Deste esquema da tarefa fazem parte o objectivo (melhorar o texto), um conjunto de actividades que devem ser desenvolvidas (leitura avaliativa, resolução de problemas e produção de texto), objectivos parcelares para dirigir a atenção (a que se deve prestar atenção na revisão do texto, que erros devemos evitar), modelos e critérios de qualidade e estratégias de reparação de problemas específicos.

Diversas investigações têm constatado que os escritores mais jovens e inexperientes fazem poucas revisões do texto e, quando as fazem, centram-se apenas em problemas ao nível da palavra ou da frase (Scardamalia, & Bereiter, 1983).

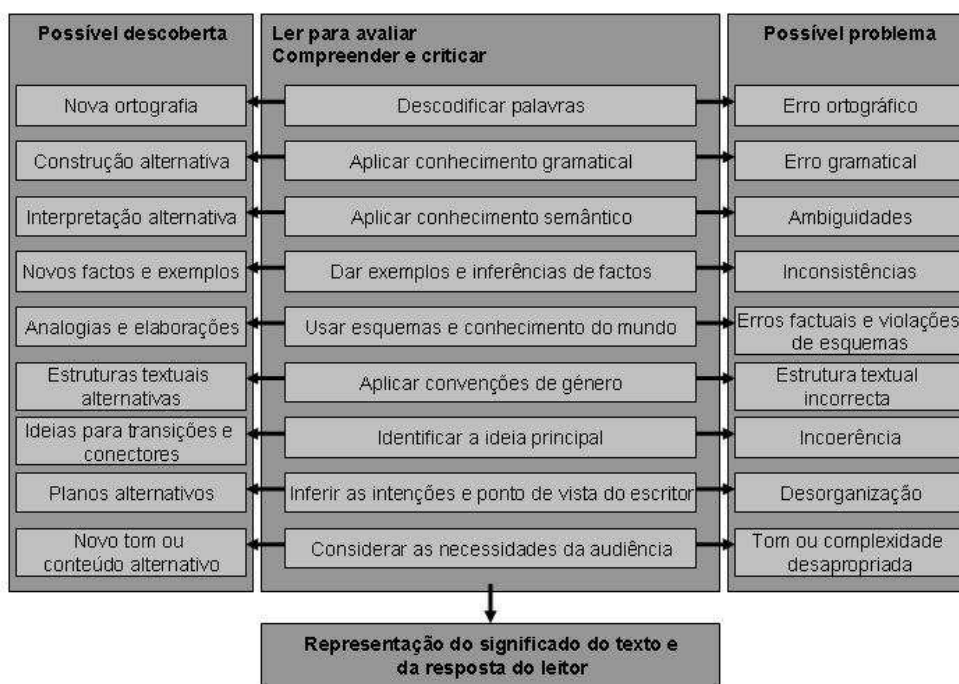


FIGURA 17. Processos Cognitivos na Leitura Avaliativa de Textos (Hayes, 2000)

Esta dificuldade pode ter diversas origens: (1) os processos de revisão podem ser desadequados e o escritor não consegue detectar problemas globais, (2) o escritor pode não ter memória de trabalho suficiente para coordenar os processos básicos de revisão ou (3) pode ter um esquema da tarefa deficiente.

Para analisar a interacção entre os diversos processos envolvidos na avaliação e revisão do texto, Scardamalia & Bereiter (1983) realizaram um estudo com crianças do 4º, 6º e 8º ano em que as crianças, no final de cada frase escrita ou no final do texto, avaliavam a sua escrita e seleccionavam correcções através de um procedimento de facilitação processual que pretendia diminuir o excesso de carga no controlo executivo. Este procedimento consistia numa rotina executiva simplificada em que a criança escolhia uma frase entre várias alternativas que lhe eram apresentadas para caracterizar a frase que tinha acabado de escrever, explicava oralmente porque tinha escolhido aquela frase e seleccionava uma tática para corrigir (ou não) o que tinha escrito também através de várias opções fornecidas pelos investigadores. O pressuposto é que reduzindo os problemas de controlo executivo se tornarão visíveis as competências latentes de avaliação e produção da linguagem.

As crianças envolvidas neste estudo foram unânimes em considerar que este procedimento as ajudou a avaliar a sua escrita e a maior parte (74%) considerou que a tarefa de escrever era facilitada com a utilização desta estratégia.

As escolhas avaliativas, as justificações e propostas de remediação das crianças foram comparadas com as opiniões de escritores profissionais e semiprofissionais.

Em todos os anos de escolaridade havia um grande acordo em relação à avaliação da escrita embora as justificações só tenham sido avaliadas como apropriadas no 8º ano de escolaridade. Isto sugere que as crianças são capazes de avaliar adequadamente a efectividade da sua escrita mas não identificam correctamente a fonte das dificuldades.

Quanto às tácticas de correcção, existia um percurso desenvolvimental com uma progressiva melhoria na adequação entre o problema e a selecção da táctica correctiva ao longo dos anos.

Apesar de o número de correcções efectuadas que representavam uma melhor opção que a original ser superior ao inverso (correcções em que o resultado era pior que a opção original), a qualidade das composições revistas não era significativamente superior à qualidade do texto sem correcções. Este aparente paradoxo justifica-se porque o nível de revisão levado a cabo se centrava em pequenas unidades de linguagem e no contexto próximo. A frequência com que faziam correcções inadequadas sugere dificuldades em gerir a linguagem escrita.

Assim, apesar de em circunstâncias normais as crianças não fazerem revisões, com o apoio deste procedimento alternativo elas eram capazes de levar a cabo os passos do processo de comparar, diagnosticar e actuar com algum sucesso.

Ler para avaliar o texto não é o único tipo de leitura importante para a escrita: a leitura de textos fornece conteúdo ao escritor, representações do autor, representações do texto como uma manifestação espacial e a definição da tarefa.

Este último tipo de leitura é particularmente importante em contexto escolar já que o texto é considerado inadequado se não corresponder à

tarefa pedida, isto é, se por exemplo o escritor “resume” em vez de “analisar”.

A representação que o leitor faz do autor de um texto influencia a forma como responde ao texto. Muitas vezes, esta depende mais da forma do texto que do conteúdo: num texto sobre a descrição de um jogo trocou-se a palavra “nós” por “eu” e as avaliações positivas dos leitores sobre a simpatia do autor diminuía em relação à avaliação feita com base no texto original (Hayes, 2000).

A importância das características gráficas de um texto, independentemente do seu conteúdo linguístico, foi demonstrada em estudos em que apesar de o conteúdo linguístico do texto ser completamente substituído por vários “X”, continuava a haver um acordo razoável entre vários sujeitos a quem se pedia para localizarem os parágrafos do texto (Hayes, 2000).

As tarefas de escrita são habitualmente tarefas em que os sujeitos se envolvem com um determinado objectivo mas sem saber exactamente quais os passos que terão de dar para o atingir. As competências de resolução de problemas e tomada de decisão adquirem um papel relevante: o escritor precisa de ordenar os passos que deve seguir e tomar decisões em relação à posição que vai adoptar, as leituras que deve fazer, o que deve valorizar, como ordenar o conteúdo, etc. As formas possíveis de organizar um texto sobre um mesmo assunto são tão variadas que sempre que somos confrontados com textos de autores diferentes mas que têm uma estrutura semelhante somos levados a pensar que houve plágio.

A análise de protocolos de escrita tem revelado que a produção de texto se faz por partes de frase com um número variável de palavras. O conteúdo de uma frase não parece estar completamente determinado antes de o escritor completar as partes que a compõem porque as partes já escritas são lidas frequentemente e avaliadas antes de se acrescentar uma nova parte no final. Estas partes de frase correspondem provavelmente a proposições já que os estudos sobre pausas na composição mostram que estas são mais longas na fronteira entre proposições.

O modelo de produção de texto sugerido por Hayes (2000) propõe que as pistas do plano de escrita e do texto já escrito são utilizadas para recuperar um pacote de conteúdo semântico que é armazenado na memória de trabalho (representado na Figura 16 como “memória semântica”). Este conteúdo é expresso numa forma superficial no “*buffer*” articulatório até se atingir o limite do mesmo ou expressar todo o conteúdo. Articula-se seguidamente, vocal ou subvocalmente, uma parte de frase que é escrita sempre que a sua avaliação é positiva. Quando todo o conteúdo é expresso, o escritor procura novo conteúdo.

Os escritores mais competentes produzem frases mais extensas porque a sua experiência com a escrita e com a linguagem em geral lhes permite construir frases a partir do conteúdo semântico com menor consumo de memória.

O papel da memória a longo prazo na escrita tem sido estudado principalmente no que diz respeito às informações relativas ao esquema da tarefa, à audiência e ao impacto da prática extensiva.

O esquema da tarefa inclui a informação relativa aos objectivos, processos disponíveis, sequências processuais e critérios para avaliação do sucesso. Os adultos possuem esquemas para tarefas de escrita diferenciadas tais como escrever uma carta de negócios, um relatório ou uma carta a um familiar. Estes esquemas são activados por estímulos do ambiente ou pela reflexão.

Baseados no modelo de Flower & Hayes (1994) e a teoria do processamento paralelo de Rumelhart & McClelland (1981), Rijlaarsdam & Bergh (2006) estudaram os processos de escrita evidentes nos protocolos de reflexão falada de vários jovens de 15 anos durante a escrita de dois textos. Os protocolos foram fragmentados em actividades cognitivas e analisadas as relações entre essas actividades e a qualidade final do texto.

Os resultados permitiram concluir que a frequência de onze categorias cognitivas explicava 76% da variância da qualidade final do texto. No entanto, este resultado só é verdadeiro se tivermos em conta o momento do processo, isto é, a contribuição de uma determinada actividade cognitiva para a qualidade final do texto depende do momento em que

ela é utilizada porque nenhuma actividade é efectiva ao longo de todo o processo. Assim, em diferentes pontos da escrita dominam actividades diferentes e estas podem ainda ter funções diversas conforme o momento da escrita.

A actividade de reler é um bom exemplo para demonstrar as diferentes funções de uma actividade ao longo do processo de produção de um texto: apesar de a correlação entre releitura e qualidade do texto ser positiva ao longo de todo o processo de escrita, a correlação entre qualidade do texto e produção muda quando temos em conta a releitura porque esta associação é inibidora na fase inicial do processo e facilitadora na fase final, isto é, a releitura inicial inibe a produção inicial mas facilita a finalização do texto.

Há diferenças individuais na organização temporal das actividades cognitivas e estas relacionam-se com a qualidade do texto produzido. A utilização de competências de revisão relaciona-se positivamente com o número de outras actividades cognitivas utilizadas, o momento em que elas são aplicadas e a qualidade do texto final, sugerindo que a qualidade da revisão se relaciona com a forma como o escritor organiza todo o processo de escrita.

Este estudo salienta portanto que um modelo de escrita deveria prever a organização e a distribuição temporal das actividades ao longo da escrita bem como a mudança de relações funcionais entre elas.

5. O Ensino da Escrita

Uma das abordagens instrutivas da escrita com maior difusão é a abordagem processual que se caracteriza por uma ênfase no processo de escrita, como o nome sugere. No entanto, dentro desta designação genérica estão abrangidos diversos modelos pedagógicos.

Inicialmente, concebia-se a escrita como um processo linear e o seu ensino processava-se através da descrição do professor dos passos fundamentais, à qual se seguia a memorização e ensaio do aluno. A instrução centrava-se nos planos de acção necessários à realização da tarefa e aplicava-se principalmente à escrita de histórias que eram

depois partilhadas em grupos, onde o escritor recebia “*feedback*”. Considerava-se que o papel do professor era o de facilitar o processo de escrita mas não o de fornecer instrução directa. Uma revisão de estudos de Hillocks (1984, citado por Pritchard & Honeycutt, 2006) conclui que o impacto deste ensino “natural” processual na qualidade do produto é mínimo.

Com o aparecimento dos modelos mais complexos da escrita de Flower & Hayes (1994) e de Scardamalia & Bereiter (1983), a produção de um texto escrito passou a ser encarada como uma série de tarefas de resolução de problemas onde para além do conhecimento processual estão envolvidas diversas estratégias que podem ser ensinadas directamente. A abordagem processual passou a incluir o ensino directo da activação de conhecimentos, de estratégias de auto-regulação, a compreensão dos constrangimentos de género, de técnicas para ajudar os alunos na revisão e edição de erros, o fornecimento de “*feedback*” estruturado dos pares e do professor ou o desenvolvimento da consciência da audiência e dos seus efeitos no estilo, conteúdo e tom do texto.

O impacto da instrução directa e explícita de estratégias de planificação, revisão e/ou edição na promoção das competências de escrita é avaliado numa meta-análise de Graham (2006) em que se incluem estudos com alunos entre o 1º e o 12º ano, tanto de comparação entre grupos como de estudos de caso. O tamanho médio do efeito depois da instrução era de 1.15 para a comparação entre grupos e semelhante para os estudos de caso. O autor compara este efeito com o maior valor apresentado por Hillock que era de 0.44, justificando assim a superioridade do ensino directo de estratégias em relação ao ensino processual “natural”.

Apesar de a manutenção e a generalização não ser avaliada em muitos dos estudos incluídos na meta-análise, as conclusões relativas àqueles que o faziam era de que os efeitos da instrução estratégica se mantêm ao longo do tempo e são generalizáveis a novas situações e tarefas. O efeito da instrução era robusto porque não se relacionava com o tipo de aluno, o seu ano de escolaridade, o tipo de processo cognitivo ou estratégia nem com o género de texto utilizado na instrução.

De forma geral, os estudos que envolvem ensino directo do professor em qualquer uma ou em várias das estratégias implicadas no processo de escrita apresentam efeitos positivos na qualidade do trabalho produzido pelos alunos, na sua visão como escritores e na sua compreensão dos processos. Várias revisões concluem que um programa efectivo de escrita, tanto para alunos normais como para alunos com dificuldades, deve incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita, o ensino das dimensões críticas dos vários géneros e ainda estruturas que forneçam “*feedback*” aos alunos sobre a qualidade do trabalho que produziram (Pritchard & Honeycutt, 2006).

A forma tradicional como os professores respondem à escrita dos alunos é através de comentários escritos. Para que os comentários sejam efectivos é necessário que sejam descritivos, específicos, sem juízos de valor e adequados às competências do aluno.

Apesar de os comentários escritos permitirem o registo de aspectos específicos do texto para os quais o professor deseja chamar a atenção, a auto-avaliação e a revisão de aspectos mais globais do texto é favorecida pela discussão de ideias proporcionada pelas conferências e contactos directos com o professor e com os pares.

A investigação tem ainda demonstrado que a prática de encorajar o aluno a autocorrigir-se é eficaz mas não dispensa a utilidade das correcções e sugestões do professor (Beach & Friedrich, 2006).

Vários estudos confirmam que os alunos dificilmente se envolvem espontaneamente na auto-avaliação e revisão essenciais ao desenvolvimento das competências de escrita (Graham, 2006; Hayes, 2003; Scardamalia & Bereiter, 1983). No entanto, o treino de professores na promoção de competências de escrita tem-se revelado como uma forma eficaz de melhorar os textos escritos pelos seus alunos (Pritchard & Honeycutt, 2006) pelo que pensamos que urge valorizar esta dimensão na formação inicial e contínua dos professores.

Capítulo III- Aprender a ler depois de descodificar

Se a iniciação à leitura tem originado ampla investigação e aceso debate, a verdade é que todos concordam que a aprendizagem da leitura não se esgota na descodificação e no reconhecimento de palavras.

No caminho da construção de um leitor eficiente diversos autores têm identificado as dimensões que vão adquirindo particular relevância. Assim, se a descodificação pode corresponder à primeira “tarefa desenvolvimental” da iniciação formal da aprendizagem, o caminho para o sucesso terá de passar pela aquisição da fluência adequada, pela compreensão de textos cada vez mais complexos e, finalmente, pela manutenção do desejo de ler para diversos fins, isto é, pela criação de uma forte motivação para a leitura (Adams, 1998; Good, Simmons, Kame’enui, 2001; Pressley, 1998; Stanovich, 2000). Isto não significa que estas dimensões não existam, ou não devam ser desenvolvidas desde o início mas sim que assumem maior relevo em fases particulares do desenvolvimento. Ao analisarmos o percurso da aprendizagem da leitura, decidimos portanto organizá-lo em função desta sequência.

1. Fluência de Leitura

Diversos estudos longitudinais têm sugerido que as diferenças individuais nas trajetórias de leitura começam por ser evidentes ao nível das competências básicas, progridem para um menor número de contactos com textos impressos, caracterizando-se depois por uma baixa motivação para a leitura e ausência de desejo de ler (Juel, 1988; Stanovich, 2000).

Dentro das competências básicas necessárias à leitura temos a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético e a capacidade de ler com precisão, a um ritmo correcto, um texto adequado ao nível etário (Good, Simmons & Kame’enui, 2001). Esta última competência tem vindo a ser designada “fluência de leitura”.

Alguns autores acrescentam à sua caracterização a existência de uma correcta entoação (National Reading Panel, 2000). No entanto, a validação empírica de uma definição que abranja a entoação levanta diversas questões técnicas de difícil resolução, pelo que outros autores têm sugerido que a definição se limite a um constructo que possa ser validado (Torgesen, Rashotte & Alexander, 2001).

No entanto, a inclusão da prosódia na avaliação da competência geral de leitura seria indispensável se esta se relacionasse com outras competências fundamentais tais como as de descodificação do texto ou de compreensão do mesmo.

Esta relação foi analisada por Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl (2004), através de técnicas informáticas sofisticadas que comparavam a prosódia da leitura de crianças de 2º e 3º ano com a de adultos experientes. Os autores concluíram que a prosódia surge como um epifenómeno da fluência de descodificação, esta sim apresentando uma relação próxima com a compreensão. Os autores sugerem ainda, como hipótese explicativa, que as crianças que frequentam os primeiros anos de escolaridade estão ainda a desenvolver as suas competências de análise da prosódia da linguagem oral, pelo que a fluência da leitura se traduz habitualmente apenas na correcção e na rapidez.

Embora pareça que todos podemos concordar que “the most salient characteristic of skillful readers is the speed and effortlessness with which they seem able to breeze through text”¹⁶ (Adams, 1998, p.409), a fluência de leitura não tem sido consistentemente estudada, alternando períodos de grande atenção com outros de relativo desinteresse.

A fluência leitora voltou a ser colocada na “ordem do dia”, tanto ao nível da avaliação da leitura como ao nível da intervenção nas dificuldades de aprendizagem, quando a investigação sobre o papel do processamento fonológico nas dificuldades de leitura levou à constatação de que estas podem também surgir de uma grande variedade de défices temporais, nomeadamente de défices na velocidade de nomeação (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

¹⁶ “A característica mais evidente dos bons leitores é a velocidade e facilidade com que percorrem o texto.” (Traduzido pela autora)

Como já referimos no Capítulo I, a verificação de que grande parte dos disléxicos apresentava défices de velocidade de nomeação originou a “hipótese do duplo défice” (Wolf & Bowers, 1999). Esta hipótese sugere que as disfunções de leitura poderão ter origem em dois factores distintos: défices fonológicos ou défices nos processos subjacentes à velocidade de nomeação. A combinação destes dois tipos de défices originaria os casos mais graves de dislexia.

Aparentemente, a investigação actual responde às necessidades do primeiro grupo deficitário, o de défice no processamento fonológico, uma vez que as intervenções neste âmbito têm sido eficazes. No entanto, o próprio facto de haver grupos de “resistentes” às intervenções seria mais uma prova da existência de uma outra origem para a disfunção leitora, independente do processamento fonológico.

A argumentação para a justificação de que o défice de nomeação rápida contribui de forma independente para as dificuldades de leitura, assenta ainda na análise das exigências cognitivas colocadas pelas tarefas de nomeação rápida. Assim, embora seja necessária uma contribuição do processamento fonológico para a recuperação fonológica do item a nomear, as tarefas de nomeação rápida dependem essencialmente da velocidade de processamento e de integração dos processos visuais simples com processos linguísticos de ordem superior: a correlação entre tarefas de nomeação e leitura é particularmente significativa quando a tarefa de nomeação envolve a utilização de uma lista de símbolos, isto é, quando a ênfase na “velocidade” é superior.

A importância da velocidade de nomeação para a leitura é ainda suportada pelo facto de, em línguas mais transparentes, a população de disléxicos se caracterizar por este tipo de défices, que não afecta as competências de descodificação mas se manifesta mais tarde na dificuldade de atingir uma leitura fluente e prosódica (Wimmer & Mayringer, 2001).

A leitura disfluente destes disléxicos resulta de uma construção deficitária das representações visuo-ortográficas originada por associações entre representações fonológicas e visuais pouco eficientes. A investigação nesta área tem demonstrado que a questão se deve

localizar ao nível das “associações” e não das representações visuais ou ortográficas isoladamente.

A origem dos défices temporais tem ainda sido estudada no âmbito de diversas investigações neurológicas, estruturais e genéticas.

As investigações neurológicas partem de indicadores comportamentais, comuns aos disléxicos, que se relacionam com o funcionamento anormal do cérebro, tais como os défices de processamento temporal, de automatização das aprendizagens, as dificuldades motoras, de equilíbrio e/ou articulatórias.

Este funcionamento anormal tem sido confirmado através de técnicas de neuroimagem funcional tais como a ressonância magnética ou a tomografia de emissão de positrões que observaram menor actividade cerebral na região esquerda do cérebro dos disléxicos e diversas alterações na sua estrutura e bioquímica, quando comparados com leitores normais. Estas alterações estruturais são ainda observáveis nos estudos post-mortem (Nicolson & Fawcett, 2001; Poldrack, 2001).

A relação causal entre as alterações estruturais observadas e os indicadores comportamentais não está ainda completamente esclarecida, sendo necessários mais estudos que utilizem amostras maiores e crianças pré-leitoras, pois a maior parte dos estudos realizados usam apenas adultos disléxicos ou pequenas amostras clínicas de sujeitos com lesões cerebrais.

Numa tentativa de esclarecer estas relações, têm sido utilizados animais (ratos) com malformações cerebrais semelhantes às observadas nos disléxicos. Estes animais apresentavam as mesmas alterações comportamentais ao nível do processamento temporal, isto é, lentidão na aprendizagem e nas associações, tanto quando a sua malformação era inata como quando ela resultava de manipulação experimental. Estes modelos animais confirmariam a relação causal entre a lesão cerebral observada e a lentidão processual.

O modelo animal tem sido utilizado também para o estudo das hipóteses de etiologia da malformação: no caso das malformações inatas, estas seriam adquiridas em estádios de desenvolvimento cortical pré-natal,

provavelmente por controlo genético (Rosen, Fitch, Clark, Turco, Sherman & Galaburda, 2001).

A possível origem genética dos défices de processamento temporal dos humanos é moderadamente confirmada por estudos realizados com gémeos mono e dizigóticos (Compton, Davis, DeFries, Gayçn & Olson, 2001).

A importância da avaliação da fluência deriva do pressuposto de que esta é um indicador fiável da competência geral de leitura, nomeadamente, de que esta se relaciona directamente com a compreensão da leitura. Este pressuposto encontra a sua justificação teórica nos modelos de LaBerge & Samuels, na teoria de Posner-Snyder e no modelo interactivo-compensatório de Stanovich (ver Capítulo I), segundo os quais é necessário um reconhecimento rápido e automático do texto impresso para que os recursos cognitivos se possam alocar à compreensão do mesmo.

A forma como tem sido feita a avaliação desta competência tem variado: algumas investigações avaliam a leitura oral enquanto outras avaliam a leitura silenciosa. No segundo caso, as correlações entre as medidas obtidas de fluência leitora e as outras medidas de competência leitora são baixas o que, provavelmente, traduz apenas um problema incontornável relacionado com a exactidão dos dados recolhidos (o registo é feito pelo próprio sujeito) e não uma variação atribuível ao tipo de leitura. No entanto, quando a avaliação da fluência é feita através da leitura oral, com registo de um avaliador externo, a sua correlação com outras variáveis relacionadas com a leitura é elevada (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001).

A leitura fluente percorre um caminho desenvolvimental que passa pela automatização de diversas componentes tais como o processamento grafo-fonológico das letras, o conhecimento das regularidades ortográficas, as características semânticas das palavras e a integração sintáctico-semântica das frases.

Schwanenflugel, Meisinger & Wisenbaker (2006), com uma amostra de crianças do 1º, 2º e 3º ano de escolaridade, estudaram este caminho desenvolvimental estabelecendo as relações entre o desenvolvimento da

leitura automática, a fluência de leitura de palavras e de textos, e a compreensão da leitura.

Os autores testam dois modelos estruturais, um que considera que a leitura fluente de textos é apenas um indicador da fluência geral de leitura e outro que a define como mediadora da compreensão, com uma contribuição independente da leitura fluente de palavras.

Para os três anos de escolaridade testados, os autores concluíram que o modelo da mediação era menos adequado e que os dados apoiavam uma visão simples da fluência de leitura para os primeiros anos de escolaridade, em que a fluência de leitura de textos é apenas um dos indicadores desta competência, assim como a fluência de leitura de palavras.

Acrescentam ainda que a falta de efeito mediador, ao contrário do que acontece noutros estudos, deve ser entendida numa perspectiva desenvolvimental, já que é possível que só mais tarde as crianças consigam usar os benefícios adicionais da fluência de leitura de textos para a compreensão. Numa fase inicial, as competências de leitura de palavras são mais necessárias à compreensão de textos.

As tarefas relacionadas com a fluência prediziam a compreensão da leitura, em todos os anos, confirmando a importância da libertação de recursos para melhorar a compreensão.

A relação entre o efeito de Stroop e a compreensão da leitura, pelo contrário, alterava-se conforme o ano de escolaridade analisado: no primeiro ano relacionava-se positivamente com a compreensão, no segundo ano não se relacionava nem com a fluência nem com a compreensão e no 3º ano verificava-se que as crianças que apresentavam um maior efeito de Stroop tinham maior probabilidade de ser leitores menos fluentes.

Os autores reconceptualizam o papel do automatismo na leitura sugerindo que este surge muito cedo como uma vantagem para a compreensão mas adquire um significado diferente posteriormente, já que a dificuldade persistente em ultrapassar a interferência de texto impresso irrelevante será um sinal básico de problemas de fluência.

A noção de que existem diversas componentes na fluência leitora implica a possibilidade da existência de diversas causas para a disfluência e a necessidade de basear as intervenções no conhecimento de quais são as componentes deficitárias.

A investigação sobre as causas do défice de fluência foi revista por Meyer & Felton (1999). Os autores concluíram que existiam três hipóteses, sustentadas por dados empíricos, para a origem da disfluência:

- O processamento fonológico e/ou ortográfico apresentaria défices a nível básico que se traduziam numa leitura soletrada. Utilizando medidas comportamentais e electro-físicas, foram comparados grupos de disléxicos com grupos de leitores normais que mostraram que os primeiros apresentavam uma maior lentidão em todos os níveis e estádios do processamento da informação envolvidos na leitura de palavras. As diferenças temporais entre os dois grupos eram particularmente acentuadas ao nível do processamento fonológico e ortográfico, particularmente o hiato entre estes dois tipos de processamento. A existência de um maior hiato temporal nos disléxicos prejudicaria a integração dos dois sistemas, necessária à leitura fluente (Bresnitz, 2001).
- Existiriam dificuldades nas conexões semânticas e fonológicas entre palavras que se manifestavam na recuperação lenta de nomes e/ou significado (Wolf, Bowers & Biddle, 2000).
- O processamento sintáctico não seria eficiente, fazendo com que a leitura oral não tivesse ritmo nem entoação (Adams, 1998).

Apesar de se admitirem diversas causas para a disfluência, a maior parte das intervenções remediativas e das abordagens sugeridas para contexto escolar baseiam-se no desenvolvimento da leitura automática através da prática intensiva e destinam-se a alunos que estão no estádio de leitura que Chall (1983^a) designou de “estádio de fluência”. Os estudos, embora poucos, que se dirigem a alunos que não estão neste estádio, não têm obtido resultados positivos para as suas intervenções. Estas conclusões permitem-nos pensar que existe, de facto, uma fase ideal para a intervenção, que se situaria entre o final do primeiro ano e o terceiro ano de escolaridade (Kuhn & Stahl, 2004). Esta fase corresponde à

transição da “leitura controlada” para a “leitura automática”, transição esta que se apresenta particularmente difícil para as crianças com dificuldades de leitura (Spear-Swerling & Sternberg, 1998).

A relevância do tema da fluência para a instrução da leitura determinou a sua inclusão na revisão da investigação realizada pelo National Reading Panel (2000).

Os investigadores concluíram que as técnicas de leitura oral acompanhada analisadas afectavam positiva e significativamente a realização, tanto ao nível da fluência de leitura como ao nível da compreensão. Em relação à leitura silenciosa independente, os resultados não são tão evidentes, e o relatório conclui que não existe evidência empírica que confirme a existência de uma relação causal entre aumento de leitura silenciosa independente e realização em leitura (os dados correlacionais são abundantes mas não permitem estabelecer relações de direcionalidade).

Utilizando uma metodologia menos restritiva, outros estudos têm-se preocupado em analisar os contornos das diversas abordagens de forma a determinar as estratégias mais eficazes em contexto clínico e em contexto de sala de aula.

Assim, Kuhn & Stahl (2004) preocupam-se em comparar diversos estudos conforme estes fornecem ou não apoio directo ao leitor e conforme são ou não aplicados/aplicáveis em contexto de grupo, para retirarem conclusões educativas mais específicas. Uma das suas principais conclusões é a de que a instrução em fluência é eficaz, isto é, é possível melhorar a fluência de leitura através de diferentes intervenções e aos progressos em fluência associam-se, quase sempre, progressos em compreensão.

Os autores afirmam que não é claro que o efeito (comprovado) das leituras repetidas na fluência leitora seja devido à repetição. Há a possibilidade de este efeito se dever apenas ao aumento do tempo despendido a ler, uma vez que vários estudos que comparavam leituras repetidas e leituras diversificadas não encontraram diferenças significativas nos resultados.

Num estudo mais recente, Kuhn (2005) avaliou os efeitos de diferentes estratégias de ensino na leitura de crianças do 2º ano de escolaridade com algumas dificuldades. A autora pretendia comparar os efeitos das leituras repetidas com os das leituras diversificadas, analisando os resultados em relação à fluência e à compreensão da leitura.

Para tal, criou três grupos de intervenção e um grupo de controlo. Os três grupos de intervenção foram sujeitos a sessões de instrução em literacia de igual duração, em pequenos grupos monitorizados pela investigadora. Um dos grupos treinava repetidas vezes o mesmo texto de uma história, o outro treinava histórias sempre diferentes enquanto o terceiro grupo apenas ouvia a leitura das histórias.

A autora observou que tanto o grupo de leituras repetidas como o de leitura de histórias apresentavam melhores resultados nos testes de reconhecimento de palavras, reconhecendo mais palavras e lendo maior número de palavras correctas por minuto, do que o grupo que só ouviu histórias ou do que o grupo de controlo. No entanto, só o grupo de leitura diversificada de histórias apresentava resultados significativamente superiores em compreensão da leitura.

A autora sugere que a diversificação dos textos poderá fazer com que seja mais explícito para o aluno que o objectivo da leitura é a compreensão e que este foco tenha sido transferido para a situação de avaliação final. No entanto, a autora acrescenta que as duas abordagens, sendo eficazes na promoção da fluência, poderão corresponder a diferentes necessidades dos leitores: as leituras repetidas deveriam ser mais utilizadas com leitores que necessitassem de desenvolver apenas a “mecânica” da leitura enquanto as leituras diversificadas de histórias seriam utilizadas com leitores que precisassem de desenvolver não só o reconhecimento de palavras mas também a compreensão.

Os efeitos da leitura “a dois”, seja com o acompanhamento de um colega mais competente ou de um adulto que lê em simultâneo, parecem ser positivos (Rasinski, 2003). Não se sabe, no entanto, se é mais ou menos eficaz do que as leituras repetidas porque não existem estudos comparativos deste tipo. Nesta estratégia, o leitor mais competente ajusta a sua leitura oral para um ritmo ligeiramente mais rápido do que o

ritmo normal do seu par, permitindo que ele trabalhe na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1983).

Uma das variantes mais difundidas desta técnica é o “método de impressão neurológica” em que o parceiro mais competente lê ligeiramente mais alto e mais depressa, dirigindo a sua voz para a orelha esquerda do seu par para “imprimir” no cérebro deste uma correspondência símbolo-som. Se bem que esta explicação pareça infantil, a técnica continua a ser utilizada e a obter sucesso desde que seja aplicada a alunos que ainda não são leitores fluentes. No entanto, ela é hoje designada habitualmente como “leitura coral” ou “leitura assistida”, para evitar confusões sobre as razões da sua eficácia (Kuhn & Stahl, 2004).

Dos diversos estudos existentes, poderemos concluir que o desenvolvimento da leitura fluente exige simultaneamente prática e apoio, e estes é que devem ser os factores essenciais de qualquer intervenção. A forma como a prática ou o apoio são fornecidos não será o aspecto mais relevante, desde que eles existam, uma vez que existem diversos formatos capazes de produzir bons resultados.

2. A Compreensão da Leitura

2.1. Vocabulário

A noção de que existe uma relação entre a compreensão da leitura e o vocabulário é mais ou menos óbvia: não seríamos capazes de compreender um texto se não conhecêssemos o léxico que o compõe.

É o reconhecimento evidente de que, no mínimo, o conhecimento vocabular é uma condição necessária à compreensão da leitura, que faz deste tema um dos mais antigos objectos da investigação educacional.

A avaliação do vocabulário e a sua relação com outras competências gerais foi uma área importante da investigação dos anos 50. A relevância deste tema mantém-se pelas implicações que advêm da constatação empírica de uma correlação elevada entre competências linguísticas

gerais, compreensão da leitura e conhecimento vocabular. Esta relevância é reconhecida recentemente pelo National Reading Panel (2000) que inclui o tema na sua revisão reafirmando, citando Davis (1942), que a compreensão da leitura envolve duas competências: o vocabulário e o raciocínio¹⁷.

Apesar de a correlação entre compreensão da leitura e extensão vocabular estar amplamente documentada, a explicação desta relação admite diversas hipóteses.

Segundo a hipótese instrumentalista, a relação entre ambas seria de tipo causal: é o conhecimento de palavras que permite a compreensão do texto. De facto, alguns estudos verificaram que a variável relativa às palavras predizia cerca de 80% da variância na dificuldade de um texto (Anderson & Freebody, 1985). No entanto, para que se confirmasse a existência de uma relação causal, seria necessário que se provasse que a instrução vocabular afectava a compreensão da leitura. A revisão de diversos estudos de ensino vocabular, porém, não é conclusiva: apenas alguns tipos de instrução revelam efeitos na compreensão e, mesmo assim, não muito significativos (Beck & McKeown, 1996). A compreensão parece depender não do conhecimento simples das palavras, mas de um processamento profundo que insira a palavra numa rede extensa de conexões semânticas a que o sujeito acede fluentemente (hipótese do conhecimento).

O conhecimento de palavras é, portanto, uma competência complexa, que não pode ser definido em termos de “conhecer” ou “não conhecer”.

Apresenta diversos aspectos e constrói-se ao longo de um continuum.

Nagy & Scott (2000) diferenciam 5 aspectos no conhecimento de palavras: a incrementalidade, a polissemia, a multidimensionalidade, o interrelacionamento e a heterogeneidade.

A incrementalidade refere-se ao facto de o conhecimento de uma palavra se ir construindo progressivamente, à medida que a encontramos em contextos diversos. Para alguns autores, este conhecimento incremental pode ser classificado em quatro fases que vão desde “nunca a vi” até “consigo utilizá-la numa frase” (Dale, citado por Nagy & Scott, 2000).

¹⁷ “reasoning” no documento original.

Dentro de uma mesma fase, no entanto, parece haver diversas variações importantes: entre os sujeitos que afirmam nunca ter visto uma dada palavra, alguns conseguem utilizá-la adequadamente em frases, numa percentagem de acerto superior à que seria de esperar se o acerto fosse devido apenas ao acaso, demonstrando que possuem, ou conseguem deduzir, algum conhecimento da palavra. Também no extremo oposto do conhecimento se verifica a existência de variações individuais importantes e a inexistência de efeito de tecto: mesmo após instrução vocabular de elevada qualidade continua a haver diferenças quantificáveis no conhecimento que cada sujeito adquiriu sobre uma certa palavra (Nagy & Scott, 2000).

Esta incrementalidade do conhecimento de uma palavra justifica a necessidade de múltiplos encontros, em contextos diversos, com uma mesma palavra: cada encontro incidental vai fornecer informação adicional para uma construção mais completa do significado.

A polissemia é a possibilidade de as palavras terem diferentes significados em função do contexto. O conhecimento de uma palavra implica o reconhecimento dos diversos significados que a mesma pode ter e a escolha adequada da “nuance” correcta. O conhecimento da polissemia de uma certa palavra permite-nos compreender, por exemplo, as metáforas e as analogias.

O conhecimento de uma palavra é multidimensional porque se desenvolve em aspectos parcialmente independentes que passam pelo conhecimento escrito, falado, do seu comportamento gramatical, registo estilístico, significado conceptual ou das associações com outras palavras (frequentes e possíveis).

Conhecer uma palavra depende ainda do tipo de palavra a que nos referimos: conhecer uma palavra funcional não é o mesmo do que conhecer uma palavra que se refira a um conceito.

Outros autores referem-se ainda à generalização (capacidade de definir uma palavra), à aplicação (capacidade de seleccionar ou reconhecer situações de uso apropriadas), à disponibilidade (uso real da palavra no pensamento ou no discurso) ou à facilidade de acesso (Beck & McKeown, 1996).

A complexidade do conhecimento de palavras explica, em parte, a dificuldade que tem havido na avaliação do vocabulário individual. As estimativas para diversas idades, e até para a mesma idade mas em diferentes países, são extremamente variadas (Anderson & Freebody, 1985).

Esta variação justifica-se ainda pelas diferentes definições do que constitui uma palavra e/ou pelos métodos utilizados para construir os instrumentos de avaliação.

A primeira fonte de variação surge da distinção entre palavras básicas e palavras compostas ou derivadas. Esta distinção não é simples, uma vez que nem sempre o conhecimento de uma palavra básica permite conhecer o significado de outras derivadas, o que as transforma em palavras independentes do ponto de vista da aprendizagem. Assim, em termos de amostragem para efeitos de avaliação, diferentes autores utilizam critérios diversos para a inclusão ou não de determinadas palavras.

Para obviar este problema, foi sugerida a criação de "famílias de palavras" que englobariam apenas o grupo de palavras que é facilmente percebido desde que se conheça uma delas. De cada um destes grupos, se seleccionariam as palavras básicas. Em cada uma das famílias não se incluiriam as palavras semanticamente opacas, isto é, aquelas para as quais, apesar de morfologicamente relacionadas, não é evidente o significado de umas a partir do conhecimento das outras (Beck & McKeown, 1996).

As amostras de palavras têm sido construídas a partir da escolha aleatória de palavras de um dicionário. Se o processo não for corrigido tendo em conta a frequência das palavras, o resultado final será um enviesamento que favorece as palavras mais frequentes (os dicionários contêm múltiplas entradas para uma mesma palavra básica).

A frequência de uma dada palavra é um factor que altera as estimativas vocabulares pois a probabilidade de uma palavra ser conhecida varia conforme a sua frequência: calcula-se que a maior parte dos adultos conhece todas as palavras muito frequentes, havendo nesta franja um efeito de tecto; a maior parte das diferenças individuais situar-se-á nas

palavras de frequência média; o conhecimento de palavras raras, provavelmente, reflectirá as idiossincrasias de aprendizagem relacionadas com passatempos, interesses ou ocupações específicas (Anderson & Freebody, 1985).

As estimativas construídas a partir de amostras de palavras retiradas de dicionários podem ainda variar de acordo com o número de palavras do dicionário: se recolhermos 1% das palavras de um dicionário com 12 000 palavras, recolhermos 120 e o vocabulário de um sujeito que conheça metade dessas palavras (60) será estimado em 6 000 palavras; No entanto, se o dicionário tiver 20 000 palavras, recolheremos 200 palavras e o vocabulário de quem reconhecer metade (100) será estimado em 10 000 palavras, quase o dobro do anterior.

O teste de escolha múltipla é o formato mais comum dos testes de avaliação de vocabulário. O principal problema deste formato é o da construção dos distractores. A manipulação destes tem demonstrado que, para uma mesma palavra e igual sujeito, as pontuações obtidas variam conforme exista maior ou menor semelhança entre os distractores e a palavra-alvo (Anderson & Freebody, 1985).

Quando utilizados com crianças, estes testes apresentam ainda outra limitação: as crianças tendem a escolher a primeira alternativa que lhes pareça ter um mínimo de sentido, não tendo em conta todas as alternativas de resposta (Brown, 1975).

A elevada correlação entre testes de escolha múltipla de vocabulário e de inteligência geral aponta ainda para a possibilidade da existência de factores estratégicos relativos à realização deste tipo específico de teste. O facto de as crianças apresentarem ganhos significativos na pontuação obtida nestes testes ao longo dos primeiros anos de escolaridade pode também ser sinal deste aumento de competência estratégica.

Outros formatos muito utilizados são o da medida da resposta que o sujeito constrói depois de ouvir ou ler uma palavra, e o da lista de palavras em que o sujeito assinala “sim” ou “não” conforme o seu conhecimento da palavra.

No primeiro formato, a principal dificuldade é a da pontuação da resposta. Uma vez que o sujeito é encorajado a responder de diversas

formas (definição, sinónimo, utilização da palavra numa frase), a resposta é pontuada subjectivamente pelo investigador. Além disso, particularmente se a resposta for escrita, esta é enviesada por outro tipo de competências linguísticas, que não as que se pretende medir.

O formato de resposta sim/não permite a apresentação de um grande número de palavras num curto espaço de tempo, reduz a dificuldade da construção de distractores e evita a subjectividade na pontuação das respostas. No entanto, as pontuações são afectadas pelas diferenças individuais na tendência para assumir riscos e pelo grau de confiança de cada sujeito para afirmar que conhece a palavra.

A teoria da detecção de sinal oferece uma forma de estimar esta variação individual. A sua aplicação à avaliação vocabular sugere a inserção de pseudo-palavras. Quando as pontuações dos testes sim/não são corrigidas de acordo com a teoria da detecção do sinal, da adivinhação e do risco, correlacionam-se bastante com as avaliações feitas em formato de escolha múltipla (Anderson & Freebody, 1985).

Apesar de se reconhecerem todas estas dificuldades e possíveis erros de medida das avaliações vocabulares e, eventualmente, as formas de os corrigir, não existem estudos recentes e alargados sobre a extensão do vocabulário individual. As estimativas são calculadas a partir de correcções teóricas feitas em estimativas anteriores, mantendo uma grande variação para lhes assegurar alguma validade.

No entanto, as diferenças interindividuais são indiscutíveis e quantificáveis: no início do 1º ano de escolaridade, uma criança de classe social favorecida sabe o dobro das palavras de um colega seu de baixo estatuto social; uma criança do 3º ano com um bom desenvolvimento linguístico conhece o mesmo número de palavras de um aluno de 12º ano com fraco rendimento escolar; no ensino secundário, os melhores alunos conhecem quatro vezes mais palavras do que os seus colegas com piores resultados (Beck & McKeown, 1996).

Foi a verificação destas diferenças interindividuais, aliada à sugestão de que elas poderiam ser a causa do insucesso escolar de muitas crianças e jovens, que valorizou o estudo dos processos pelos quais os sujeitos desenvolvem e aprofundam o seu conhecimento de palavras.

Estima-se que muitas crianças em idade escolar aprendam cerca de 7 palavras novas por dia. Como o conhecimento de palavras é uma actividade complexa, pensa-se que este ritmo de aprendizagem rápida só é possível se entendermos que elas “tomam consciência” da existência de 7 palavras novas por dia, mas o conhecimento inicial terá de ser alargado por contactos futuros que lhes permitam passar do mapeamento inicial rápido a um mapeamento mais complexo (Beck & McKeown, 1996). Na aquisição de vocabulário novo a consciência metalinguística desempenha um papel importante, particularmente nos domínios da consciência morfológica e da consciência sintática.

A consciência morfológica é a chave para a compreensão das palavras derivadas. O crescimento do número de palavras conhecidas deste tipo é particularmente grande entre o 3º e o 5º ano (Nagy & Scott, 2000).

A consciência sintática é particularmente importante para o uso efectivo do contexto na compreensão de palavras. Esta consciência é ainda fundamental para a interpretação das definições: na construção de frases em que aplicam palavras novas (das quais lhes foi fornecida a definição), o erro mais comum das crianças é o de falta de sensibilidade à estrutura sintática (Nagy & Scott, 2000).

O crescimento vocabular pode acontecer em consequência de encontros incidentais com as palavras ou como resultado de instrução directa. A possibilidade da aprendizagem incidental de palavras através da leitura tem sido bastante defendida por teóricos e práticos e, eventualmente, até sobrevalorizada.

Numa meta-análise de estudos em que as condições de leitura se aproximavam de situações reais, Swanborn & Glopper (1999) calcularam que a probabilidade média de aprendizagem incidental de novas palavras era de 15%.

Na mesma meta-análise, os autores descobriram ainda que os maiores preditores desta probabilidade eram o ano escolar e o conhecimento parcial de palavras. Isto significa que as crianças mais jovens, ou com menos conhecimento vocabular, não possuem as estratégias necessárias para descobrir o significado de uma palavra desconhecida através do contexto, ou não conseguem memorizá-la (aprendê-la).

A aprendizagem incidental era facilitada quando se diminuía o número de palavras desconhecidas em relação ao contexto conhecido, ou seja, a uma maior densidade de palavras desconhecidas correspondia menor aprendizagem incidental.

Uma vez que a aprendizagem através do contexto (pelo menos do escrito) não é substancial, restam três explicações possíveis para o crescimento vocabular:

- As oportunidades para aprender através do contexto (escrito) são tão vastas que a aprendizagem acaba por acontecer
- Aprendemos principalmente através do contexto oral
- O tamanho e crescimento do vocabulário têm sido estimados em valores muito superiores aos reais.

Não parece haver evidência empírica suficiente para confirmar ou infirmar qualquer uma destas hipóteses (Beck & McKeown, 1996).

No entanto, parece haver bastante consenso em relação ao facto de que diversas abordagens de ensino do vocabulário são mais eficazes do que a ausência de qualquer instrução.

Apesar de não haver conclusões empíricas que permitam definir “a melhor” abordagem, a investigação sobre a instrução de vocabulário em contexto de sala de aula destaca alguns princípios comuns que são fundamentais para a aprendizagem (Blachowicz & Fisher, 2000):

- Os alunos devem envolver-se activamente na aprendizagem de vocabulário tanto para aprender o significado de palavras como para aprender estratégias que os tornem autónomos.
- A aprendizagem de palavras deve ser personalizada através de menemónicas e/ou da escolha do próprio aluno das palavras que quer aprender.
- Os alunos devem ser submersos em ambientes linguisticamente ricos, onde as oportunidades de aprendizagem incidental sejam múltiplas e variadas.
- A aprendizagem de palavras é mais eficaz quando os alunos constroem ou acedem a múltiplas fontes de informação.

Mas os efeitos da investigação na prática pedagógica não são muito consistentes: apesar de os professores reconhecerem que o conhecimento

vocabular deve ser conceptual, e saberem quais as práticas recomendadas pela investigação, os resultados de diversos estudos de observação de classes nos Estados Unidos indicam que há uma preponderância nas salas de aula de actividades de desenvolvimento de “skills” e que o ensino de vocabulário acontece de forma episódica e atomista (Blachowicz & Fisher, 2000).

2.2 A Compreensão de Frases

A investigação na área da compreensão da leitura tem vindo a focalizar-se em partes cada vez mais alargadas do texto escrito: das palavras passou para as frases e destas para a análise de textos (McNamara, Miller & Bransford, 1996).

A linha investigativa que mais se dedicou ao estudo da compreensão de frases foi a da análise deste processo como uma tarefa de processamento da informação semelhante ao da computação. O modelo de Carpenter & Just (1981) é um dos mais representativos desta linha.

O modelo baseia-se nas investigações sobre os movimentos oculares na leitura. Tendo-se constatado que as fixações mais longas se verificam nas palavras menos frequentes e/ou de maior importância temática e no final da frase, os autores concluíram que os sítios onde os leitores fazem pausas mais longas correspondem a pontos de maior exigência de processamento.

O modelo está representado esquematicamente na Figura 18. Do lado esquerdo da figura estão representados as principais fases do processo de leitura: receber o novo “input”, descodificar a palavra e acesso ao léxico, atribuição de um papel morfológico, integração inter-proposições e junção final da frase com a respectiva compreensão. O comando para receber um novo “input” resulta numa sacada. A sua direcção é quase sempre para a direita (excepto nas regressões e nas escritas cuja direccionalidade é diferente) e o comprimento é, em média, a distância entre o centro das palavras. O tempo de pré-programação é muito curto e o movimento é rápido, constituindo apenas cerca de 5% a 10% do tempo total de leitura. Uma nova sacada destrói a persistência visual da

informação recolhida na anterior e, portanto, a descodificação do estímulo inicia-se logo que há uma nova fixação. Os traços físicos da palavra escrita são colocados na memória a curto prazo, que efectua a sua codificação perceptiva. Esta codificação activa a representação da palavra, e o respectivo conceito é inserido na memória a curto prazo. Este conceito engloba uma rede de produções semânticas, sintácticas e pragmáticas.

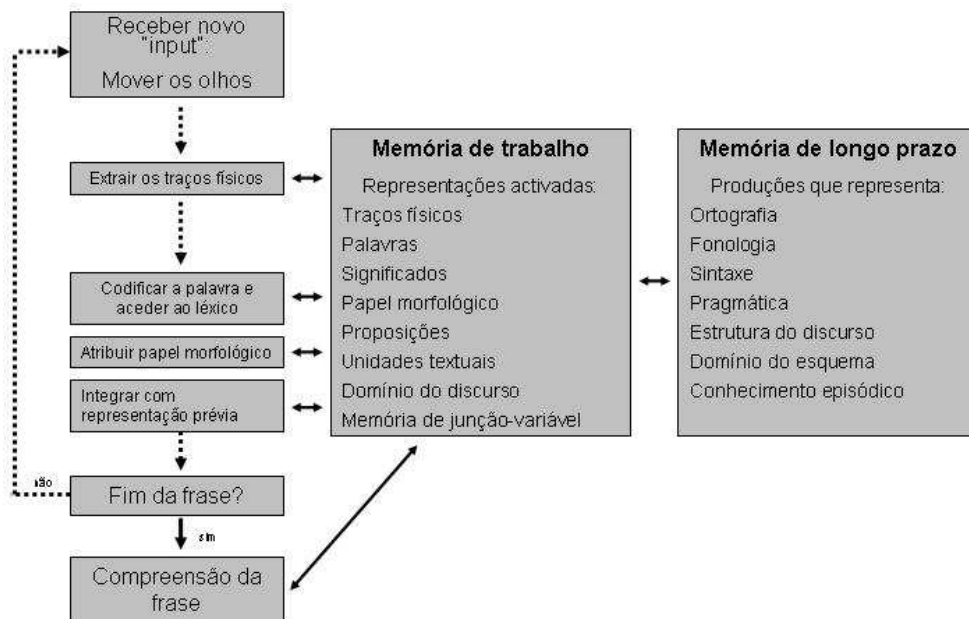


FIGURA 18. Modelo de Carpenter & Just (1981)

A activação da representação da palavra pode ainda ser feita através de outras fontes: conhecimento semântico ou episódico. Este sistema aprende com as repetições, e as palavras mais frequentes passam a necessitar de menor activação para serem recuperadas. A atribuição de um papel morfológico faz-se por um processo heurístico, que engloba o significado da palavra e a informação sintáctica e semântica do contexto anterior. O resultado é a representação do papel semântico da palavra em relação às outras que constituem a mesma proposição.

As proposições têm de ser então integradas umas com as outras. No final das frases, faz-se o processamento de integração final, porque este final sinaliza inequivocamente o fim de uma ideia e o começo de outra. Além disso, as ambiguidades contidas nalgumas proposições são habitualmente clarificadas no final da frase. É possível que haja outras fases de

integração para além das que acontecem no final das frases, que se refiram a unidades maiores ou menores do que estas, dependendo do objectivo do leitor, da estrutura do texto e dos conhecimentos sobre o assunto em causa.

Utilizando a analogia entre os sistemas de produção e mente humana, os autores consideram que existem produções rápidas e automáticas, porque operam só em constantes, e produções que operam tendo em conta variáveis e constantes, sendo portanto mais lentas. As operações automáticas operam em paralelo com as outras e consigo próprias. Estes dois tipos de produções permitem que os processos de compreensão se desenvolvam de forma serial enquanto são automaticamente activados os conhecimentos semânticos e episódicos.

A memória de trabalho tem um papel central neste modelo pois é aqui que se faz a comunicação entre as diversas produções: toda a informação activada é transferida para a memória de trabalho podendo os itens nela inseridos resultar da descodificação do texto ou das produções.

A memória a longo prazo contém as produções que representam todo o conhecimento declarativo e processual. Quando uma produção activa um conceito contido na memória a longo prazo, este é inserido na memória de trabalho. A capacidade desta é no entanto limitada e se as exigências de processamento forem grandes, diminui a quantidade de informação que pode ser retida; a capacidade da memória de trabalho correlaciona-se com as diferenças individuais de compreensão na leitura porque os leitores com maior capacidade podem integrar simultaneamente um maior número de elementos do texto. Os itens que num dado momento estão na memória a curto prazo impedem a inserção de novos itens, e os resultados intermédios do processo de compreensão vão influenciar o processamento subsequente.

Os sistemas de produção têm ainda um mecanismo adaptativo de sequenciação dos processos que permite que estes aconteçam em diferentes ordens. As fases representadas do lado esquerdo na figura --, podem ser executados mais cedo do que o habitual desde que existam as condições para a sua activação: num contexto altamente previsível, o acesso lexical pode anteceder a descodificação da palavra e o resultado

de uma pode servir de “input” numa fase que habitualmente seria anterior. As fases, no entanto, não comunicam directamente entre si mas através da transferência de informação para a memória de trabalho, à qual todos os processos têm acesso.

A aplicação da teoria do processamento da linguagem humana à compreensão da leitura de frases originou diversas investigações que contribuíram para uma sólida base de evidência empírica de que construímos uma representação gramatical das frases durante a compreensão (Frazier, 1987). No entanto, os resultados desta computação sintáctica, que acontece habitualmente de forma automática e obrigatória, podem não ser completamente utilizados pelo leitor. Eles tornam-se particularmente necessários quando o texto é incoerente, difícil ou pragmaticamente implausível (d’Arcais, 1987).

Mitchell (1987) sugere que o processo de compreensão de frases acontece em duas fases (ver a Figura 19).

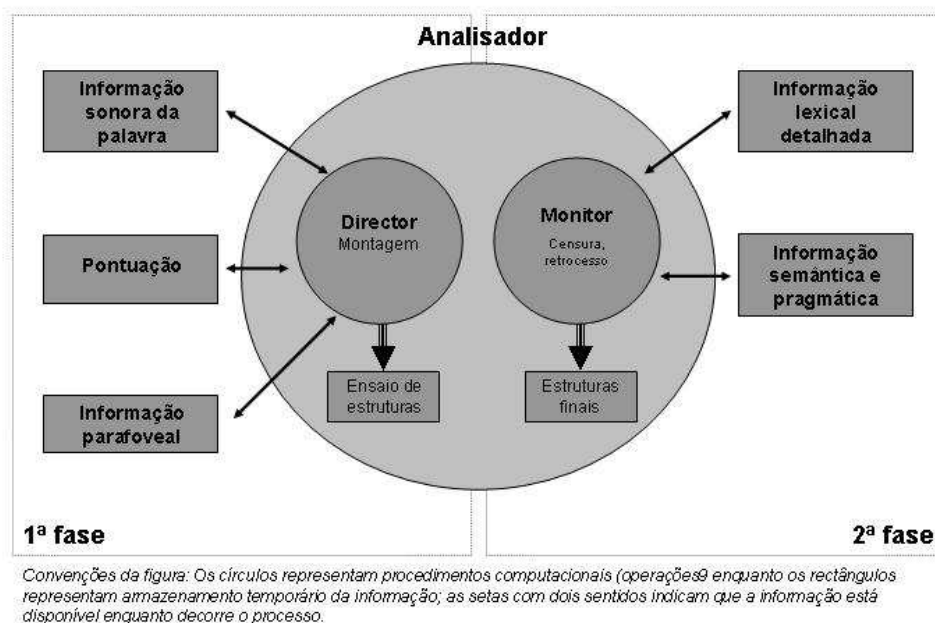


FIGURA 19. Modelo Bifásico de Compreensão de Frases (Mitchell, 1987)

Numa primeira fase, são ensaiadas estruturas possíveis, utilizando a informação imediata que é recolhida das palavras bem como a ordem em que elas aparecem. Estas hipóteses são testadas, utilizando informação disponibilizada por outras fontes, sendo confirmadas ou infirmadas. No caso de se confirmarem, as estruturas ensaiadas são consideradas como

sendo definitivas; quando o “monitor” detecta inconsistências, o processo reinicia-se.

Segundo este autor, a primeira fase utilizaria apenas procedimentos rápidos e grosseiros enquanto os procedimentos descendentes só surgiriam na fase de monitorização.

Esta visão é consistente com a abordagem modular da linguagem e do pensamento, defendendo que os princípios de análise são tão simples como “não alterar as representações em curso até prova em contrário” e “estruturar o input logo que possível” (Frazier, 1987).

Mas a modularidade deste processo é contestada por alguns autores que sugerem a existência de uma mediação da informação contida nas entradas lexicais na construção das representações iniciais. Alguns estudos encontraram evidência empírica de diferenças individuais no efeito desta mediação no processamento conforme o nível de competência de leitura. A informação acerca do uso predominante de um verbo também pode, em certos casos, contribuir para a construção de uma hipótese estrutural inicial, sugerindo que, pelo menos em algumas situações, existirá uma influência de processos lexicais no ensaio de estruturas (Holmes, 1987).

2.3. A Compreensão de Textos

A compreensão de um texto exige a integração da compreensão das unidades menores que o compõem (palavras e frases) num conjunto coerente.

Para tal, o leitor necessita de manter activa na memória a informação relativa ao que já leu e integrá-la na leitura em curso.

Esta memorização pode ser feita não pela manutenção das palavras exactas que compõe o texto mas pela retenção das proposições, isto é, das unidades de conhecimento mais pequenas que podem constituir afirmações separadas (McNamara et al., 1996). Estas proposições têm sido apelidadas de “microestrutura” do texto. A investigação tem demonstrado que factos que pareçam arbitrários são dificilmente memorizados, pelo que é necessário que estas proposições sejam

integradas numa macroestrutura. Mas os textos têm frequentemente mais do que uma interpretação possível, pelo que a sua compreensão depende da interacção com a cultura do leitor, isto é, do esquema que ele activa para construir uma explicação coerente dos acontecimentos.

A activação de esquemas e a sua influência na interpretação é visível mesmo na leitura de textos simples, tal como neste exemplo que Giasson (1993) nos propõe:

“A Ema observou cada um dos passageiros que entrava.

Cada um deles era acolhido com gritos de alegria.

Olhando pelo retrovisor, Ema levou o veículo laranja até à estrada em marcha atrás.” (pag. 31)

Na primeira frase, activamos o esquema de “passageira” para a Ema, para no final activarmos o esquema de “transporte público”, concluirmos que a Ema seria a motorista e integrarmos a toda a informação anterior num conjunto coerente.

A forte dependência da interpretação de um texto em relação à activação de um esquema que integre os acontecimentos e objectos do texto, para além do significado literal das frases e palavras que o compõem, é também evidente no extracto que se segue de um texto usado por Bransford & Johnson (referido por Anderson, 2004¹⁸):

“Se os balões rebentassem, o som não seria transportado porque tudo ficaria muito longe do andar correcto. Uma janela fechada também evitaria que o som se espalhasse porque a maior parte dos prédios tendem a ser bem isolados. Como toda a operação depende de um fluxo estável de electricidade, uma quebra no meio do fio também causaria problemas. Claro que o sujeito podia gritar mas a voz humana não é suficientemente forte para chegar tão longe...”

O texto foi classificado por diversos sujeitos como sendo de difícil compreensão e eram incapazes de o recordar, apesar de ser composto por palavras vulgares e frases simples. No entanto, quando o texto era acompanhado de uma imagem (ver Figura 20) que lhe fornecia um contexto congruente, ele tornava-se mais compreensível e era facilmente memorizado.

¹⁸ Traduzido pela autora.

Os esquemas podem ser definidos como estruturas cognitivas organizadas de conhecimentos, ideias, emoções e acções relacionados, que foram internalizadas e que guiam e controlam o uso que fazemos da informação posterior e a forma com respondemos às experiências (Goodman & Goodman, 2004).

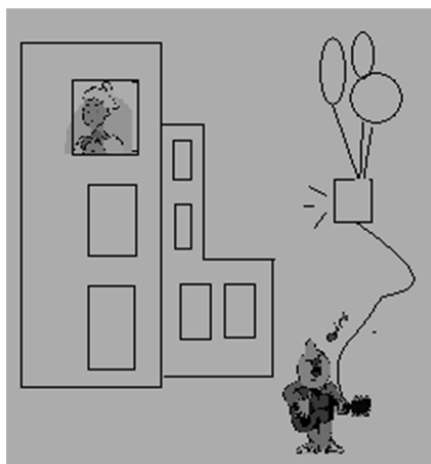


FIGURA 20. "Romeu" Cidadino

A teoria dos esquemas tem vindo a ser empiricamente definida por diversos estudos em que são manipuladas variáveis relativas aos textos (como no exemplo do "Romeu" cidadão), aos objectivos de leitura e aos conhecimentos do leitor.

O papel dos objectivos do leitor na activação de esquemas interpretativos de um texto foi analisado num estudo de Pichet & Anderson (referido por

Giasson, 1993) em que foram constituídos dois grupos de leitores a quem foi dado o mesmo texto, que continha a descrição de uma casa. A um dos grupos foi atribuído o papel de eventuais compradores, enquanto ao outro grupo foi pedido que se colocassem na posição de potenciais assaltantes. A análise dos recontos mostrou diferenças consideráveis entre os grupos, uma vez que cada grupo retinha uma quantidade significativamente superior da informação que era relevante para o papel que lhe tinha sido atribuído.

Utilizando um texto sobre baseball e dois grupos de sujeitos, um grupo com grande domínio do jogo e outro apenas com conhecimentos gerais, foi possível constatar que os que melhor dominavam o jogo não só eram mais rápidos na leitura como memorizavam melhor a sequência dos acontecimentos e percebiam melhor as relações causais descritas. Um maior conhecimento do tema permitia aos leitores transportar um maior número de proposições de macroestruturas, facilitando assim o processo de monitorização da nova informação bem como a sua compreensão (Bisanz & Voss, 1981).

O papel da cultura do leitor na compreensão de um texto é também particularmente evidente num estudo em que um grupo de sujeitos americanos e um grupo de indianos leram dois textos relativos à descrição de uma cerimónia de casamento em cada uma das culturas: os recontos tinham diferenças significativas, tanto a nível qualitativo como quantitativo. Conforme esperado, os sujeitos liam mais depressa o texto congruente com os costumes da sua própria cultura, recordavam-no melhor, faziam elaborações mais correctas e menos distorções (Anderson, 2004).

Os esquemas contribuem para a compreensão de diversas formas porque fornecem suporte de ideias para assimilar a informação do texto, facilitam a alocação selectiva da atenção, permitem a elaboração de inferências, facilitam a organização de pesquisas na memória, contêm critérios de importância que facilitam a sumarização e permitem a reconstrução inferencial quando há lapsos de memória (Anderson, 2004).

A teoria dos esquemas tem demonstrado como os esquemas pré-existentes actuam na compreensão mas a forma como eles se constroem é menos estudada. Sugere-se que, depois de activar um esquema para a compreensão de um texto, os leitores preenchem as lacunas do esquema com a informação do texto (McNamara et al., 1996).

Alguns autores sugerem ainda que os leitores têm esquemas de formação e de orientação. A análise dos erros cometidos na leitura oral de um texto, permite distinguir entre os que reflectem o processo desenvolvimental de construção de regras de linguagem e de conceitos (esquema de formação) e aqueles que derivam da utilização de um esquema pré-existente (esquema de orientação). Estes dois processos são semelhantes ao que Piaget chamou de acomodação e assimilação (Goodman & Goodman, 2004).

Se a activação de um esquema é uma tarefa não só útil como indispensável à compreensão, a construção e aperfeiçoamento dos esquemas é uma das tarefas fundamentais da instrução. Este objectivo parece atingir-se quando se activam as bolsas de conhecimento já existentes, se fornece informação acerca da relevância dos factos e se clarificam as relações entre eles (Bransford, 2004).

Nos leitores mais jovens e menos experientes, a dificuldade da utilização de esquemas pré-existentes é particularmente sentida uma vez que as suas experiências, mais limitadas, condicionam a complexidade dos esquemas existentes. Alguns autores têm argumentado que existe nos indivíduos maior flexibilidade cognitiva do que a advogada pela teoria dos sistemas e que, portanto, os leitores não dependem da existência de esquemas memorizados com tudo o que precisam, mas que recorrem ao conhecimento anterior e à experiência adquirida para construir uma espécie de “esquema do momento”, seleccionando o que é necessário para a situação corrente. Estes autores chamam a atenção para o erro instrutivo da redução excessiva da informação porque só a existência de múltiplas representações mentais e de alternativas de ligação entre elementos permite construir conhecimento mais avançado (Spiro, 2004; Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 2004).

Dependendo do objectivo da leitura (memorização exacta do conteúdo ou não) e das características do próprio texto (natureza indeterminada ou sucessão de factos e acontecimentos) os leitores podem recorrer à construção de um modelo mental que é semelhante à estrutura dos acontecimentos e situações descritas no texto. Este modelo consiste em lembranças mentais organizadas e acontece principalmente com textos de instruções de tarefas, narrativas ou descrições situadas espacialmente. Os modelos mentais não mantêm a estrutura do texto mas apoiam melhores memórias do mesmo, porque retêm a informação principal (McNamara et al., 1996).

Na construção de um modelo mental para um texto narrativo, o leitor parece focar-se na informação relevante para a personagem principal, gravando e actualizando as relações entre ela e os objectos/personagens com os quais interage. Sempre que necessário, o leitor muda de perspectiva e pode recuperar informação já adquirida, que até aí não era relevante. Constrói ainda as inferências relativas às especificações do modelo que forem necessárias ao contexto ou aquelas que derivam

imediatamente do mesmo¹⁹. Esta representação na memória integra ainda o conhecimento espacial.

Estes modelos mentais podem ser de dois tipos, conforme se referem à representação dos acontecimentos que estão a ocorrer no texto - modelo mental de trabalho - ou ao conhecimento de toda a passagem - modelo de passagem mental.

O modelo de passagem tem sido conceptualizado como consistindo num modelo cinemático e dinâmico, formado por uma sequência de quadros onde se representam as alterações e movimentos do texto e pela representação das relações causais entre os diversos quadros. A importância das representações causais do modelo cinemático é confirmada pelo facto de elas serem mais recordadas, incluídas num resumo e avaliadas como importantes do que as outras proposições relativas ao texto mas que estão fora da cadeia causal (McNamara et al., 1996).

A compreensão é, portanto, o processo de construção de uma representação interna de um texto. Este processo decorre em diversos níveis de representação que interagem entre si. A gestão destes processos cognitivos é um processo metacognitivo que inclui a monitorização e o controle, isto é, a detecção das falhas e a correcção das mesmas.

Baseado no modelo cognitivo de Flavell (1979) e na formulação posterior de Nelson & Narens (1990), Hacker (2004) apresenta-nos um modelo de auto-regulação da compreensão, conceptualizando-o com um modelo dinâmico e interactivo que integra os conceitos de monitorização e controle do processo de leitura com o de auto-regulação da aprendizagem.

O modelo apresenta-se esquematicamente na Figura 21 e divide os processos mentais em dois níveis: o nível cognitivo e o metacognitivo.

As relações dominantes entre estes dois níveis distinguem-se pela direcção do fluxo de informação: enquanto a monitorização é o envio de

¹⁹ Pode ser importante ou não, no contexto de uma narrativa, saber se a frase “O Luís levou o balde de água” significa que ele levou um balde qualquer ou um balde de um certo material; o modelo mental só constrói esta especificação se ela for relevante para o contexto. No entanto, há frases em que as especificações são automáticas porque se referem a instrumentos típicos ou propriedades salientes.

informação do nível cognitivo para o metacognitivo, o controle consiste na resposta do nível metacognitivo para o cognitivo.

A metacognição inclui ainda, além dos aspectos processuais já referidos, aspectos declarativos de conhecimento metacognitivo.

No nível cognitivo estão os processos de compreensão, as estratégias, as normas de avaliação do texto (lexicais, sintáticas e semânticas) e o conhecimento do mundo. O conhecimento do mundo, as normas de avaliação e as estratégias, afectam a compreensão e podem ser afectadas por ela. Por isso, estas relações estão representadas na figura por setas com duplo sentido. As estratégias do leitor podem incluir normas de avaliação, razão pela qual aparece uma seta entre umas e outras na representação esquemática.

A representação do texto começa por ser uma representação verbal de palavras e unidades sintáticas. Esta representação é depois organizada em unidades semânticas, as proposições, que são armazenadas na memória e que influencia e é influenciada pelos restantes componentes do nível cognitivo.

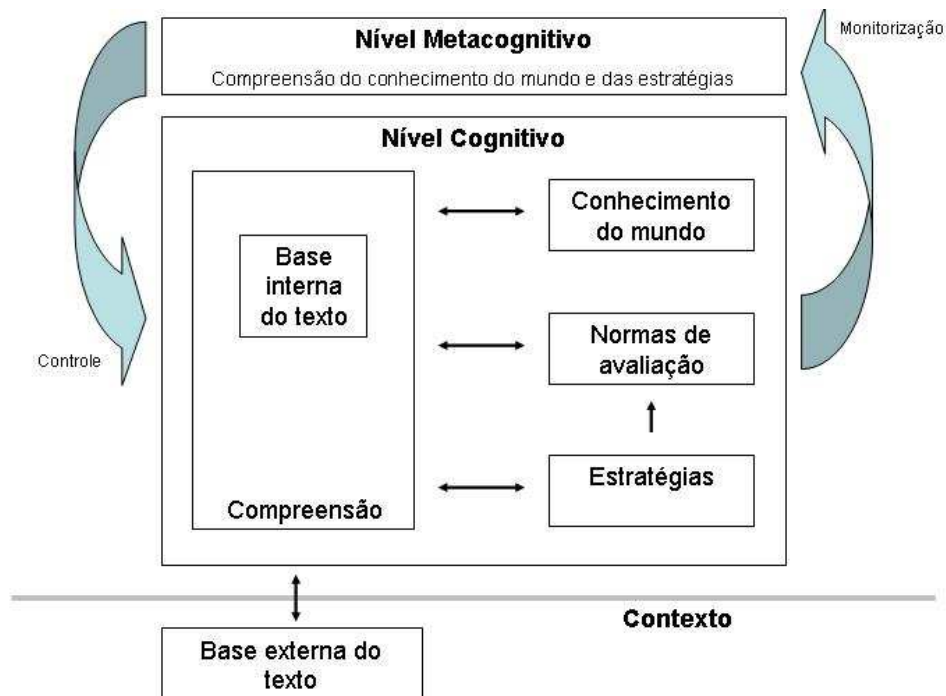


FIGURA 21. Auto-regulação da Compreensão (Hacker, 2004)

A avaliação da compreensão processa-se pela comparação das semelhanças e das diferenças entre a representação cognitiva que o leitor faz do texto e os seus modelos metacognitivos. A construção do

significado é, portanto, um sistema fechado em que um nível de pensamento monitoriza e controla o outro. Os leitores podem questionar os seus modelos cognitivos mas como o que é conhecido do texto é apenas a sua representação mental, acabam por testar uma representação mental contra outra. Esta é uma das razões pelas quais é frequente que o leitor não detecte as suas falhas de compreensão, particularmente os leitores mais jovens, que possuem estratégias, conhecimentos e normas mais limitados pela falta de experiência.

Para ultrapassar os limites de compreensão provenientes da subjectividade das normas de avaliação, tem sido sugerido que os leitores devem ser encorajados a estabelecer ligações intertextuais confirmatórias, questionando a informação recolhida de um texto em relação aos outros e a estabelecer diálogo com outros leitores²⁰. Muitas vezes, em contexto escolar, a detecção das falhas de compreensão só acontece através do questionamento do professor: se a pergunta pressupõe uma determinada interpretação do texto que não é coincidente com a do leitor, este é alertado para a existência de outra alternativa.

Num estudo realizado com jovens universitários (referido por Bransford, 2004) foi-lhes pedido que lessem um texto ambíguo: podia ser interpretado como relatando a experiência de um caçador numa floresta (essa era a interpretação mais plausível) ou como a fuga de um prisioneiro. Os jovens, tendo inicialmente interpretado o texto como sendo a descrição de uma caçada, eram depois confrontados com perguntas de interpretação feitas partindo do pressuposto de que se tratava da descrição de uma fuga. Os leitores tendiam a atribuir a falha a si próprios, culpabilizando-se pela interpretação inicial.

Esta conclusão chama a atenção para o facto de que as interpretações alternativas de um texto podem não só originar avaliações incorrectas da competência de compreensão de uma criança, como também afectar a sua própria percepção de competência, uma vez que a noção de que um texto pode ter mais do que uma interpretação só aparece nos últimos anos da escola elementar (Hacker, 2004). Por outro lado, a percepção de

²⁰ Esta tem sido uma sugestão muito utilizada no ensino, nomeadamente sob a forma de “fóruns de leitura”.

competência afecta o investimento de recursos e energia pessoal dedicados à leitura.

Para aumentar a compreensão, os leitores utilizam uma grande variedade de estratégias antes, durante e depois da leitura. Estas estratégias incluem a activação de conhecimentos prévios, as inferências, as elaborações, o recurso ao contexto, voltar atrás, auto-questionamento, as paráfrases, as predições ou as associações. A utilização destas estratégias é mais frequente e flexível nos leitores mais competentes e/ou mais velhos.

Alguns autores (Paris, Wasik & Turner, 1996), através da revisão de diversos estudos anteriores, identificaram as tendências desenvolvimentais na utilização das estratégias:

- Muitas vezes, apenas através da prática com textos progressivamente mais complexos, as crianças vão adquirindo diversas estratégias. No entanto, algumas precisam de ensino explícito.
- Entre os sete e os treze anos há um grande desenvolvimento das estratégias de leitura. No entanto, alguns jovens ainda têm um conhecimento errado e incompleto acerca das estratégias e da natureza da leitura. A aquisição e controlo progressivo das estratégias de leitura dependem do desenvolvimento da metacognição referente à literacia, à escolarização e a si próprio. Sugere-se que esta pode ser a razão pela qual uma grande variedade de formatos instrutivos promove eficazmente a metacognição, até nos adultos.
- A utilização das estratégias depende não só do facto de elas serem conhecidas mas também das percepções dos alunos sobre a sua competência e controlo. Os alunos que se vêem como competentes e com controlo estão dispostos a investir mais energia na leitura e a aplicar as estratégias. Esta utilização das estratégias, inicialmente, acontece nas situações em que há orientação social e assistência mas passa a espontânea depois dos dez anos. Além disso, os leitores precisam de acreditar no valor instrumental da estratégia e de perceber as contingências entre as suas acções e os resultados desejados.

- Inicialmente, as estratégias são mais facilmente aplicadas a pequenas porções de texto bem organizado, que contenha relações e ideias explícitas. Quando o texto não reúne estas condições, até os adolescentes têm dificuldade em utilizar as suas estratégias.
- Na avaliação da compreensão, as crianças mais novas tendem a avaliar apenas a consistência lexical. As mais velhas são mais competentes a utilizar múltiplas normas de avaliação, centrando-se no significado do texto. No entanto, mesmo com doze anos, ainda há um grande número de erros e inconsistências que não são detectados pelos leitores, quando surgem inseridos num texto coerente.

O problema da forma como as crianças constroem uma representação coerente de um texto durante a leitura foi estudado detalhadamente através da análise dos protocolos de reflexão falada de um grupo de alunos do 6º ano a quem se pediu para lerem dois textos informativos, não familiares, de dificuldade média, isto é, razoavelmente exigentes para que o processamento não fosse automático (Coté & Goldman, 2004). Os textos apareciam num ecrã de computador que os sujeitos controlavam, podendo fazer o texto avançar ou regredir sempre que quisessem. Estes movimentos ficavam registados.

A análise dos protocolos verbais mostrou que os acontecimentos mais frequentes eram as auto-explicações e a monitorização. Nas auto-explicações incluíam-se elaborações sobre uma frase, interpretações na linguagem da criança, inferências, exemplos, analogias, relações de causa-efeito ou questões sobre causa-efeito, quase sempre com base em informações de conhecimentos anteriores. Nos episódios de monitorização, as crianças faziam afirmações de confirmação da compreensão, de detecção de falha da mesma, ou declaravam a verificação de inconsistências entre o seu conhecimento anterior e a informação contida no texto. As paráfrases, predições e associações eram mais raras.

A análise das repetições mostrou uma forte correlação positiva entre auto-explicações e repetições mentais do conhecimento prévio. Esta correlação sugere uma diferenciação entre os sujeitos caracterizada pela procura activa e construtiva do significado.

Apesar de as estratégias serem semelhantes às encontradas noutros estudos que utilizaram textos narrativos, nos textos informativos a limitação dos conhecimentos prévios e a variedade de estruturas possíveis dificulta o estabelecimento de relações entre conceitos. Assim, neste estudo era possível distinguir diferentes abordagens para contornar esta dificuldade: enquanto alguns alunos se envolviam mais em auto-explicações e utilizavam a repetição física e mental da informação do texto para construir uma representação coerente da situação com elevada integração do conhecimento anterior, outros alunos optavam por se centrar apenas no texto, criando um traço tão verídico quanto possível. Nesta segunda abordagem, as estratégias mais frequentes eram as paráfrases, exemplos ou associações (os autores definem as associações como sendo episódios de declarações de conexões irrelevantes para o contexto), isto é, os alunos dedicavam a maior parte dos seus esforços à compreensão de frases isoladas.

Os autores concluíram ainda que os episódios de monitorização, por si só, não conduziam a uma representação mais rica do texto. Esta estratégia só é eficaz se for acompanhada pela aplicação de outras conducentes à resolução do problema encontrado. Isto é, existia uma correlação entre resolução de problemas e compreensão, mas não entre detecção de problemas e compreensão.

Concluindo, a compreensão da leitura de um texto é um processo de envolvimento activo e construtivo do leitor, em interacção com o impresso, na edificação de uma representação mental. Esta é armazenada na memória e serve de base para o uso subsequente.

2.4. A Instrução da Compreensão

O papel das estratégias na compreensão da leitura tem originado uma extensa literatura dedicada a este tema, particularmente do ponto de vista da instrução.

Apesar de os leitores adquirirem habitualmente estratégias de compreensão informalmente, a eficácia da sua instrução explícita tem vindo a ser empiricamente confirmada. A base científica que apoia o

ensino das estratégias é particularmente conclusiva quanto à instrução da monitorização da compreensão, da aprendizagem cooperativa, da utilização de organizadores gráficos e semânticos (incluindo mapas de histórias), da sumarização e ainda da elaboração de perguntas e produção de respostas (National Reading Panel, 2000; Pressley, 2000).

Os primeiros estudos envolviam a utilização de apenas uma estratégia mas, mais recentemente, têm sido principalmente adoptadas abordagens de utilização de múltiplas estratégias.

A maior parte dos estudos existentes referem-se a sujeitos que frequentam entre o 3º e o 6º ano. Segundo o relatório do National Reading Panel é nestes anos escolares que se situam os sujeitos de cerca de 76% dos estudos seleccionados para a sua análise.

A instrução das estratégias cognitivas, geralmente, consiste na consciencialização do aluno dos seus próprios processos cognitivos, na modelagem pelo professor dos procedimentos e na prática. Esta prática começa por ser apoiada pelo professor, que vai gradualmente transferindo a responsabilidade da execução da estratégia para o aluno, até este se tornar autónomo. Este modelo de instrução explícita está representado esquematicamente na Figura 22 (Pearson & Fielding, 1996).



FIGURA 22. Modelo de Ensino Explícito de Pearson & Fielding, 1996

Numa grande parte dos estudos relativos ao ensino das estratégias, a instrução é feita por investigadores e não pelo professor regular da classe. Mas há uma outra corrente de investigação que tem explorado, de forma mais qualitativa, as estratégias de compreensão implementadas por professores, em contexto de sala de aula, através de estudos

descritivos em que se procuram os pontos comuns da actuação dos professores considerados como sendo particularmente eficazes no seu ensino da compreensão. A este tipo de instrução, Pressley (1998^a) chama de “instrução transaccional de estratégias” para acentuar o seu carácter interactivo e situacional e o facto de envolver muito mais do que as explicações directas. Este tipo de instrução decorria num período muito alargado (muitas vezes, anos). A instrução directa da estratégia era seguida de múltiplas oportunidades de prática em diversos formatos (grande grupo, pequeno grupo, pares ou individualmente) e muita interacção entre pares e entre os alunos e o professor. O professor modelava frequentemente o uso das estratégias em situações de leitura, por exemplo, quando lia histórias aos alunos, salientava a sua utilidade e fornecia informações sobre quando podiam ser adequadamente aplicadas.

Apesar da importância comprovada da leitura estratégica e da verificação de que é possível melhorar este aspecto através de diversas abordagens instrutivas, o ensino das estratégias de compreensão parece estar ainda arredado de muitas salas de aula americanas (Pressley, 1998). Este, de facto, tem sido um dos principais problemas da educação, já referido anteriormente: a investigação e a prática pedagógica parecem viver em mundos distintos.

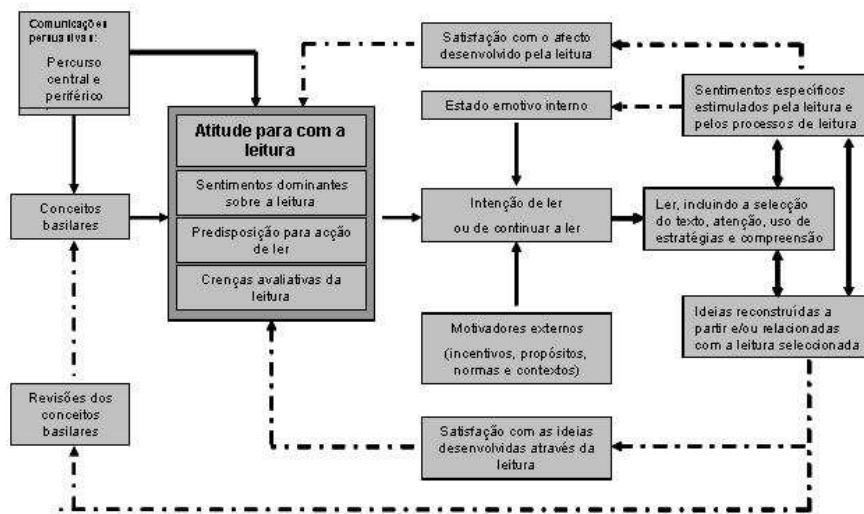
3. A Motivação para a Leitura

A maior parte dos modelos de leitura não inclui, ou não elabora, a variável afectiva. No entanto, a leitura é uma actividade a que os indivíduos, mesmo possuindo as competências necessárias, podem decidir não dedicar tempo nem esforço. Esta opção de não ler (“aliteracia” segundo Cramer & Castle, 1994) é considerada como um dos maiores problemas da sociedade actual uma vez que se constata a existência de um grande número de adultos que, apesar de alfabetizados, se auto-excluem da participação na sociedade do conhecimento, da formação contínua e da actualização pessoal e profissional. O facto de o

envolvimento na leitura ser opcional, e de este envolvimento ter repercussões na realização académica e profissional, originou uma ampla investigação sobre a motivação para a leitura.

Grande parte da investigação acerca da motivação para a leitura tem analisado a atitude face à leitura (Baker & Wigfield, 1999). Esta tem sido definida como um conjunto de sentimentos organizados acerca da leitura que predispõem o indivíduo para se aproximar ou evitar fazê-lo (McKenna, 1994).

Segundo o Modelo de Mathewson (1994), a atitude face à leitura inclui não só a componente afectiva dos sentimentos dominantes sobre a leitura mas também uma componente cognitiva formada pelas crenças avaliativas da leitura e uma componente comportamental a predisposição para a acção de ler (ver Fig. 23).



Convenções da figura: As setas em traço contínuo indicam influência, as tracejadas indicam feedback.

FIGURA 23. Influência da Atitude na Leitura (Mathewson, 1994)

Neste modelo, a relação entre a atitude face à leitura e o comportamento de leitura, é mediada pela intenção de ler. Esta intenção é directamente afectada também por motivadores externos e pelo estado emotivo interno do leitor, além da atitude, pelo que a ausência de leitura não significa necessariamente uma atitude negativa face à mesma. A motivação é aqui definida como o desenvolvimento das condições que promovem a intenção de ler.

Os motivadores externos podem oferecer ao leitor objectivos para a leitura (incentivos ou propósitos de leitura) ou normas subjectivas,

dependentes das expectativas sociais e grupos de referência, que determinam se a acção de ler é ou não adequada num determinado contexto físico ou/e social.

O próprio acto de ler gera sentimentos específicos que afectam o estado emotivo do leitor e, conseqüentemente, a sua intenção de continuar a ler e a atitude face à leitura. Esta influência, traduzida na Figura 23 por setas tracejadas de “*feedback*”, explica a importância das experiências de leitura gratificantes no reforço de uma atitude positiva face à leitura e na continuação do acto de ler. O “*feedback*” introduzido pelas experiências de leitura na atitude face à leitura não se limita aos sentimentos estimulados por esta, incluindo ainda a satisfação obtida com as ideias adquiridas através dessas mesmas experiências.

Saliente-se que a formação de uma determinada atitude face à leitura é directamente influenciada por certos “conceitos basilares” e pelas “comunicações persuasivas”.

Nos *conceitos basilares* incluem-se valores, objectivos e autoconceitos, os quais orientam as atitudes. As atitudes baseadas em valores são mais resistentes à mudança, principalmente para os leitores que atendem mais às orientações internas (os mais reflexivos). A relação entre objectivos e atitude traduz-se numa atitude mais positiva sempre que a leitura seja percebida como aproximando o leitor dos seus objectivos pessoais.

Os autoconceitos incluem as conceptualizações e avaliações do “self” presente e desejado, e afectam a atitude na medida em que um autoconceito negativo como leitor implica uma atitude menos positiva face à leitura. Os interesses mais consistentes de leitura resultam dos conceitos basilares, embora a investigação ainda não tenha esclarecido completamente como se estabelecem estas ligações.

As *comunicações persuasivas* podem afectar a atitude face à leitura através de um “percurso central”, quando o leitor processa cognitivamente o conteúdo directo de uma comunicação (por exemplo, quando o professor persuade o aluno da importância da leitura de um determinado assunto) ou através de um “percurso periférico”, quando a comunicação se limita a pistas evocativas (por exemplo, a capa atractiva de um livro). Neste último caso, a influência na atitude não é

permanente mas podem ser produzidos interesses de leitura situacionais. Este modelo é dinâmico e cíclico.

Em resumo, poderíamos dizer que a cadeia de influência começa nos conceitos basilares e comunicações persuasivas que influenciam a atitude face à leitura, esta influencia a intenção e a intenção traduz-se em leitura. Por sua vez, a leitura origina ideias, sentimentos e emoções internas. O ciclo completa-se quando estas fornecem “*feedback*” à atitude face à leitura e aos conceitos basilares. Isto significa que as atitudes são mais favoráveis desde que o indivíduo esteja satisfeito com os resultados.

A motivação para a leitura pode ser aumentada através da promoção de uma atitude mais positiva face à leitura, do uso de motivadores externos²¹ ou da vivência de estados emotivos internos satisfatórios, isto é, do condicionamento das variáveis que influenciam directamente a intenção de ler.

Este modelo tem vindo a ser criticado particularmente pela limitação que apresenta relativamente à predição do desenvolvimento da atitude face à leitura ao longo do tempo. Centra-se no efeito dos actos específicos de leitura e não nos efeitos a longo prazo e, ao incluir as crenças individuais dentro da atitude, não permite o estabelecimento de relações causais entre crenças e sentimentos. O modelo não contempla ainda a possibilidade de que as normas sociais ou as crenças individuais sobre as expectativas de outros significativos terem um efeito directo na atitude (o modelo postula que esta influência se exerce na intenção de ler).

O Modelo de McKenna (1994) pretende ser uma síntese de outros anteriores, tendo em conta o desenvolvimento a longo prazo das atitudes face à leitura. Centra-se numa visão afectiva e estipula uma relação causal entre crenças e atitude, rejeitando a visão tripartida do modelo de Mathewson.

Neste modelo (ver Figura 24) considera-se que a decisão de ler resulta da conjugação da intenção de ler, com a atitude face à leitura e com as

²¹ Mathewson (1994) sugere que, apesar de os motivadores externos poderem ser percebidos como controlo externo, é possível que comportamentos iniciados por incentivos externos se possam vir a tornar intrinsecamente recompensadores.

normas subjectivas, sendo que cada uma destas componentes está sujeita a contingências diversas.

A decisão de continuar a ler é ainda afectada pelo estado metacognitivo, que introduz o “*feedback*” da situação de leitura em curso. O estado metacognitivo é responsável pela representação que o leitor faz do texto e pela avaliação da realização dos seus objectivos. A influência dos comportamentos na atitude é exercida através do “*feedback*” do estado metacognitivo.

Este modelo postula que a atitude face à leitura se desenvolve ao longo do tempo devido principalmente a três factores: crenças normativas, crenças acerca dos resultados da leitura e experiências específicas de leitura. Existem ainda influências recíprocas entre eles.

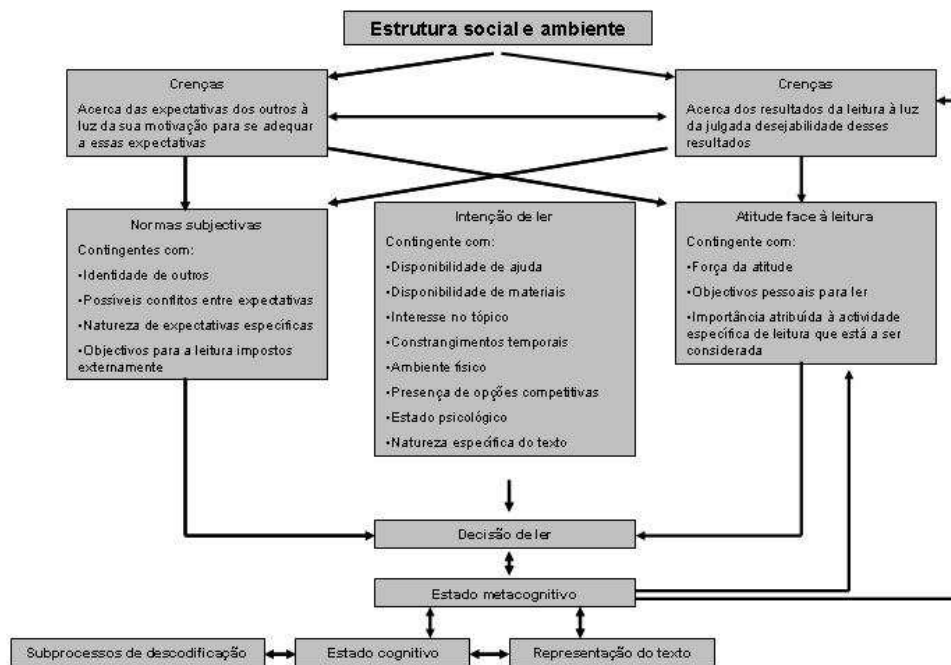


FIGURA 24. Modelo da Aquisição da Atitude Face à Leitura (McKenna, 1994)

Em função deste modelo, são geradas várias predições:

- A falta de competência de leitura expõe o indivíduo a experiências frustrantes que produzem a crença de que o resultado da leitura é frustrante; ao longo do tempo, a atitude face à leitura dos maus leitores torna-se negativa e, conseqüentemente, ao longo do tempo haverá uma relação progressivamente maior entre competência de leitura e atitude face à mesma.

- As crenças normativas relativas à aceitabilidade da leitura não são uniformes, isto é, podem existir subgrupos de gênero ou etnias cuja atitude face à leitura seja influenciada por crenças diferentes.
- A disponibilidade de várias opções competitivas de lazer diminui o tempo dedicado à leitura e a atitude face à mesma. Este declínio ao longo do desenvolvimento é ainda mais acentuado para os maus leitores.
- As abordagens instrutivas que favoreçam experiências de leitura mais satisfatórias criam crenças mais positivas relativamente aos resultados da leitura e, portanto, uma atitude mais favorável.

Para testar o modelo e as suas predições, McKenna, Kear & Ellsworth (1995) realizaram um estudo com uma ampla amostra de crianças entre o 1º e o 6º ano de escolaridade.

A atitude face à leitura foi avaliada através de duas escalas Likert de 4 pontos, uma relativa à leitura recreativa e outra à leitura escolar. O indicador de competência de leitura dos alunos resulta da avaliação feita pelo próprio professor, em três níveis: acima da média, média ou abaixo da média. A única variável avaliada relativamente à instrução foi a preponderância do manual de leitura controlada (“*basal*”) nas actividades regulares da classe: os professores classificavam a importância que lhe atribuíam dentro dos recursos educativos usados nas suas aulas como “muito importante”, “alguma importância” ou “nada importante”.

Apesar de os dados mostrarem um declínio geral da atitude face à leitura ao longo da escolaridade, este declínio era particularmente acentuado para os maus leitores. A influência das diferenças de competência na atitude face à leitura é particularmente visível nos gráficos apresentados pelos autores que se reproduzem na Figura 25: em relação à atitude face à leitura recreativa, as linhas são perfeitamente divergentes e as diferenças iniciais são profundamente acentuadas; em relação à leitura escolar, no entanto, o declínio é mais uniforme e quase igual, independentemente da competência leitora. Este resultado pode explicar alguns dos resultados divergentes obtidos pela investigação acerca da

relação entre competência e atitude face à leitura: a maior parte dos estudos não analisa separadamente a atitude face à leitura escolar ou recreativa, ou seja, o objecto da atitude não é claramente definido, pelo que podemos admitir que as respostas se possam reportar a diferentes tipos de leitura e, como tal, apresentar relações pouco significativas (ou nulas) com a competência de leitura.

De forma geral, as atitudes face à leitura recreativa e escolar começavam num ponto relativamente positivo no 1º ano de escolaridade e acabavam em relativa indiferença no 6º ano. Este é um resultado particularmente desafiador para os educadores já que a promoção de uma atitude favorável face à leitura parece ser um dos objectivos mais consensuais da educação básica.

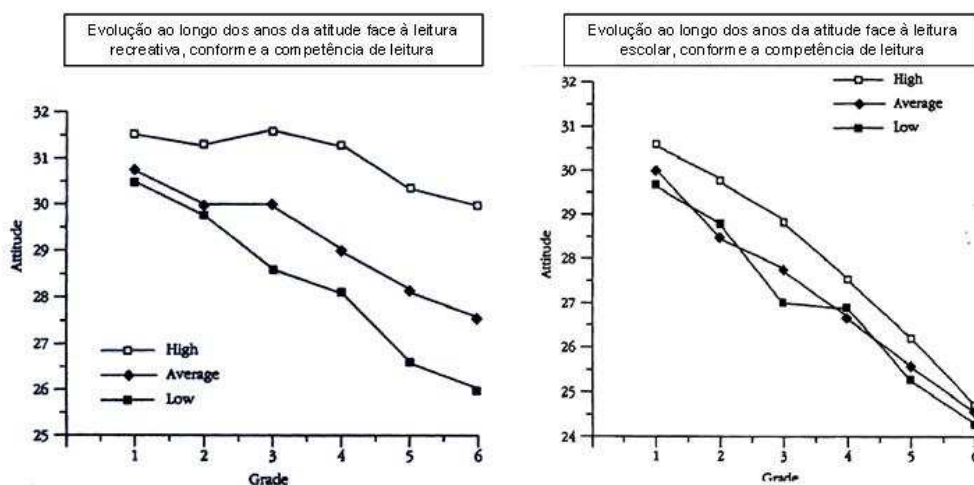


FIGURA 25. Evolução da Atitude Face à Leitura, McKenna et al. (1995)

Neste estudo foram ainda analisadas as diferenças relativas ao género: como grupo, as raparigas possuíam atitudes mais positivas tanto face à leitura recreativa como à leitura escolar, em todos os anos. Em relação à atitude face à leitura recreativa, as diferenças de género alargam-se com a idade, embora se mantenham constantes relativamente à leitura escolar. Estas diferenças de género não se relacionavam com a competência de leitura.

Os autores sugerem que as diferenças de género poderão estar associadas a diferentes sistemas de crenças entre rapazes e raparigas, em função de normas culturais e resultados da leitura.

Não foram encontradas diferenças significativas nem quanto à importância atribuída ao manual, nem quanto às etnias estudadas. Parece plausível que os grupos étnicos estudados (brancos e afro-americanos) tenham regras culturais semelhantes em relação à leitura já que estão integrados na mesma sociedade. Quanto à importância do manual, a ausência de efeito pode dever-se apenas ao facto de esta não reflectir diferenças metodológicas importantes para o desenvolvimento da atitude face à leitura.

Segundo este modelo, o impacto da instrução pode acontecer através da existência de experiências positivas, ou por efeito indirecto, através da mudança das crenças acerca dos resultados da leitura e/ou das crenças acerca de como os outros significativos vêem a leitura. Para que as novas experiências alterem significativamente o sistema de crenças é necessário que o aluno reconheça a situação como anómala ("*não gosto de ler mas este livro é bom*"), acredite que há necessidade de reconciliar as crenças dissonantes ("*talvez precise de repensar o que acho da leitura*"), queira reduzir as inconsistências ("*se não gosto de ler, preciso de perceber como é que posso gostar de alguns livros*") e, finalmente, o de perceber que as duas crenças não podem coexistir ("*não posso não gostar de ler e ao mesmo tempo gostar deste livro*").

A investigação sobre a motivação em geral definiu um número importante de constructos que se relacionam com diferentes comportamentos de realização. As crenças, valores e objectivos, nomeadamente, são considerados aspectos cruciais da motivação, relacionando-se com o sucesso académico, com a escolha das actividades a realizar e com a persistência nessas actividades face às dificuldades. A questão do domínio específico destes constructos e da especificidade da leitura foi estudada por Wigfield (1997; 1998) que organizou a sua revisão agrupando os diferentes constructos em torno das questões "*Consigo ser um bom leitor*", "*Quero ser um bom leitor? Porquê?*" e "*O que preciso para ser um bom leitor?*", directamente derivadas das principais questões colocadas pelas teorias motivacionais (ver Figura 26).

Na primeira questão, incluem-se os constructos das crenças de competência, expectativas de sucesso e auto-eficácia. As crenças de

competência são as avaliações sobre a competência em determinadas áreas, enquanto as expectativas se referem à avaliação sobre como pensam que realizarão uma determinada tarefa no futuro. A correlação e o valor preditivo de ambas em relação à realização em leitura (e noutras áreas) têm sido demonstrados empiricamente (Wigfield, 1997).

As percepções individuais de auto-eficácia têm sido uma das crenças mais estudadas, estando perfeitamente demonstrada a sua influência na escolha das tarefas, no esforço, na persistência e na realização. A auto-eficácia prediz ainda o uso de processos auto-regulatórios, tornando-se portanto progressivamente mais importante conforme a aprendizagem passa de processos sociais de regulação para processos mais interiorizados (Schunk & Zimmerman, 1998).

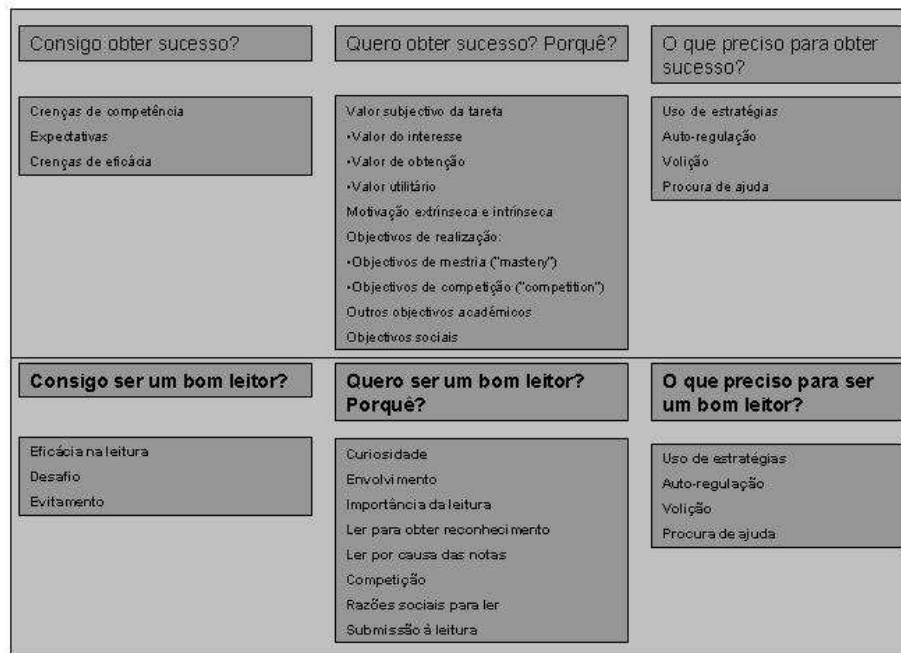


FIGURA 26. Constructos e dimensões da motivação para a leitura (Wigfield, 1998)

Embora a baixa auto-eficácia afecte negativamente a aprendizagem, o excesso de confiança (percepção de auto-eficácia demasiado elevada) pode não produzir os melhores resultados na realização, por não conduzir à mobilização de esforço.

As auto-avaliações positivas promovem a auto-eficácia e motivam as crianças a prosseguir mas as auto-avaliações negativas podem não diminuir a auto-eficácia desde que os alunos pensem que, alterando a abordagem actual, poderão vir a ter sucesso. As auto-avaliações não

acontecem espontaneamente nas crianças e só por volta do 3º ano é que elas começam a ser razoavelmente acertadas na avaliação das suas capacidades. O treino de auto-avaliação, o feedback sobre a realização, a definição de objectivos específicos, de curto prazo e moderadamente difíceis e a modelagem de estratégias, podem aumentar a auto-eficácia e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita (Schunk & Zimmerman, 1998).

O desafio e o evitamento correspondem a duas dimensões que se traduzem em comportamentos quase opostos: o indivíduo que se sente competente aceita e envolve-se em tarefas desafiadoras que contribuem mais eficazmente para a aprendizagem, enquanto aquele que se percebe como não sendo capaz, tende a evitar essas tarefas. Em relação à leitura, isto significa que os bons leitores (ou os que se percebem como tal) escolhem ler livros que lhes colocam desafios, mas os maus leitores (ou que se percebem como tal) evitam as actividades de leitura.

Patentemente, para nos envolvermos numa tarefa, além de ser necessário percebermo-nos como sendo capazes de a realizar, é necessário ter razões para o fazer. A resposta à questão "*Quero ser um bom leitor? Porquê?*" depende dos objectivos pessoais, do valor atribuído à leitura e das expectativas em relação aos resultados da leitura.

O valor subjectivo da leitura é formado por diversas componentes: o valor do interesse (se o indivíduo está interessado nessa actividade), o valor de obtenção (importância da actividade) e o valor de utilidade da tarefa. O valor subjectivo da leitura prediz tanto a intenção como a decisão de prosseguir numa área académica onde haja maior ênfase na leitura (Eccles et al., citado por Wigfield, 1997).

O valor do interesse, ou aquilo a que Dewey (1913) chamava o "interesse genuíno", é de certa forma semelhante ao que também tem sido designado como motivação intrínseca. Mais especificamente, esta refere-se a estar motivado e curioso para fazer uma certa actividade pela satisfação que se obtém da própria actividade.

Um dos aspectos especiais da motivação intrínseca é o envolvimento profundo, em que o leitor afirma ter perdido a noção do tempo e não

conseguir parar de ler. Esta situação é particularmente paradoxal porque muitas vezes são experienciadas emoções extremas, como o medo ou a tristeza, como sendo agradáveis. Embora o processo de envolvimento pareça estar ao alcance da maioria das pessoas, se bem que provocado por diferentes tarefas, parece estar também sujeito a variações individuais. O envolvimento na leitura é principalmente uma experiência agradável, que leva o leitor a procurar novos textos que lhe permitam repetir a satisfação obtida (Schallert & Reed, 1998).

Mas a motivação intrínseca também é evidente nas situações de empenhamento na leitura, não tão extremas como o envolvimento referido anteriormente, mas em que o leitor persegue vários objectivos pessoais e coordena estratégias e cognições para construir a compreensão do texto (Guthrie & Anderson, 1999). Os alunos são empenhados na leitura quando lêem frequentemente acerca de assuntos de interesse próprio, por divertimento e para aprender.

A motivação extrínseca refere-se a estar motivado para realizar uma dada actividade considerando-a como um meio para atingir um fim que não se relaciona com ela própria. Murphy & Alexander (2000), na sua revisão acerca das definições de constructos motivacionais, citando Whang & Hancock, definem-na como *“performing a task to get something outside of the activity itself”* (pág. 28)²². Dentro destes fins exteriores à actividade surge com frequência, em relação à leitura, o desejo de obter reconhecimento externo ou boas notas, incentivos ou recompensas, de competir com os outros, integrar-se socialmente no grupo, ou simplesmente de cumprir o que lhe é determinado (conformidade com imposições externas).

No geral, os alunos possuem motivações extrínsecas e intrínsecas para a leitura. Ao longo da escolaridade, há um declínio na motivação intrínseca e um aumento das motivações extrínsecas. Este padrão de mudança é mais acentuado nos alunos que se percebem como mais competentes. Alguns autores atribuem estas alterações às condições do contexto escolar e, alertando para a importância da motivação intrínseca no empenhamento sustentado da leitura, sugerem currículos integrados em

²² “Realizar uma tarefa para obter algo exterior à própria actividade” .

que o desenvolvimento do conhecimento conceptual, a experiência e a interacção social se liguem às actividades de leitura e de escrita (Guthrie, Cox & Knowles, 2000).

A questão da contribuição da frequência de leitura para a compreensão de textos é analisada detalhadamente por Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox (2004) em dois estudos empíricos realizados com crianças do 3º, 5º, 8º e 10º ano. Os autores pretendiam isolar a contribuição específica da quantidade de leitura na compreensão excluindo outras variáveis tais como a realização anterior, os conhecimentos prévios e a auto-eficácia. Concluíram que existia de facto uma contribuição modesta mas significativa e independente, apesar de todas as variáveis controladas se relacionarem também com a compreensão. Considerando todas as variáveis já referidas, a motivação, tanto a extrínseca como a intrínseca, era o melhor preditor da quantidade de leitura. É compreensível que os alunos que têm um elevado número de objectivos para ler se envolvam mais frequentemente e durante mais tempo em actividades de leitura.

Ao contrário dos mais velhos, nas crianças mais novas (3º e 5º ano) não foi encontrada nenhuma correlação entre motivação e compreensão. Os autores concluem que a motivação é melhor preditor da compreensão à medida que as crianças crescem e que esta correlação só surge (nas crianças mais novas) em estudos que usam como indicadores da compreensão auto-relatórios do uso de estratégias. Sugere-se que a motivação exerce uma influência directa no uso de estratégias de compreensão mas que o efeito desta leitura mais activa na compreensão só é mensurável a longo prazo.

Tradicionalmente, considerava-se que os efeitos da leitura frequente na compreensão eram devidos ao aumento de conhecimento, pois quem mais lê adquire mais conhecimentos que facilitam a compreensão futura de textos. No entanto, ao controlar o efeito dos conhecimentos prévios, o estudo referido põe em causa esta explicação mais simples. O facto de o mesmo estudo ter também encontrado diferentes correlações entre frequência de leitura e compreensão, conforme o género ou etnia, adiciona complexidade à interpretação. Os autores sugerem que os

factores chave a estudar futuramente poderão ser as expectativas de realização ou o apoio parental.

Além de estudarem as relações entre a motivação para a leitura, a frequência de leitura e a realização, Baker & Wigfield (1999) analisaram os perfis motivacionais de uma amostra de crianças do 5º e do 6º ano. Uma das hipóteses que pretendiam testar era se a diferentes perfis motivacionais correspondiam diferentes frequências de leitura e se haveria dimensões da motivação com maior valor preditivo da frequência de leitura e da realização. Os autores pretendiam ainda verificar se existiam diferenças em função do género, etnia ou realização escolar.

A frequência de leitura foi avaliada através de duas questões: se tinham lido algum livro na semana anterior, qual o título ou autor, e qual a frequência com que liam por divertimento, numa escala de 1 a 4 (quase nunca, mais ou menos uma vez por mês, cerca de uma vez por semana e quase todos os dias). A realização em leitura foi avaliada através de três provas: duas provas standardizadas e uma prova especificamente criada para a avaliação do programa curricular implementado nas escolas da amostra.

Para confirmar a existência das diferentes dimensões relativas à motivação para a leitura encontradas em estudos anteriores utilizaram um questionário "Motivation for Reading Questionnaire" de Wigfield & Guthrie (1997) tendo identificado sete perfis motivacionais através de uma análise de Clusters:

Grupo 1- *motivação para a leitura muito baixa*: Este grupo caracterizava-se por estar dois desvios-padrão abaixo da média em todas as dimensões excepto no evitamento, em que tinham meio desvio abaixo da média. Como a correlação entre esta dimensão e as restantes era negativa, é possível que estes alunos tivessem simplesmente adoptado uma postura de pontuar tudo muito baixo.

Grupo 2- *baixa motivação para a leitura*: A sua pontuação situava-se um desvio-padrão abaixo da média em quase todas as dimensões, mas meio desvio abaixo da média na competição e meio acima no evitamento. Esta última relação é esperada, ao contrário da encontrada no grupo anterior,

sugerindo que estes alunos pensaram melhor nas respostas do que os do grupo 1.

Grupo 3- *baixa competição, eficácia e reconhecimento*: Este grupo tinha pontuações próximas da média em 7 dimensões e abaixo da média em quatro. A dimensão de competição era particularmente baixa, um pouco mais de um desvio-padrão; Na dimensão de auto-eficácia a pontuação estava um desvio-padrão abaixo da média, semelhante à do reconhecimento. Em relação à conformidade a distância para a média era inferior, de meio desvio-padrão.

Grupo 4- *baixa importância*: As pontuações destes alunos estavam próximas da média em 8 dimensões, ligeiramente acima da média na dimensão social e abaixo em relação à competição. Este grupo caracterizava-se por atribuir menos importância à leitura, as pontuações nesta dimensão eram de um e meio desvio-padrão abaixo da média.

Grupo 5- *competição e evitamento do trabalho*: As pontuações destes sujeitos estavam próximas da média em 8 dimensões e ligeiramente acima (3/4 de desvio-padrão) em competição e evitamento. Na dimensão relativa ao desafio, as pontuações deste grupo eram ligeiramente inferiores à média.

Grupo 6- *baixa competição e evitamento*: Os alunos deste grupo obtiveram pontuações perto da média em 7 dimensões e abaixo da média na dimensão de evitamento e competição. As suas pontuações eram ligeiramente superiores à média nas dimensões de conformidade e importância.

Grupo 7- *elevada motivação para a leitura*: muito motivados em todas as dimensões excepto no evitamento. As pontuações dos alunos deste grupo estavam 3/4 de desvio-padrão acima da média em envolvimento, desafio, curiosidade, auto-eficácia e social, meio desvio-padrão acima em competição, reconhecimento, conformidade, notas e importância e meio desvio-padrão abaixo no evitamento.

Os alunos do grupo 1 e 2, de baixa e muito baixa motivação, tinham actividade de leitura significativamente inferior à dos outros grupos e os do grupo 7 tinham actividade significativamente superior.

Os alunos do grupo 3,4,5 e 6 tinham uma actividade de leitura média. Havia diferenças na actividade de leitura entre o grupo 5 e 6 (mais activos os 6). Como estes dois últimos diferem principalmente quanto ao evitamento, sugere-se que esta pode ser uma dimensão motivacional diferenciadora da actividade de leitura.

Os alunos do grupo 6 obtiveram melhores resultados em leitura do que os alunos dos grupos 1 e 2 mas também do que os do grupo 7. Nenhum dos outros grupos diferia entre si. Os autores sugerem que o perfil 6, de baixa competição e evitamento e elevada conformidade e importância, reúne as melhores condições para otimizar a aprendizagem.

Os alunos da amostra distribuíam-se pelos grupos motivacionais da seguinte forma: 33% dos alunos eram do grupo muito motivado em todas as dimensões, 15 % pertenciam aos dois grupos caracterizados por baixa ou muito baixa motivação e os restantes 52% distribuíam-se pelos grupos médios na maior parte das dimensões mas caracterizados por uma ou outra dimensão fora da média (abaixo ou acima).

Os padrões motivacionais têm diferentes implicações para a instrução, sendo necessário reconhecer cada uma das crianças para actuar em conformidade.

Todas as dimensões da motivação para a leitura se correlacionavam significativamente com a frequência relatada de leitura mas as dimensões mais fortemente correlacionadas eram a auto-eficácia e desafio, duas dimensões relacionadas com a motivação intrínseca e as razões sociais para ler. O evitamento correlacionava-se negativamente, conforme esperado.

O estudo revelou ainda a existência de diferenças significativas de género, etnia, ano escolar e estatuto socioeconómico: as raparigas obtinham pontuações mais elevadas em todas as dimensões, menos na competição e evitamento, os alunos do 5º ano tinham pontuações mais elevadas na escala social e de reconhecimento, os alunos afro-americanos tinham pontuações mais elevadas na maior parte das dimensões excepto na curiosidade, razões sociais e evitamento e os alunos de estatuto social médio evitavam mais a leitura do que os de baixo estatuto.

A relação entre motivação e realização era de pequena magnitude, menor do que a relação encontrada entre motivação e frequência de leitura. Os autores sugerem várias hipóteses explicativas que vão desde o facto de os testes de leitura não serem da escolha do indivíduo, ao contrário da leitura recreativa, até ao facto de tanto a motivação como a frequência serem medidas de auto-relato e estarem portanto sujeitas à mesma variação de método. Sugerem ainda que a frequência de leitura só terá impacto na realização se os livros lidos forem de dificuldade adequada porque ler livros muito fáceis, mesmo que em grande número, poderá não melhorar a realização.

As relações entre motivação para a leitura, frequência de leitura e realização, têm ainda sido analisadas em função do contexto familiar e/ou escolar mas se o interesse ou a atitude face à leitura se associa a experiências familiares ou escolares de interacções afectivas positivas à volta da leitura, a influência na realização académica ainda carece de estudos longitudinais que a confirmem (Baker, Scher & Mackler, 1997).

Apesar de a frequência de leitura contribuir para o crescimento da competência, este dado requer algumas considerações adicionais: os melhores preditores do crescimento em leitura parecem ser (por esta ordem) a realização anterior em leitura, os indicadores do estatuto socioeconómico e a leitura extensiva. O poder preditivo dos dois primeiros é de duas a oito vezes o do último pelo que um currículo que promova as competências iniciais (mas não necessariamente a quantidade de leitura) poderá apresentar ganhos superiores (Byrnes, 2000).

Capítulo IV- Investigação Empírica

1. Objectivos e Hipóteses

O principal objectivo deste trabalho é compreender o desenvolvimento das competências de leitura e escrita durante os primeiros quatro anos do Ensino Básico e perceber qual o impacto de diversos factores socioculturais e cognitivos nos percursos desenvolvimentais de uma amostra de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo pretendemos ainda perceber as relações entre a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita, analisando diversos aspectos muitas vezes negligenciados, tais como a compreensão de textos de estruturas variadas (narrativo e informativo), a ortografia e/ou a composição.

As nossas hipóteses operacionalizaram-se da seguinte forma:

- A aprendizagem da leitura no final do 1º ano (medida através de uma prova de leitura silenciosa, da fluência de leitura oral e de uma prova de ditado) é tanto melhor quanto maiores forem as competências metalinguísticas avaliadas no início da escolaridade (medidas através de uma entrevista e testes de consciência fonológica, memória verbal e conhecimento da linguagem técnica da leitura/escrita).
- A aprendizagem da leitura no final do 1º ano (medida através das provas já referidas) constitui-se como um dos principais preditores da competência de leitura no final do 1º Ciclo (medida através de provas de compreensão da leitura, de fluência de leitura oral, de ditado e de composição de texto).
- O crescimento das competências de leitura e escrita dos alunos não é homogéneo, relacionando-se com o nível de competência atingido anteriormente. Alunos com mais competências prévias terão maior crescimento.
- No 3º e no 4º ano, a maiores competências de leitura e escrita (medidas pelas provas anuais já referidas) associam-se

determinadas características motivacionais para a leitura/ escrita (medidas através de testes de motivação para a leitura e para a escrita e de uma entrevista).

- Mais contactos extra-escolares com livros (medidos através de uma “*checklist*” de reconhecimento de títulos de livros infantis) correspondem a conhecimentos mais alargados e associam-se a melhores competências de compreensão da leitura (medidas através de provas de compreensão de leitura).

2. Método

Trata-se de um estudo longitudinal de um grupo de alunos, desde o início do 1º ano de escolaridade, em Setembro de 2000, até ao final do 4º ano, em Junho de 2004.

Analisaram-se as correlações entre as diversas variáveis, os percursos individuais e de grupo e procuraram-se os preditores da competência de leitura e de escrita.

Dada a complexidade do fenómeno em estudo, utilizaram-se diversas técnicas de recolha e tratamento dos dados que conjugam métodos quantitativos e qualitativos para a construção de um conhecimento mais completo da realidade.

2.1. Sujeitos

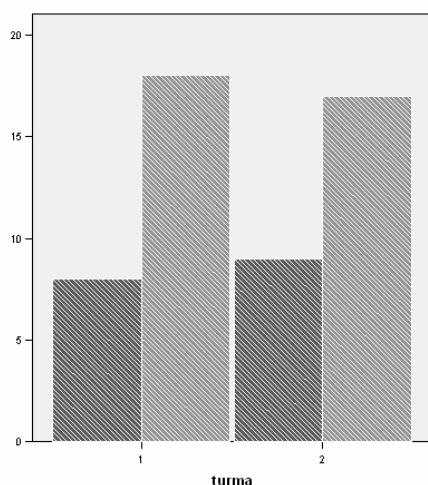
O grupo estudado é constituído pelas crianças que se inscreveram no 1º ano de escolaridade numa escola pública da cidade do Porto no ano escolar de 2000/01. Foram excluídas duas crianças, sinalizadas como autistas, restando 39 que se distribuía por duas turmas.

Há na amostra uma predominância de rapazes, representando as raparigas apenas 36% do total de sujeitos mas a distribuição em cada turma é semelhante (ver Gráfico 1).

Todas as crianças eram de origem portuguesa e uma já sabia ler. A frequência do jardim-de-infância era comum: apenas duas crianças nunca

tinham frequentado o Jardim-de-infância e 85% tinha frequentado o Jardim-de-infância durante três anos ou mais.

Gráfico 1. Distribuição de Género em cada Turma



Em Setembro de 2000, a idade média das crianças era de 6,14 anos e o desvio padrão era de três meses e meio (0,29 anos). A idade mínima era de 5,58 anos e a máxima de 6,67 anos. As habilitações académicas dos pais distribuíam-se em 5 níveis: (1) Licenciatura ou mestrado; (2) Bacharelato; (3) 12º Ano; (4) 9º Ano de escolaridade e (5) 4º

Ano de escolaridade.

Nenhum dos pais tinha menos do que o 4º ano de escolaridade.

Cerca de 49% dos pais e das mães pertenciam ao nível 1; Ao nível 2, pertenciam 5% dos pais e 18% das mães; No nível 3, situavam-se 28% dos pais e 20% das mães; Ao nível 4, pertenciam 18% dos pais e 10% das mães, e no nível 5 havia uma mãe.

As diferenças entre o nível do pai e o da mãe eram, na maior parte dos casos, apenas de um nível (29 casos). Só se verificavam diferenças superiores a dois níveis em 5 casos.

Utilizando a média aritmética entre o nível do pai e da mãe, arredondada para o nível superior, pudemos verificar que 77% da amostra se situava no nível 1 e 2 (licenciatura ou bacharelato), 18% possuía o Ensino Secundário e 5% tinha a escolaridade obrigatória (9º ano).

Entre o 1º e o 4º ano de escolaridade houve alguma variação na constituição destas duas turmas com a entrada de alguns novos alunos e a saída de dois alunos dos que constituíram a amostra inicial. Assim, no 2º ano havia 44 alunos nas duas turmas, no 3º ano havia 49 e no 4º ano havia 50. Nem sempre foi possível obter todos os dados, pelo que o número de sujeitos dentro de cada análise é variável, entre um mínimo de 37 e um máximo de 50.

2.2. Procedimento

Ao longo dos quatro anos de escolaridade houve sete momentos de avaliação, tendo sido todas as provas aplicadas por alunos do ensino superior devidamente treinados.

As provas realizadas em Setembro/Outubro de 2000 foram aplicadas individualmente bem como a prova de consciência fonológica do 2º ano, os testes de fluência de leitura oral e a entrevista do final do 4º ano. As restantes provas foram de aplicação colectiva.

Os momentos de avaliação e os instrumentos usados em cada um estão esquematicamente representados no Quadro que se segue:

1º Ano

Set/Outubro	Jan/Fevereiro	Junho
Questionário aos pais	Questionário às professoras	
Aos alunos:	Aos alunos:	Aos alunos:
Teste de consciência fonológica	Escala colectiva de nível intelectual	Teste de leitura oral de palavras
Entrevista		Teste de leitura oral de pseudo-palavras
Teste de Linguagem técnica da leitura/escrita		Teste de leitura silenciosa
Teste de memória verbal		Ditado

2º Ano

Outubro	Junho
Teste de consciência fonológica	Teste de compreensão da leitura de um texto narrativo
	Teste de compreensão da leitura de um texto informativo
	Ditado
	Composição
	Teste de fluência de leitura oral

3º Ano/ Junho

Teste de compreensão da leitura de um texto narrativo
Teste de compreensão da leitura de um texto informativo
Ditado
Composição
Teste de fluência de leitura oral
Teste de motivação para a leitura
Teste de motivação para a escrita

4º Ano/ Junho

Teste de compreensão da leitura de um texto narrativo
Teste de compreensão da leitura de um texto informativo
Ditado
Composição
Teste de fluência de leitura oral
Teste de motivação para a leitura
Teste de motivação para a escrita
Check-list de conhecimento de títulos
Entrevista

2.3. Instrumentos

Para a descrição dos instrumentos começaremos pelos utilizados no 1º ano de escolaridade para depois referirmos os outros, agrupados em função da competência que pretendíamos avaliar.

Todos os testes construídos no âmbito desta investigação foram previamente aplicados a uma amostra de crianças do mesmo ano de escolaridade, de uma escola vizinha.

Os resultados dos testes de avaliação pedagógica eram confrontados com a avaliação da respectiva professora para confirmação. Nas provas não académicas, usou-se o método da reflexão falada, com um pequeno grupo de crianças do mesmo ano de escolaridade e contexto educativo semelhante, corrigindo-se posteriormente as formulações com as quais as crianças não estivessem familiarizadas e/ou não entendessem.

2.3.1. Instrumentos utilizados no 1º ano

Questionário aos pais

O questionário aos pais tinha como objectivo recolher dados sobre o estatuto sociocultural da família, a frequência de Jardim-de-Infância e os hábitos de leitura familiares. Foi construído com perguntas simples e respostas fechadas, para assegurar que o preenchimento seria fácil e rápido (ver Anexo 1). As respostas admitiam sempre mais do que três hipóteses a fim de evitar o erro de tendência central, embora a codificação posterior tivesse agrupado algumas das respostas no mesmo nível.

As habilitações académicas dos pais foram classificadas nos 5 níveis já referidos anteriormente e a frequência do Jardim-de-Infância foi classificada em três níveis: Nível 0- não frequentou; Nível 1- frequentou menos de três anos; Nível 2- frequentou o Jardim de Infância durante três anos ou mais.

O número de livros existentes em casa foi codificado em três categorias: 0 - Menos de 100 livros; 1 - Entre 100 e 200 livros; 2 - Mais de 200 livros.

As respostas relativas às perguntas “A criança pede para lhe lerem?” e “A criança pede para lhe contarem histórias?” foram também agrupadas em

três categorias, sendo a categoria zero correspondente às respostas “raramente” e “uma vez por mês”, a categoria 1 correspondente à resposta “uma vez por semana”, e a categoria 2 correspondente à resposta “todos os dias”. A frequência com que os pais declaravam ler foi classificada em três níveis: Nível 0- não lê; Nível 1- responde “2 a 3 vezes por semana” ou “ao fim de semana”; Nível 2- responde “todos os dias”

O(s) tipo(s) de leitura mais frequente foi analisado através da contabilização do número de vezes que cada tipo de leitura era referido, tanto pelos pais como pelas mães.

Entrevista individual aos alunos

A entrevista individual tinha por objectivo conhecer as percepções das crianças sobre os hábitos de leitura dos pais, as expectativas face à escola e o conhecimento das utilizações funcionais da leitura.

A entrevista era semi-directiva e baseava-se no seguinte guião:

Expectativas face à escola:

- O que pensas que vais aprender na escola?
- Qual é para ti a coisa mais importante que queres aprender?

Conhecimento das utilizações funcionais da leitura:

- Porque queres aprender a ler?
- Para que serve saber ler?
- O que é que poderás fazer quando souberes ler?

Percepções dos hábitos de leitura dos pais:

- O teu pai costuma ler em casa? E no trabalho, pensas que ele precisa de ler?
- A tua mãe costuma ler em casa? E no trabalho, pensas que ela precisa de ler?

As entrevistas foram gravadas e procedeu-se posteriormente a uma análise de conteúdo das respostas das crianças.

As respostas relativas às expectativas face à escola foram classificadas em quatro níveis:

Nível 0- Não exprimiam qualquer expectativa.

Nível 1- Referiam aprendizagens não específicas, por exemplo, “fazer fichas”, “estudar” ou “aprender muito”.

Nível 2- Diziam que queriam aprender a ler e/ou escrever.

Nível 3- Mencionavam a leitura como um meio para outras aprendizagens, por exemplo, “ler para conhecer o dinheiro”.

Nas respostas relativas à funcionalidade da leitura, foi contabilizado um ponto por cada função mencionada, desde que se referissem a utilizações possíveis da leitura tais como ler livros, legendas, histórias, cartas, avisos.

As percepções sobre os hábitos de leitura dos pais foram classificadas em três níveis:

Nível 0- As crianças afirmam que os pais não lêem, ou que não sabem se eles costumam ler.

Nível 1- Afirmam que costumam ler.

Nível 2- Referem explicitamente que os pais lêem muito ou referem espontaneamente múltiplas situações de leitura dos pais, por exemplo, “lê para mim e muitos livros dele” ou “lê-me histórias, lê livros e jornais”.

Teste de linguagem técnica da leitura/escrita (CAI²³)

Este teste foi traduzido e adaptado para português por Martins (2000) no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. A administração é individual.

É composto por 23 itens, precedidos de dois itens exemplificativos (ver Anexo 2). Nos dois itens iniciais, o experimentador fornece “feedback” correctivo. Só depois de se certificar que a criança compreendeu os exemplos, se inicia o teste. Para cada item, o experimentador dá a instrução e pede à criança que rodeie a resposta certa. Cada resposta certa é cotada com um ponto.

Teste de consciência fonológica

Este teste foi adaptado dos testes de avaliação de linguagem oral concebidos por Sim-Sim (1997), nomeadamente do subtteste 6, que avalia competências de segmentação e reconstrução silábica e fonémica. A escolha deste teste deve-se ao facto de se tratar de um instrumento

²³ Outros testes deste tipo têm sido designados de testes de “conceitos acerca do impresso” (Clay, 2000). Para simplificar a exposição, este teste aparece, também nesta dissertação, muitas vezes designado apenas como “CAI”.

construído a partir de uma amostra representativa da população de Portugal Continental, apresentando resultados referentes à faixa etária abrangida pelo presente estudo.

O subteste 6 é formado por 4 blocos, com 10 itens cada um, que avaliam respectivamente a reconstrução silábica, a reconstrução fonémica, a segmentação silábica e a segmentação fonémica. Destes 40 itens, foram retirados aqueles cujo índice de dificuldade era superior a 0,90, por se considerar que, sendo demasiado fáceis, não seriam discriminativos e aumentariam desnecessariamente o tempo de aplicação da prova.

Assim, do Bloco A do teste original mantiveram-se os itens 3, 9 e 10, do Bloco B retiveram-se os 10 itens iniciais, do Bloco C ficaram os itens 2, 4, 6, 7, 8, 9, e 10, e do Bloco D também se mantiveram os 10 itens iniciais.

A prova aplicada neste estudo passou a ser constituída por 30 itens (ver Anexo 3). A aplicação dos itens referentes a cada bloco era sempre antecedida de dois exemplos em que o experimentador fornecia feedback correctivo, certificando-se de que a criança compreendia.

Cada resposta correcta foi pontuada com um ponto e para cada sujeito foi ainda calculada a percentagem de respostas correctas.

No início do 2º ano voltámos a aplicar parte do teste de consciência fonológica utilizado anteriormente (apenas os itens referentes à segmentação e reconstrução fonémica). Não foram aplicados os itens relativos à segmentação e reconstrução silábica por se considerar que seriam demasiado fáceis e não discriminativos, ou seja, eliminaram-se 10 itens e restaram 20.

A pontuação da segunda avaliação foi feita nos mesmos moldes da avaliação inicial.

Teste de memória verbal

O teste de memória verbal faz parte do “Teste de Identificação de Competências Linguísticas”, elaborado por Viana (1998). A III parte deste teste refere-se à memória auditiva, e inclui diversas provas. No presente estudo, optámos por aplicar apenas a parte referente à repetição de pseudo-palavras (ver Anexo 4), uma vez que a investigação tem

demonstrado ser este um bom indicador da memória fonológica (Gathercole & Baddeley, 1993).

A instrução dada é a seguinte:

“ Vou dizer-te algumas palavras esquisitas e quero que as repitas quando eu acabar. É importante que repitas igual ao que eu disser, por isso tens de estar com muita atenção.”

As palavras são apresentadas à cadência de duas por segundo, primeiro duas séries de 3 palavras e depois duas séries de 4 palavras.

Foram cotadas com um ponto todas as pseudo-palavras correctamente reproduzidas.

Entrevista e questionário às professoras

A entrevista às professoras destinava-se a saber qual o método de iniciação à leitura que cada uma utilizava. Foi ainda pedido às professoras que preenchessem um questionário (ver Anexo 5), onde se recolhiam alguns dados gerais sobre a sua situação profissional e a sua opinião sobre algumas questões relevantes para a iniciação à leitura. As três primeiras perguntas deste questionário referem-se à sua situação profissional (habilitações, tempo de serviço e formação). As perguntas quatro a oito, pretendem conhecer as concepções das professoras sobre as competências/condições necessárias para a aprendizagem da leitura. As perguntas 9 a 16, referem-se a práticas pedagógicas relacionadas com a leitura e pretendem verificar se existem grandes discrepâncias de procedimentos entre ambas. A pergunta 17, pretende averiguar qual é o peso atribuído por cada professora a diferentes objectivos que constam do Programa do 1º Ciclo.

Assim, seleccionámos do Programa três objectivos da área da Matemática, três da área de Língua Portuguesa, dois da área de Estudo do Meio e quatro das áreas das Expressões. Estes objectivos foram depois distribuídos aleatoriamente no questionário.

Escala Colectiva de Nível Intelectual

Uma vez que os resultados obtidos pela ECNI (Escala Colectiva de Nível Intelectual) são comparáveis aos da WISC, optámos pela prova que nos

permitia uma aplicação em grupo. No entanto, para permitir ao experimentador a verificação e acompanhamento rigoroso das instruções, a aplicação da prova foi feita em grupos de 5 ou 6 crianças.

Utilizámos o caderno I da prova, por ser o que se destina à idade das crianças da nossa amostra. Esta aplicação só pôde ser feita em Fevereiro, porque apenas nessa altura todas as crianças tinham completado os seis anos de idade.

A aplicação da prova, cotação e normalização dos resultados foi feita segundo as instruções do Manual da Escala Colectiva de Nível Intelectual, aferição para Portugal (Miranda, 1983).

Teste de leitura silenciosa

O teste de leitura silenciosa é uma adaptação da “prova de leitura” utilizada por Martins (2000), à qual foram retirados os itens 3, 4, 5, 9 e 10 e acrescentados 10 itens iniciais (ver Anexo 6).

Alguns itens foram retirados porque a sua execução gráfica poderia levantar dúvidas na correcção ou exigir material que as crianças não tivessem disponível. Os itens retirados apresentavam índices de dificuldade semelhantes a outros que se mantiveram, pelo que pensamos que não haveria alteração significativa em relação ao poder discriminativo da prova.

Uma vez que a prova de Martins (2000) não avalia a leitura isolada de palavras, incluímos 10 itens iniciais em que o aluno tinha de assinalar a palavra correcta para cada gravura. As imagens foram escolhidas de forma a serem suficientemente sugestivas para que não houvesse dúvidas sobre a palavra que lhes correspondia. Não era possível, no entanto, utilizar o processo de olhar a imagem e imediatamente “adivinhar” a palavra, procurando apenas pistas fonéticas (com excepção dos itens 2 e 6), porque as gravuras por si só poderiam remeter para diversas palavras. A prova ficou constituída por 28 itens, divididos em três partes, que pretendem avaliar respectivamente a leitura de palavras (Parte I), a leitura e compreensão de frases (Parte II) e a leitura e compreensão de um pequeno texto (Parte III).

As instruções foram dadas em duas partes: primeiro as referentes à leitura isolada de palavras, e depois as referentes ao restante. O experimentador começou por exemplificar no quadro como se preenchia a I Parte (usando o exemplo contidos no início da prova), e quando todas as crianças tinham preenchido esta parte, prosseguiu com os exemplos referentes à II Parte (também contidos na prova), usando o quadro e interpelando as crianças para que justificassem as suas respostas, até lhe parecer que a tarefa estava compreendida. Em relação à III Parte, foi apenas dito que deviam ler o texto com atenção e responder às perguntas que se lhe seguiam.

A aplicação deste teste foi colectiva, estando os alunos agrupados conforme a classe a que pertenciam.

Cada resposta certa foi cotada com um ponto. Nos itens 26, 27 e 28, as respostas foram consideradas correctas em função do conteúdo e não da forma (respostas incompletas ou com erros ortográficos eram pontuados como correctas desde que evidenciassem compreensão correcta do texto e da pergunta).

Teste de leitura oral de palavras

Com este teste pretendia-se avaliar a leitura visual de palavras frequentes. Dado que o manual de leitura era considerado pelas professoras como sendo o texto escrito com o qual as crianças mais interagem, foi a partir deste que foram definidas as palavras frequentes. Foi feita uma listagem de todas as palavras do manual que supostamente se destinavam à leitura das crianças, omitindo apenas as palavras referentes a instruções que deviam ser dadas pelo professor. Desta listagem, foram retiradas as de frequência igual ou superior a 10, formando-se uma lista de 41 palavras, organizada por ordem decrescente de frequência (ver Anexo 7).

Registou-se o tempo de leitura, em segundos, e as palavras incorrectamente lidas. Os erros cometidos na leitura foram também registados e posteriormente categorizados (para pormenores sobre a categorização dos erros ver Velasquez, 2002). Foram ainda contabilizadas

todas as palavras que, sendo incorrectamente lidas, se transformavam em pseudo-palavras.

Teste de leitura oral de pseudo-palavras

A leitura de pseudo-palavras tem sido utilizada por diversos autores como uma boa medida da competência descodificadora. Enquanto qualquer palavra frequente pode ser lida pela via visual, isto é, globalmente, para ler pseudo-palavras é necessário recorrer ao conhecimento das correspondências letra-som.

A lista de pseudo-palavras foi elaborada e ordenada segundo a sequência em que os sons/letras eram introduzidos no manual de leitura, contendo 30 pseudo-palavras que englobam todas as letras e grupos de letras ensinados no manual (ver Anexo 8).

A prova foi administrada a todos os alunos da amostra, sendo registado o tempo de leitura em segundos, o número de palavras incorrectamente lidas e o tipo de erros cometidos. Os erros cometidos foram categorizados e foram contabilizadas todas as pseudo-palavras lidas como palavras (para mais detalhes ver Velasquez, 2002).

Designámos por “fluência de leitura” a média de palavras correctamente lidas durante um minuto, considerando os resultados obtidos nesta prova e na anterior (teste de leitura oral de palavras).

Teste de escrita

O teste de escrita utilizado foi o ditado construído por Rebelo (1993), para alunos da 1ª fase do 1º Ciclo do Ensino Básico (ver anexo 9).

Este instrumento pretendia verificar a competência ortográfica e conhecer o tipo de erros cometidos pelas crianças.

Assim, foram contabilizadas as palavras incorrectamente escritas e as omissões como “erros”, sendo atribuído um ponto a cada um. Foram ainda analisados os tipos de erros e categorizados em “fonéticos” e “não-fonéticos”, conforme apresentassem, ou não, semelhança fonética com a palavra-alvo (Treiman, 1997).

2.3.2. Instrumentos utilizados nos anos seguintes

Testes de compreensão da leitura de um texto narrativo

No 2º ano, o teste de compreensão da leitura constava de um texto narrativo, com bastante diálogo, e de cinco perguntas de interpretação de resposta aberta (ver Anexo 10). As três primeiras questões eram mais simples pois a resposta era obtida directamente do texto mas as duas últimas exigiam a formulação de inferências e uma reacção pessoal ao conteúdo do texto.

As respostas foram cotadas com 0 pontos, 0.5 pontos ou 1 ponto (conforme estavam incorrectas, parcialmente correctas ou correctas) exclusivamente pelo seu conteúdo, não tendo em conta nem os erros ortográficos nem eventuais erros sintácticos.

No 3º ano e 4º ano os textos eram consideravelmente mais extensos e elaborados (ver Anexos 11 e 12). Havia 14 questões, sete de resposta aberta e sete de escolha múltipla. Na elaboração das questões referentes a cada um dos textos, partimos da concepção de que compreender um texto é extrair e construir significado através da interacção e envolvimento com a linguagem escrita (RAND Reading Study Group, 2004). Assim, as provas contêm perguntas para as quais é necessária apenas uma compreensão literal e superficial dos textos, mas também questões mais abertas, destinadas a que as crianças possam expor as suas inferências e opiniões pessoais.

Tanto as respostas abertas como as de escolha mútua podiam ser pontuadas com 0,5 pontos, 1 ponto ou 2 pontos conforme o grau de correcção do conteúdo.

Teste de compreensão da leitura de um texto informativo

A leitura cumpre funções diversas que não se limitam à fruição estética ou lúdica. Apesar de o ensino elementar utilizar maioritariamente textos narrativos, uma das principais funções da leitura é permitir-nos a aquisição de informações. Neste sentido, e porque as características dos textos são diversas, assim como as competências envolvidas na sua

compreensão, elaborámos duas provas de avaliação da compreensão da leitura: uma baseada num texto narrativo e outra num texto informativo. No 2º ano, o teste de compreensão da leitura constava de um texto informativo e de oito perguntas de interpretação de resposta aberta (ver Anexo 13).

As respostas foram cotadas com 0 pontos, 0.5 pontos ou 1 ponto (conforme estavam incorrectas, parcialmente correctas ou correctas) exclusivamente pelo seu conteúdo, não tendo em conta nem os erros ortográficos nem eventuais erros sintácticos.

No 3º e 4º ano, os testes eram constituídos por textos mais extensos e de dificuldade progressivamente maior tanto no conteúdo como na estrutura frásica. Em cada um deles havia 14 questões, sendo sete de resposta aberta e sete de escolha múltipla (ver Anexos 14 e 15).

Assim como nos testes de compreensão dos textos narrativos, tanto as respostas abertas como quase todas as de escolha mútua podiam ser pontuadas com 0,5 pontos, 1 ponto ou 2 pontos conforme o grau de correcção do conteúdo.

Ditado

Para avaliar as competências de escrita, optámos por criar duas provas com diferentes objectivos: um ditado, para avaliar a ortografia, e uma composição, para avaliar aspectos sintácticos, semânticos e de organização textual.

Esta opção baseia-se no modelo simplificado de escrita proposto por Juel (1988) que distingue na escrita duas competências essenciais: a de escrever com correcção ortográfica e a de organizar correctamente as ideias do texto. Segundo esta autora, estas duas vertentes são as que explicam as dificuldades na produção de um texto escrito: um mau escritor pode ser alguém que escreve com erros, que organiza mal as ideias ou que tem dificuldades simultaneamente nos dois aspectos.

No 2º ano, o teste utilizado para avaliar a correcção ortográfica foi o ditado construído por Rebelo (1993), para alunos da 2ª fase do 1º Ciclo do Ensino Básico; No 3º ano usou-se um texto já com 95 palavras e o do 4º ano tinha 146 palavras. Em todos os textos se procuraram incluir palavras

cuja ortografia correcta exigisse o conhecimento de outras regras além das fonológicas (ver Anexos 16, 17 e 18).

Foram contabilizadas as palavras incorrectamente escritas e as omissões como “erros”, sendo atribuído um ponto a cada um. Para uniformização dos resultados dos vários anos e para algumas análises foi utilizada a percentagem de palavras correctamente escritas (tendo em conta o número total de palavras ditadas).

Foram ainda analisados os tipos de erros cometidos e categorizados em “fonéticos” e “não-fonéticos”, conforme apresentassem, ou não, semelhança fonética com a palavra-alvo (Treiman, 1997).

Composição

Para estimular a redacção de um texto, foram utilizadas as consignas que constam dos anexos 19, 20 e 21. Depois de o examinador ler o pequeno texto em voz alta, seguia-se uma pequena conversa com os alunos, que eram depois convidados a escrever a sua continuação da história.

As composições foram pontuadas por três professoras do 1º Ciclo, todas com mais de vinte anos de experiência. A grelha utilizada na correcção das provas de aferição do 4º ano foi simplificada, adaptada e fornecida às avaliadoras como norma de avaliação (ver Anexo 22). Para cada um dos objectivos que constam na grelha, as avaliadoras atribuíram uma pontuação entre zero e quatro. A pontuação final corresponde à soma destas pontuações parciais, podendo variar entre zero e vinte pontos.

As composições eram fornecidas às avaliadoras depois de “apagados” todos os erros ortográficos (cópias em processador de texto), para que a avaliação dos aspectos característicos da composição não fosse contaminada pela avaliação da correcção ortográfica.

Para cada composição foi calculada a média das pontuações atribuídas pelas diferentes avaliadoras, sendo esta a pontuação utilizada como indicadora da competência de composição de textos.

Testes de fluência de leitura oral

Uma das principais características de um bom leitor é a facilidade com que traduz um texto impresso em linguagem oral (Adams, 1998). Diversos

estudos empíricos têm sugerido que a velocidade e correção com que lemos oralmente um texto são um bom indicador das competências de decodificação e de compreensão da leitura (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001).

A avaliação dos aspectos prosódicos da leitura, além de demasiado complexa, não parece ser muito importante na faixa etária da amostra: diversos estudos têm falhado o estabelecimento de relações significativas entre prosódia e outras competências de leitura. Alguns autores têm mesmo sugerido que quando as crianças estão a aprender a ler com expressão, ou seja, nos primeiros anos de escolaridade, ainda está em desenvolvimento a prosódia da linguagem oral (Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004). Optámos portanto por medir a fluência de leitura através do registo do número de palavras correctamente lidas durante um minuto, em textos adequado ao nível etário da amostra. Cada aluno, em momentos distintos, era convidado a ler dois textos em voz alta, um com bastante diálogo e outro graficamente mais denso (ver Anexos 23, 24 e 25). Eram anotadas as palavras incorrectamente lidas e as omissões. Quando se atingia um minuto, o examinador interrompia a leitura registando a última palavra lida.

O índice de fluência de leitura oral corresponde à média do número de palavras correctamente lidas durante um minuto nos dois textos propostos.

Teste de motivação para a leitura

Na nossa perspectiva, a leitura deve ser conceptualizada como envolvimento com os textos: não basta *saber* ler, é necessário *querer* ler. Os bons leitores possuem crenças, desejos e interesses que mobilizam para minimizar as dificuldades de se tornarem letrados (Guthrie & Anderson, 1999). A avaliação da leitura terá, portanto, de abranger a avaliação destes aspectos motivacionais.

A ligação entre motivação para a leitura e leitura competente está amplamente estabelecida na investigação empírica, embora ainda não se saiba como é que as crianças adquirem e desenvolvem a motivação para

se tornarem leitoras activas e interessadas (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996). Neste estudo pretendemos conhecer as diferentes dimensões da motivação para a leitura, nomeadamente através da integração das teorias da motivação com o conhecimento sobre o desenvolvimento da leitura.

Assim, recorreremos à tradução de um questionário de Wigfield, Guthrie & McGough (1996) sobre motivação para a leitura que consta de 53 itens dos quais foram retirados os que referem práticas pouco habituais no nosso contexto. Depois do pré-teste foram ainda reformulados os itens que levantaram dúvidas na interpretação (os que estavam formulados na negativa admitiam várias interpretações: responder “não” ao item “Não gosto de ler coisas com palavras difíceis” era interpretado por algumas crianças no sentido de confirmação da frase e por outras no sentido inverso) e o que se referia aos irmãos, porque várias crianças disseram logo no pré-teste que não tinham irmãos.

A transformação da redacção dos itens originais de frases negativas para afirmativas alterou, na nossa opinião, o significado da resposta na medida em que responder “sim” à frase “Gosto de ler coisas com palavras difíceis” não pode ser interpretado como “evitamento”, como acontece na versão negativa do questionário original, mas passou a fazer parte dos itens relativos a “desafio”. O mesmo aconteceu em relação ao item 32, que foi também incluído neste estudo na dimensão de “desafio”.

O questionário aplicado à amostra deste estudo constava de 33 itens (ver Anexo 26), correspondentes às seguintes dimensões da motivação para a leitura (de acordo com a análise factorial do questionário original):

Eficácia - Item 3 e 8;

Razões Sociais - Item 1, 12 e 26;

Desafio - Item 2, 19, 24, 27 e 28, 30 e 32;

Conformidade - Item 4 e 6;

Notas - Item 5 e 25

Competição - Item 7, 16, 29 e 31

Razões Estéticas - Item 10, 18, 21 e 23;

Curiosidade - Item 11, 13 e 14;

Reconhecimento - Item 15, 17, 20 e 22;

Importância - Item 9 e 33;

A cada item respondido com “sim” foi atribuído um ponto, excepto nos itens relativos à conformidade (item 4 e 6) em que se atribuiu um ponto à resposta “não”.

Considerámos que os itens relativos a razões sociais, conformidade, notas, competição e reconhecimento, se referem a motivações extrínsecas para a leitura, enquanto os restantes se referem a motivações intrínsecas. Para cada sujeito calculámos a pontuação geral e a pontuação referente à motivação intrínseca e extrínseca.

Teste de motivação para a escrita

Escrever é uma tarefa que exige um esforço considerável. Envolver-se nesta tarefa depende em grande parte da percepção que o sujeito tem do valor da tarefa e da sua competência para a realizar.

A investigação tem demonstrado que o valor da tarefa e o autoconceito são importantes determinantes da motivação. Estes são os dois constructos básicos avaliados pelo questionário de Codling & Gambrell (1997) sobre motivação para a escrita. Neste estudo usámos uma tradução deste questionário mas retirámos os itens referentes à “*escrita de relatórios*” porque a maior parte das crianças que participaram no pré-teste levantaram a questão de não saberem o que eram “relatórios”. O nosso conhecimento da prática nas escolas do 1º Ciclo também nos levava a pensar que esta não é uma actividade de escrita habitual, pelo que se justificava esta exclusão.

O teste aplicado constava de 19 itens. Os primeiros 11 referem-se ao valor atribuído à tarefa de escrever, o item 12 pretende conhecer as actividades de escrita preferidas pelos sujeitos, os seis seguintes referem-se ao autoconceito e no último (item 19) pede-se que assinalem todas as actividades de escrita que realizaram recentemente (ver Anexo 27).

A resposta aos itens (com excepção dos itens 12 e 19) admitia quatro níveis, aos quais foi atribuída uma pontuação entre 1 e 4, sendo que a uma maior pontuação correspondia uma maior motivação para a escrita

(por exemplo, “muito”, “sempre” ou “todos os dias” corresponde a 4 e “nada” ou “nunca” corresponde a 1). O somatório desta pontuação constitui-se na variável “motivação para a escrita”.

Os itens 12 e 19 foram alvo de tratamento separado porque se referem a actividades específicas de escrita (desejadas e realizadas) e não ao valor da tarefa nem ao autoconceito de escritor. No item 12 contabilizámos o número de sujeitos que escolhiam a mesma actividade e no 19 atribuímos um ponto a cada uma das actividades de escrita sinalizadas. As respostas ao item 19 foram também analisadas em função do tipo(s) de actividade(s) referida. O teste foi aplicado no final do 3º ano e repetido passado um ano, no final do 4º ano.

Check-list de títulos de livros

Esta prova pretendia avaliar o contacto informal que as crianças têm com livros.

Sabemos que existe uma disparidade enorme entre o número, a qualidade e a frequência dos contactos com textos impressos que as crianças mantêm. A investigação tem ainda demonstrado que este factor, maioritariamente extra-escolar, influencia a aprendizagem escolar (Adams, 1998) contribuindo para as diferenças individuais no crescimento das competências de leitura ao longo dos primeiros anos de escolaridade (Stanovich, 2000).

A avaliação desta variável tem vindo a ser efectuada de diversas formas, nomeadamente através de entrevistas ou auto-relatórios, as quais implicam um dispêndio enorme de tempo e recursos, dificultando a sua vulgarização e aplicação prática, sendo ainda fortemente influenciadas pela desejabilidade social. Assim, pretendíamos construir e testar uma prova que, sendo de aplicação rápida e fácil, permitisse obter esta informação. A utilização desta prova neste estudo é apenas exploratória e os dados obtidos foram depois cruzados com os que foram recolhidos com outros instrumentos.

A construção desta lista baseia-se na noção de que a maiores contactos informais com textos impressos corresponderá um maior reconhecimento de títulos de livros, não implicando necessariamente que a criança os

tenha lido. Ao referir-se a uma prova semelhante a esta, Stanovich (2000) cita Dennett e a sua lista de itens que definem uma grande cidade. Para este autor, uma grande cidade será aquela onde é possível num dia qualquer ouvir uma sinfonia, ver um quadro de Rembrandt, assistir a um evento desportivo profissional e comer um prato de cozinha francesa ao almoço. Comprovar a existência simultânea destas actividades numa cidade define-a como uma grande cidade não porque se trate de actividades definidoras em si mesmas mas sim porque serão indicadores de muitas outras características importantes essenciais a uma “grande cidade”.

Da mesma forma, a definição operacional desta prova não aponta para que cada item seja particularmente importante, nem sequer de que eles são exaustivos, mas apenas que o seu conhecimento se associa com outras características que são o que pretendemos avaliar, ou seja, serão indicadores de contactos extra-escolares com textos impressos, e este será um teste de “prova rápida”. Estudos baseados na utilização de listas semelhantes apontam para a eficácia deste tipo de avaliação (Stanovich, 2000).

No ano lectivo de 2002/03 tínhamos pedido a alunos do 3º e 4º ano de escolaridade de várias escolas, da área geográfica a que pertence a escola da nossa amostra, que escrevessem num papel todos os títulos de livros de que se recordassem. Foram recolhidas as respostas de cerca de 250 crianças.

Destas respostas, foram eliminados todos os títulos de histórias tradicionais (por exemplo, “A Branca de Neve” ou “Polegarzinha”) e todos os títulos de histórias que foram divulgadas essencialmente através de filme (por exemplo, “O Rei Leão”, “Tarzan”, etc). Foram também eliminados os nomes que se referiam apenas a colecções e não a títulos de livros concretos (por exemplo, “Astérix” ou “Os Cinco”). Mesmo assim, as respostas das crianças dispersaram-se muito tendo sido recolhidos cerca de 1060 títulos diferentes.

Os dados foram tratados em Excell e os títulos ordenados segundo a frequência com que apareciam nas respostas das crianças. Em relação aos títulos referidos mais do que uma vez, verificámos a sua existência na

Porbase, através do Sirius, e na base de dados da Biblioteca Nacional. Verificaram-se os títulos, tal como as crianças os tinham referido, e pesquisou-se a ainda a existência de títulos semelhantes usando a opção de “palavras no título”.

Para a construção da lista final (ver Anexo 28), misturaram-se aleatoriamente 32 títulos verdadeiros referidos pelas crianças (todos os que tinham sido referidos mais do que uma vez, depois de eliminados os demasiado parecidos entre si) com outros 32 títulos falsos, dos quais muitos foram também escolhidos entre os títulos falsos recolhidos (partimos do princípio de que, pelo menos na óptica infantil, se tratava de títulos plausíveis).

Entrevista

No 4º ano, foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas usando um guião adaptado de Codling & Gambrell (1997) destinadas a completar a caracterização motivacional para a leitura. A entrevista organiza-se em três partes: a primeira relaciona-se com a leitura de textos narrativos, a segunda com a leitura de textos informativos e a terceira com factores relacionados com a leitura em geral (ver Anexo 29). Os entrevistadores foram treinados para conduzir as entrevistas de forma informal que favorecesse a obtenção de informações autênticas sobre as experiências de leitura. A recolha de informação acerca da frequência de leitura (narrativa ou informativa) era sempre seguida de uma pergunta de confirmação e aceite sempre que a criança conseguia recontar partes relevantes do que dizia ter lido (perguntas 1 de cada uma das partes e pergunta 2 da terceira parte).

A importância motivacional de proporcionar escolhas variadas tem sido salientada por diversos autores (Guthrie & Alao, 1997). As questões “Como é que arranjaste...” ou “Como é que descobriste...” pretendiam apurar se as crianças escolhiam o que liam ou se lhes eram sugeridas leituras e por quem (perguntas 2 da primeira e segunda parte).

Na terceira parte da entrevista são levantadas diversas questões destinadas a caracterizar o conhecimento do leitor sobre diversos aspectos: autores preferidos (pergunta 3), estratégias para melhorar a leitura (pergunta 4), formas de contacto com livros (segunda questão da

pergunta 5) e principais aspectos que tornam um livro motivador (pergunta 6 e também as perguntas 3 da primeira e segunda parte). Finalmente, pretendíamos saber quem é que as crianças consideram ter maior influência na sua motivação para a leitura e de que forma isso é feito (pergunta 7).

3. Resultados

3.1. Análise dos Resultados por Instrumento

Numa análise preliminar foram comparados os resultados obtidos nas diversas provas quantitativas em função do sexo dos sujeitos e da turma de pertença.

Não foram encontradas quaisquer diferenças em função do sexo dos sujeitos em nenhum ano de escolaridade mas os resultados quanto à pertença numa dada turma não são tão uniformes.

Os dados obtidos no início da escolaridade não revelavam diferenças significativas entre as duas turmas. No final do 1º ano, os resultados da turma 1 são superiores em todas as variáveis relativas à leitura e à escrita embora as diferenças não sejam significativas. No entanto, algumas destas diferenças vão-se acentuando ao longo dos anos em certas variáveis e adquirindo significância estatística, sempre com vantagem para a turma 1: no 2º ano a média da turma 1 é significativamente superior em consciência fonológica (curiosamente, a consciência fonológica era uma das variáveis em que a turma 2 apresentava uma média superior no início da escolaridade) e em compreensão do texto informativo; no 3º ano, em compreensão do texto narrativo; e no 4º ano em fluência e compreensão do texto narrativo. Nenhuma das outras variáveis apresenta diferenças significativas entre as turmas.

3.1.1. Contexto familiar de literacia

O estatuto sociocultural já foi referido na caracterização da amostra. Apresentaremos seguidamente os resultados referentes aos dados

recolhidos através do questionário aos pais e às percepções das crianças sobre os hábitos de leitura dos pais, recolhidas através da entrevista individual realizada no início do 1º ano de escolaridade.

Particularmente no que diz respeito aos dados obtidos através do questionário aos pais, consideramos que estes devem ser analisados com os cuidados inerentes ao facto de as respostas serem habitualmente inflacionadas pela desejabilidade social.

Em estudos de diversos países, o número de livros existentes em casa é um dos factores que explica uma variação substancial da realização em leitura, tendo maior valor preditivo que factores relacionados com o ensino e o sistema escolar e parecendo ser um sinal indicador do capital cultural familiar (Lundberg, 2002). Nesta amostra, apesar de nenhuma família declarar que não tinha livros em casa nem que tinha apenas entre 1 e 10, mais de metade (54%) tinham menos de 200 livros: para famílias maioritariamente de classe média, não parece ser uma biblioteca muito extensa.

No entanto, 82% das mães e 51% dos pais afirmam ler livros e só 3 a 5% diz não ler nada (os valores intermédios são aqueles que afirmaram ler apenas jornais, revistas ou relatórios).

Em relação à frequência com que lêem, 64% dos pais e 54% das mães dizem ler todos os dias, 31% dos pais e 41% das mães lêem “ao fim de semana” ou “2 a 3 vezes por semana” e muito poucos (2 pais) dizem que não lêem. Estes resultados parecem ser bastante diferentes do estudo de Magalhães e Alçada (1993) que encontrou poucos hábitos de leitura entre adultos, pais de crianças e jovens em idade escolar, já que apesar de a leitura de jornais e revistas ser mais frequente, o número de livros lidos por ano era para a maioria dos pais inferior a quatro (quem lê todos os dias, dificilmente lê apenas quatro livros num ano...).

Mas as percepções das crianças sobre os hábitos de leitura dos pais são bastante diferentes: segundo o que elas declaram nas entrevistas realizadas no início da escolaridade, só 21% dos pais e 8 % das mães têm hábitos de leitura regulares, 56% dos pais e 44% das mães lêem “às vezes”, enquanto 23% dos pais e 49% das mães não são percebidos como sendo leitores.

Quanto à necessidade de utilizar a leitura como ferramenta de trabalho no seu emprego, as crianças pensam que 41% dos pais e 49% das mães têm de o fazer: se bem que as crianças afirmem que, em casa, as mães lêem menos que os pais, há uma percentagem superior que considera que elas no emprego têm necessidade de ler.

As actividades de leitura com as crianças (“A criança pede para lhe lerem?” ou “A criança pede para lhe contarem histórias?”) também não são muito frequentes: para 13% estas actividades ocorrem muito raramente, para 51% acontecem apenas uma vez por semana e só 36% declara que se trata de um hábito regular.

Curiosamente, estes números aproximam-se dos valores atribuídos às famílias hispânicas da América do Norte: a percentagem de famílias em que a leitura conjunta (pais e filhos) é um hábito diário varia em função de diversos factores mas situa-se em cerca de 64% para as famílias brancas de classe média, 44% para os afro-americanos e 39% para os hispânicos (Wasik & Hendrickson, 2006).

Alguns autores têm constatado que as experiências familiares de literacia com pré-escolares são menos frequentes nas culturas com línguas mais transparentes (Bruck, Genesee & Caravolas, 1997) embora a ligação entre estes dois factores esteja longe de ser explicada.

Se tivermos em conta que na nossa amostra há uma elevada percentagem de pais da classe média e a desejabilidade social das respostas, podemos concluir que os hábitos de leitura com estas crianças são realmente escassos para a maioria.

3.1.2. Práticas de instrução no 1º ano

As professoras declararam na entrevista que usavam o método analítico-sintético, embora especificassem que começavam por introduzir a letra e o respectivo som, para depois ensinar a junção de várias letras, ou seja, procediam mais de forma sintética que analítica.

Utilizavam o mesmo manual de leitura²⁴ e consideravam que este era o instrumento base com que organizavam as actividades de leitura.

²⁴ “A Aventura das Letras 1”, Porto Editora

A caracterização deste aspecto (práticas de instrução) complementou-se com o conhecimento obtido através do questionário feito às professoras. O objectivo deste questionário era detectar diferenças entre as duas professoras envolvidas, caso existissem.

As duas professoras tinham formação académica idêntica (bacharelato) mas enquanto uma tinha entre 5 e 10 anos de serviço (professora A), a outra tinha mais de 20 anos de ensino (professora B).

Ambas tinham frequentado recentemente acções de formação de curta duração, em áreas não disciplinares, e pensavam ter necessidade de formação na área da Língua Portuguesa e da Matemática.

Concordavam quanto à existência de uma idade particularmente sensível para a iniciação formal e com a necessidade e duração das “actividades preparatórias” para a aprendizagem da leitura bem como com o tipo de actividades a desenvolver.

A professora B valoriza o desenvolvimento linguístico para a aprendizagem e o ambiente familiar, enquanto a professora A salienta aspectos emocionais como a segurança ou a inserção no grupo. O papel do professor não é o factor mais importante para nenhuma delas.

Constituem grupos para a aprendizagem, que variam ao longo do ano, baseados nas aptidões. Não ensinam palavras globalmente, seguem a ordem de ensino das letras do manual mas os fragmentos de texto mais usados para actividades de leitura são para a Professora A os textos escritos pelo professor, e para a professora B a expressão oral dos alunos. Ao contrário da professora B, a professora A não considera importante que os alunos retenham as palavras de modo a que as possam escrever de memória mas marca habitualmente trabalho de casa de escrita.

Quanto à frequência com que realizam as actividades de Língua Portuguesa incluídas no questionário, existe uma elevada concordância para a maior parte delas mas a professora A afirma realizar mais frequentemente actividades relacionadas com “histórias”: “contar histórias”, “ouvir ler histórias” e “recontar histórias”.

Quase todas as respostas do questionário em que as duas professoras diferem parecem indicar que a professora A valoriza mais objectivos emocionais mas a situação inverte-se na resposta à última questão:

apesar de valorizar em primeiro lugar o desenvolvimento de atitudes de auto-estima e auto-confiança, seguem-se imediatamente os objectivos de desenvolvimento das competências de leitura, de escrita e matemática, ao contrário da professora B para quem estes objectivos aparecem apenas em 8º, 10º e 12º lugar.

De forma geral, consideramos que as respostas traduzem bastante concordância quanto às práticas mas algumas divergências ao nível do discurso, muitas vezes contraditório.

3.1.3. Provas não académicas

Consciência Fonológica

No 1º ano, a percentagem de acerto para os itens relativos à manipulação silábica (segmentação e reconstrução) aproxima-se dos 50%, com excepção dos itens 19 e 20 (percentagem inferior) indicando que estas tarefas são resolvidas por cerca de metade das crianças.

Para os itens relativos à manipulação fonémica, a dificuldade é muito acentuada e há muitos que não são resolvidos por nenhuma criança (ver Tabela 1).

Tabela 1. Índice de dificuldade dos itens do teste de consciência fonológica no 1º e no 2º ano

Item	1º ano	2º ano	Item	1º ano	2º ano
1	.89	X	16	.47	X
2	.76	X	17	.47	X
3	.55	X	18	.45	X
4	.29	.65	19	.32	X
5	.16	.65	20	.13	X
6	.13	.78	21	.08	.38
7	.16	.58	22	.05	.45
8	.11	.70	23	.00	.30
9	.13	.25	24	.00	.10
10	.08	.55	25	.00	.10
11	.11	.63	26	.00	.03

12	.03	.25	27	.00	.00
13	.00	.28	28	.00	.05
14	.45	X	29	.00	.00
15	.66	X	30	.00	.05

No 2º ano, a reconstrução fonémica é conseguida por uma percentagem de crianças que varia entre os 25 e os 78% mas a segmentação fonémica continua a apresentar percentagens de acerto inferiores, confirmando a dificuldade acrescida das tarefas de segmentação em relação às de reconstrução (Adams, 1998).

Estes resultados, inferiores aos apresentados pela autora do teste (Sim-Sim, 1997), apoiam as conclusões de outros estudos que sugerem que não só as crianças não são sensíveis à existência dos fonemas antes da aprendizagem formal da leitura mas também que o desenvolvimento dessa sensibilidade é um processo que se prolonga pelos dois primeiros anos de escolaridade (Goswami & Bryant, 1991; Morais, 1997; Stanovich, 2000).

A média de respostas correctas é de cerca de 21% no 1º ano e 34% no 2º ano. O desvio padrão aumenta também do 1º para o 2º ano, sendo cerca de 9 % no 1º ano e 17,3% no 2º ano.

No início da escolaridade a turma 2 obteve, em média, resultados superiores neste teste, apesar de a diferença de médias não ser significativa. No entanto, no início do 2º ano, a turma 1 obteve uma média significativamente superior no teste de consciência fonológica: enquanto a média de respostas certas na turma 1 foi de 42%, na turma 2 a média de respostas certas foi apenas de 27%.

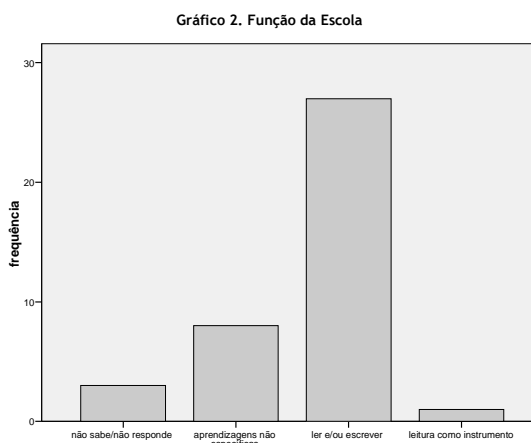
Conceitos acerca da escrita

Os conceitos acerca da escrita foram avaliados através de algumas das questões da entrevista que se referiam à funcionalidade da escrita, às expectativas face à escola e também através da prova da linguagem técnica da leitura/escrita já referida.

As respostas relativas às expectativas face à escola foram codificadas como já foi referido e os resultados são apresentados no gráfico 2: 27 alunos referiram que a principal aprendizagem que esperavam fazer era aprender a ler ou escrever, 8 referiram outras aprendizagens menos específicas (“fazer fichas”, por exemplo) e apenas 3 disseram que não sabiam o que iriam aprender.

Apenas em relação a um aluno se identifica o conceito da leitura como sendo uma ferramenta para outras aprendizagens e, como é compreensível, trata-se do único aluno que já sabia ler na altura em que a entrevista foi feita.

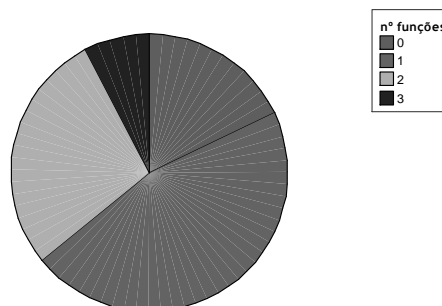
Foi contabilizado o número de funções referidas para a leitura/escrita sendo os resultados apresentados no gráfico 3. O número máximo de funções referidas, por apenas três crianças, foi três mas houve cerca de 18% que não foram capazes de referir



nenhuma utilidade para a leitura. Uma larga maioria, quase 75%, refere entre uma e duas funções para a leitura.

Estes resultados sugerem que apesar de a maior parte das crianças iniciar a escolaridade com o objectivo expresso de aprender a ler ou escrever, a funcionalidade desta aprendizagem limita-se ainda a um número muito restrito de actividades (uma ou duas).

Gráfico 3. Utilizações funcionais da leitura



Estes aprendizes parecem estar, na sua maioria, longe de construir o seu “projecto pessoal de leitura” (Martins, 2000).

As pontuações obtidas na prova da linguagem técnica variaram entre um mínimo de 6 respostas certas e um máximo de 23, com uma média de 16,5 e um desvio padrão de 4,97.

Os itens 11, 17 e 18 foram os únicos com percentagem de acerto inferior a 50%, indicando que os conceitos menos consolidados são os que se referem à distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e à noção de frase.

Com menos de 75% de respostas certas surgem os itens 7, 8, 9, 10, todos relativos ao conhecimento do termo “palavra”, o item 12, que se refere à distinção entre maiúsculas e minúsculas, os itens 14 e 15, relativos à noção de letra, palavra e direccionalidade da escrita, o item 16, relativo à noção de frase, o item 19, relativo ao conhecimento específico da utilização de letra maiúscula no início de um nome próprio, o item 20, que distingue o título do restante texto e os itens 21 e 22, que avaliam o conhecimento da direccionalidade da escrita.

A percentagem de acerto é superior a 75% para os itens que se referem ao conhecimento da distinção entre número e letra (itens 1, 2, 3, 4 e 5), à distinção entre letras e palavra (item 6), à distinção entre letra maiúscula e minúscula quando se comparam apenas letras (item 13) e à identificação do texto de uma “história” quando este está associado a uma imagem (item 23).

Escala Colectiva de Nível Intelectual

O resultado máximo obtido foi de 140 pontos e o mínimo de 93. Nesta prova a distribuição dos resultados apresenta-se normal, com uma média de 122,23 e um desvio-padrão de 11,504. Os resultados não se alteraram muito quando retirámos um “outlier”. Apesar de as diferenças de médias entre as duas turmas não serem significativas, a turma 2 tinha uma média ligeiramente superior (124,79).

Teste de motivação para a leitura

O teste de motivação para a leitura foi aplicado no 3º e no 4º ano.

No 3º ano, a média da pontuação geral foi de 26 pontos com um desvio-padrão de 2,79. No 4º ano, a média baixa para 24,8 e o desvio-padrão aumenta para 3,25. As diferenças de médias são estatisticamente significativas ($t(39) = 2,985$, $p = .005$) em consonância aliás com outros

dados que apontam para uma diminuição da motivação para a leitura ao longo da escolaridade.

Tanto no 3º como no 4º ano, mais de 50% das crianças desta amostra não costumam visitar a biblioteca com a família, não trocam livros para ler com os amigos e não gostam de ser os únicos a saber a resposta de qualquer coisa que leram. No 4º ano, há ainda mais de 50% que não estão habituados a que os amigos lhes digam que eles lêem bem (no 3º ano, 60% diz que sim).

No 3º ano, entre 50 e 75% gosta de ler sobre assuntos especiais, de ler histórias complicadas, de “fazer amigos” com as personagens dos livros que gosta, de ler coisas difíceis ou com palavras difíceis.

No 4º ano, entre 50 e 75% gostam de ler livros difíceis, desafiadores, tentam dar mais respostas certas que os amigos, gostam de ser os melhores em leitura, de ler histórias complicadas, de fazer amigos com as personagens, de falar com a família acerca do que estão a ler e de ler coisas com palavras difíceis. Neste ano, a percentagem de crianças que referem que os pais lhes dizem que lêem bem ou que dizem ler para melhorar as notas situa-se também entre 50 e 75%.

Há mais de 75% a responder “sim” no 3º ano aos itens 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33 e “não” aos itens 4 e 6, mas no 4º ano diminuem (menos de 75%) as respostas afirmativas aos itens 2, 7, 16, 22, 25 e 26.

A média da pontuação obtida em relação à motivação extrínseca é de 11,49 no 3º ano e de 10,16 no 4º ano ($t(45) = 5,003$, $p = .000$). O desvio-padrão é de 1,8 tanto no 3º como no 4º ano.

Em relação à motivação intrínseca, a média do 3º e do 4º ano é semelhante (14,51 no 3º ano e 14,64 no 4º ano) mas o desvio-padrão aumenta: de 2,01 no 3º ano, passa a 2,4 no 4º ano.

Estes resultados parecem indicar que as diferenças na pontuação geral entre a média e o desvio-padrão do 3º e do 4º ano se devem a uma diminuição da motivação extrínseca e a um aumento da variação interindividual na motivação intrínseca.

Comparando as pontuações médias dos sujeitos em cada uma das dimensões no 3º e no 4º ano, verificámos que a única alteração

significativa é a diminuição das “notas”, “razões sociais” e “reconhecimento”. Estas duas últimas também diminuíam no estudo de Wigfield & Guthrie do 4º para o 5º ano, bem como a “eficácia”. Contrariamente, no presente estudo a dimensão “eficácia” apresenta uma ligeira subida, se bem que não significativa.

Para determinar a correlação entre cada uma das dimensões e a motivação extrínseca e intrínseca, as pontuações dos sujeitos nas diferentes dimensões motivacionais foram analisadas a partir da sua transformação em três níveis: pontuação baixa (menos de metade da pontuação total possível para essa dimensão), média (pontuação entre metade e 75% do total) e alta (mais de 75% da pontuação possível nessa dimensão).

No 3º ano, verificámos que as dimensões “conformidade”, “notas” e “importância” não se correlacionavam significativamente nem com a pontuação final nem com a pontuação da motivação intrínseca ou extrínseca. Os resultados de Wigfield & Guthrie (1995) também apontam para uma menor fiabilidade destas dimensões.

A dimensão que apresenta maior correlação com a motivação extrínseca é a “competição” ($r(45) = .622, p < .01$) enquanto para a motivação intrínseca a maior correlação é com a dimensão “desafio” ($r(45) = .749, p < .01$).

Entre as diversas dimensões as correlações são muito significativas para a relação entre “eficácia” e “reconhecimento” e “estética” e “razões sociais”; são significativas para a relação entre “eficácia” e “razões sociais”, “competição” e “notas”, “curiosidade” e “notas”, “reconhecimento” e “razões sociais” e entre “reconhecimento” e “estética” (ver Tabela 2).

No 4º ano, a “conformidade” continua a não se correlacionar significativamente com a pontuação total, bem como a “curiosidade”. No entanto, passa a haver correlações significativas entre “notas” e a motivação extrínseca ($r(45) = .351$) ou a intrínseca ($r(45) = .345$) e o mesmo em relação à “importância” (respectivamente, $r(45) = .359$ e $r(45) = .369$). Além das questões de fiabilidade relativas a estas dimensões apresentadas por Wigfield & Guthrie (1995) no seu estudo inicial, nesta

amostra as respostas relativas a “notas” divergem muito pouco no 3º ano (quase todos dizem que as notas são uma motivação para a leitura) enquanto nos itens relativos a “importância” acontece o inverso, isto é, as respostas do 4º ano divergem menos que as anteriores (no 4º ano, quase todos atribuem muita importância à leitura).

Tabela 2 - Correlações entre as diversas dimensões motivacionais no 3º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eficácia (1)	1.000									
Razões sociais (2)	.315*	1.000								
Desafio (3)	.221	.202	1.000							
Conformidade (4)	.159	-.026	.334	1.000						
Notas (5)	.032	.023	-.116	.134	1.000					
Competição (6)	.112	.264	-.023	.088	.372*	1.000				
Estética (7)	.273	.378**	.236	.157	-.098	.035	1.000			
Curiosidade (8)	.149	-.012	.118	-.115	.304*	.242	.38	1.000		
Reconhecimento (9)	.458**	.299*	.118	.115	.003	.091	.327*	.17	1.000	
Importância (10)	-.004	.050	-.089	.080	.109	-.020	-.017	.126	-.045	1.000

Nota: ** p < .01; * p < .05

A dimensão que apresenta uma correlação maior com a motivação extrínseca é “competição” ($r(45) = .609, p < .01$) e com a motivação intrínseca é “desafio” ($r(45) = .804, p < .01$), à semelhança do ano anterior.

As correlações entre as diversas dimensões motivacionais alteram-se no 4º ano: a única muito significativa é entre “reconhecimento” e

“conformidade”, a “eficácia” correlaciona-se significativamente com “desafio”, e a “importância” com “desafio” e “notas” (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Correlações entre as diversas dimensões motivacionais no 4º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eficácia (1)	1.000									
Razões sociais (2)	-.125	1.000								
Desafio (3)	.310*	.272	1.000							
Conformidade (4)	.101	.074	.155	1.000						
Notas (5)	.007	-.119	.149	.000	1.000					
Competição (6)	-.022	-.067	-.113	-.175	.220	1.000				
Estética (7)	.169	.270	.225	.010	.220	-.010	1.000			
Curiosidade (8)	-.050	-.176	-.019	-.237	.263	.054	-.187	1.000		
Reconhecimento (9)	.161	.176	.070	.386**	-.034	-.177	.162	-.111	1.000	
Importância (10)	.115	.116	.347*	.110	.324*	.206	.131	.045	.124	1.000

Nota: ** p< .01; * p< .05

Estas correlações são bastante inferiores às de Wigfield & Guthrie (1995) que são quase todas significativas. No entanto, as correlações significativas encontradas neste estudo correspondem a correlações muito significativas no estudo original (excepto a correlação entre “notas” e competição”).

Estes dados sugerem que os alunos mais motivados extrinsecamente valorizam a competição enquanto os que são intrinsecamente motivados valorizam principalmente o desafio. De forma geral, no 4º ano, os alunos mais motivados (intrínseca ou extrinsecamente) atribuem muito valor às notas e uma grande importância à leitura.

Teste de motivação para a escrita

A pontuação máxima neste teste foi de 62 pontos no 3º ano e 65 pontos no 4º ano. A mínima, foi de 44 pontos no 3º ano e 42 pontos no 4º ano.

No 3º ano a média é de 54,42, o desvio-padrão de 5,8 e no 4º ano a média é 55,38 e o desvio-padrão é de 5,0. Ao contrário do teste de motivação para a leitura, não há diferenças significativas entre os dois anos e a tendência até parece ser para um aumento da motivação (não só a média é superior no 4º ano como também é superior o valor máximo das pontuações).

Analisando as respostas dos sujeitos pelas diversas opções de cada item (pontuação entre 1 e 4) verificámos que a criança “típica” (correspondendo à moda) pensa da seguinte forma:

- Gostava que o seu professor a deixasse escrever histórias de vez em quando.
- Às vezes, lê o que escreve aos seus colegas.
- Às vezes, gosta de escrever histórias.
- Acha que saber escrever bem é muito importante.
- Pensa que as pessoas que escrevem muito são muito interessantes.
- Às vezes, lê o que escreve à sua família.
- Na sua casa, as outras pessoas quase nunca escrevem (no 4º ano, “passam algum tempo a escrever”).
- Pensa que vai gastar algum tempo a escrever quando for grande.
- Guarda sempre aquilo que escreve.
- Pensa que escrever histórias é uma ótima maneira de passar o tempo.
- Escreve qualquer coisa todos os dias.
- Das actividades sugeridas no item 12, escolheria escrever uma história.
- Acha que os colegas pensam que ela escreve mais ou menos (no 4º ano a moda muda para “bem”).
- Fica muito satisfeita com as histórias que escreve.
- Quase sempre descobre sozinha ideias para assuntos sobre os quais escreve.
- Escreve histórias geralmente muito boas (no 4º ano são “boas”).

- É sempre muito importante para ela saber o que os outros pensam acerca do que escreveu.
- Para ela, escrever histórias é muito fácil (no 4º ano é “mais ou menos fácil”).
- Na semana em causa escreveu uma história.

No 3º ano, existe uma correlação significativa entre o item 1 e vários outros: o item 3 ($r(48) = .449$, $p < .01$), o item 5 ($r(48) = .284$, $p < .05$), o item 10 ($r(48) = .338$, $p < .05$), o item 14 ($r(48) = .296$, $p < .05$) e o item 17 ($r(48) = .337$, $p < .05$). Os itens 1,3,10 e 14 referem-se explicitamente a “histórias” pelo que a correlação seria esperada. Já o item 5 refere-se às “pessoas que escrevem muito” e o 17 ao que “os outros pensam acerca do que eu escrevo” o que se poderá compreender como referência aos autores de histórias, no primeiro caso, e à opinião dos outros sobre as histórias escritas, já que esta é a actividade de escrita mais referida tanto no item 12 como no item 19.

O item 2 correlaciona-se com o 6 ($r(48) = .311$, $p < .05$), sugerindo que o hábito de ler para outras pessoas, quando existe, se destina tanto aos colegas como à família.

O item 3 correlaciona-se significativamente com os itens 10 ($r(48) = .436$, $p < .01$), 14 ($r(48) = .354$, $p < .05$), 16 ($r(48) = .338$, $p < .05$) e 18 ($r(48) = .496$, $p < .01$), todos eles referentes a “escrever histórias”. Uma vez que os três últimos são relativos ao autoconceito, poderíamos inferir que esta correlação apoia o que tem sido sugerido por diversos autores (ver no Capítulo III o ponto sobre “Motivação para a leitura”): a frequência com que os indivíduos se envolvem numa determinada tarefa depende da percepção de competência para a realizar.

O item 4 correlaciona-se muito significativamente com os itens 9 ($r(48) = .380$, $p < .01$) e 11 ($r(48) = .337$, $p < .01$) com uma percentagem muito elevada (cerca de 70% ou mais) de sujeitos a responderem que “saber escrever bem é muito importante”, “guardam sempre aquilo que escrevem” e “escrevem qualquer coisa todos os dias”.

O item 5 correlaciona-se significativamente com os itens 6 ($r(48) = .301$, $p < .05$), 8 ($r(48) = .32$, $p < .05$) e 16 ($r(48) = .323$, $p < .05$). Esta correlação

associa itens relativos a percepções da escrita no mundo dos adultos com o autoconceito como “escritor de histórias”.

O item 8 correlaciona-se com o 10 ($r(48) = .292, p < .05$) associando o valor da tarefa “escrever histórias” com a expectativa do tempo que irá despender a escrever quando for adulto.

Os itens 10 e 11 correlacionam-se significativamente com o 14 ($r(48) = .438$ e $p < .01$; $r(48) = .295$ e $p < .05$), sugerindo que o valor da escrita como tarefa recreativa e a frequência de escrita se relacionam com a percepção de eficácia da escrita.

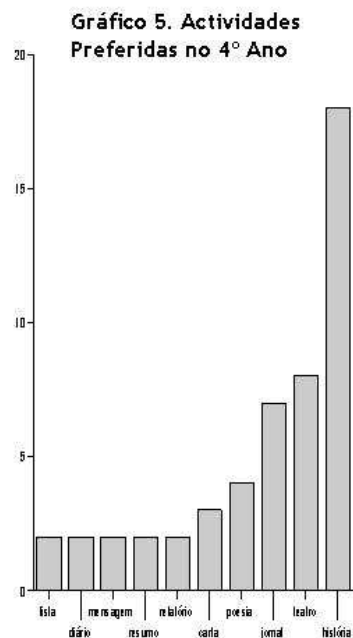
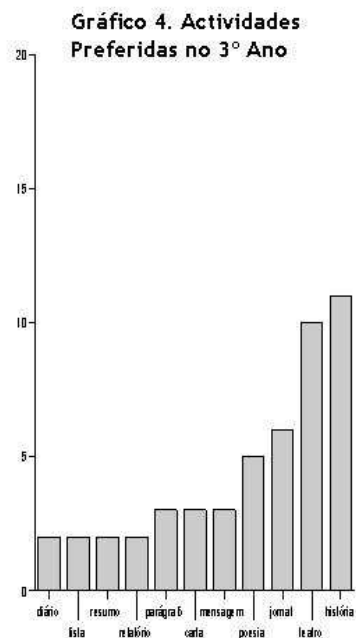
Os itens 6, 7 e 9 não se correlacionam significativamente com nenhum dos outros.

Nos itens referentes ao autoconceito, as correlações significativas são ainda mais frequentes não havendo nenhum que não se associe significativamente a algum(s) dos outros: O item 13 com os itens 14 ($r(48) = .298, p < .05$), 15 ($r(48) = .360, p < .05$) e 19 ($r(48) = .385, p < .01$), o item 14 com o 16 ($r(48) = .433, p < .01$) e 17 ($r(48) = .301, p < .05$) e o item 16 com o 18 ($r(48) = .370, p < .01$).

No 4º ano, o padrão correlacional é basicamente semelhante. No entanto, algumas alterações merecem ser referidas, nomeadamente o facto de o item relativo ao tempo que “as pessoas passam a escrever em minha casa” (item 7) passar a correlacionar-se significativamente com o tempo que pensam que vão gastar a escrever quando forem grandes, com a importância que atribuem ao que os outros pensam da sua escrita e com o grau de dificuldade atribuído à tarefa de escrever histórias.

Em relação ao item 12, a “actividade de escrita preferida”, as respostas no 3º ano (mais de 65%) e no 4º ano (74%) agrupam-se nas opções “história”, “teatro”, “jornal” e “poesia”, acentuando-se a preferência pela escrita de histórias no 4º ano (ver os Gráficos 4 e 5).

No item 19 mais de metade das crianças refere uma ou duas actividades, tanto no 3º como no 4º ano (não havia limite para o número de actividades que podiam assinalar. A indicação era para assinalarem **todas** as que tivessem realizado revelando uma diminuta presença de actividades de escrita nesta amostra.



No 3º ano a actividade mais referida é “escrever uma história” (63,3%), seguida de “escrever para entreter” (32,7%) e “escrever um resumo” (28,6%). Todas as outras são referidas por menos de 20% das crianças.

No 4º ano a actividade mais referida passa a ser “escrever para se entreter” (44%) seguida de “escrever uma história” (42%) e “escrever um plano” (26%) e todas as outras são assinaladas por menos de 20% das crianças.

Tanto no 3º como no 4º ano a actividade “escrever para o jornal” é referida por apenas 2%, o que parece indicar que apesar de esta ser uma das actividades preferidas das crianças (ver os resultados referentes ao item 12) ela não é muito frequente nestas salas de aula.

Cerca de metade das crianças que diz ter escrito uma história diz também ter escrito para se entreter, tanto no 3º como no 4º ano. Assim, apesar de a actividade de escrever histórias não se identificar exclusivamente com a escrita recreativa, parece haver uma associação forte entre ambas.

Procurámos saber que outras actividades se associavam à escrita recreativa e verificámos que, no 3º ano, todos os que dizem ter escrito um poema também referiam ter escrito para se entreter e dos 9 sujeitos

que dizem ter escrito no diário, 6 também referiam ter escrito para se entreter.

No 4º ano estas associações não são tão claras. Os sujeitos que dizem escrever para se entreter dizem também ter escrito uma história (mas menos de metade) e a associação com as outras actividades não é evidente. Como aumenta o número de crianças que diz que escreve para se entreter, pensamos que é possível que se diversifiquem as actividades de escrita recreativa, eventualmente incluindo actividades que não estão na listagem do item 19.

Check-list de títulos de livros

Em relação ao número de títulos assinalados por cada aluno, a percentagem de erro varia entre 47% e 100%, com uma percentagem média de acerto de cerca de 62% e uma média de quase 10 erros por sujeito.

Comparando estes dados com os apresentados por Stanovich (2000), parece haver nesta amostra uma tendência muito superior para responder ao acaso. A correcção desta tendência foi feita através da utilização de uma pontuação que resultou da subtracção dos títulos incorrectamente identificados ao número de títulos correctos (o mesmo critério de pontuação é usado em Shatil & Share, 2003).

Este processo resultou numa pontuação negativa para um dos sujeitos, que foi transformada em zero (para facilitar as análises seguintes), porque o seu significado é de qualquer forma a ausência de conhecimento dos títulos em causa.

A correlação entre esta nova pontuação e o número de títulos incorrectamente identificados é negativa ($r(48) = -.352$, $p < .05$) pelo que pensamos que este procedimento terá corrigido substancialmente a tendência para responder ao acaso.

A pontuação máxima é de 19 pontos, correspondendo a um "outlier" extremo. Sem este sujeito, a pontuação varia entre um máximo de 11 (correctos menos falsos) e um mínimo de 0, com uma média de 4,72 e um desvio-padrão de 2,7.

Não há nenhum título, verdadeiro ou falso, que não seja assinalado, ainda que vários o sejam por uma percentagem de crianças muito pequena, menos de 10%: “O Auditório” (falso), “Um Dia Bonito” (falso), “Noites de Trovoada” (falso), “Tudo Pode ser Divertido” (falso) e “A Fada Desastrada” (verdadeiro).

Os títulos reconhecidos por mais crianças são “Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban”, “Hércules” e “Harry Potter e o Cálice de Fogo”, assinalados por mais de 90%. Na altura em que foi feito o teste ainda não havia a versão cinematográfica destas histórias de Harry Potter mas este era já muito divulgado pelos meios de comunicação. Pensamos portanto que a presença dos dois títulos de Harry Potter entre os mais conhecidos poderá não ser indicadora de contactos com textos impressos.

O título falso “Muitas Anedotas para Rir” é também assinalado por um número muito considerável de crianças (85%), não sabemos se por aproximação com o título de Bocage do qual existe uma edição para crianças.

Mais de metade das crianças assinalou os títulos 12, 14, 17, 21, 30, 33, 35, 38, 41, 42, 43, 48, 53 e 59, todos verdadeiros, mas os títulos 3, 8, 9, que são falsos, também tiveram uma percentagem de marcação superior a 50% confirmando a popularidade da colecção “Uma Aventura” e “Anita” já encontrada no trabalho de Magalhães e Alçada (1994).

Outro dos títulos incorrectamente assinalados por muitas crianças (73%) foi o título “Barbie em o Quebra-nozes”. Voltámos a procurar a existência do título através de outras fontes de informação distintas das bases de dados bibliográficas inicialmente pesquisadas (sites de revendedores de brinquedos) e descobrimos um livro de uma editora brasileira com este nome. No entanto, embora haja vários livros da Barbie à venda em livrarias portuguesas (a maior parte de “actividades”), não conseguimos encontrar este título nas principais livrarias nacionais. Encontrámos um que continha uma história com um quebra-nozes mas como não se tratava do título do livro (“As Mais Belas Histórias de Princesas”, Colecção Barbie) pelo que mantivemos a opção inicial de considerar o título falso.

Entrevista

No final do 4º ano foi realizada uma entrevista individual seguindo o guião já referido.

As respostas foram codificadas em função das seguintes variáveis:

1. Frequência de leitura

Leitor frequente - Aquele que refere ter lido na semana anterior (narrativa ou texto informativo) e ontem/ hoje.

Leitor esporádico - Diz que leu na semana passada ou ontem/hoje.

Não leitor - Não refere nenhuma leitura recente.

2. Escolhas individuais

Leitor selectivo - Lê aquilo que ele próprio escolheu, refere pelo menos uma vez que escolhe os seus próprios livros.

Leitor não selectivo - Lê o que lhe mandam e demonstra ter sempre um papel passivo na selecção dos livros.

4. Conhecimentos e contactos com livros

As respostas organizaram-se conforme a presença (ou ausência) de cinco indicadores: ter autor preferido, saber o que quer ler futuramente, conhecer pelo menos uma estratégia para melhorar a leitura, conversar com amigos/familiares sobre livros e/ou visitar livrarias, referir mais que um motivo para considerar um livro interessante.

Classificámos como “leitor conhecedor” os sujeitos para os quais se encontravam pelo menos três dos cinco indicadores possíveis.

Verificámos que metade das crianças indicava um autor preferido mas a preponderância de nomes muito difundidos em contexto escolar, alguns que dificilmente serão autores preferidos nesta faixa etária, como Almeida Garrett, sugere que também esta questão devia ter sido acompanhada de qualquer forma de verificação (conforme foi feito em relação às perguntas sobre que livro tinham lido recentemente) que nos permitisse perceber com clareza se o autor referido é verdadeiramente “preferido” ou é apenas um nome familiar.

Grande parte das crianças considera que poderá melhorar a sua leitura se ler mais (88%) e uma refere uma estratégia concreta: “voltar atrás quando não perceber”.

Outras sugestões pouco explícitas, como “interessar-se”, “aprender a gostar” ou “interpretar”, são avançadas por um número reduzido de crianças (cerca de 10%).

O que torna a leitura interessante é, para a maior parte, “a aventura” (24 crianças) seguido de “aprender” (18 crianças); Várias referem a “comédia” (8), o “enredo” (7), a “acção” (7) e/ou as “imagens” (7); Outros motivos referidos pelos quais uma leitura pode ser interessante são a “diversão” (3), a “forma como está escrita” (2) ou o “mistério”(2).

Quanto à influência de outros na motivação para a leitura, verificámos que as crianças dificilmente conseguiam verbalizar quais os comportamentos ou acções específicas que as incentivavam a ler, limitando-se a dizer “dá-me livros” ou “diz-me para ler”. Mas apenas 32% dizia que ninguém os motiva para ler. A maior influência parece ser a da família, referida por 66%. Curiosamente, apenas 5 (10%) diz que a escola o motiva para a leitura e mesmo estes acrescentam esta influência à da família. Também no estudo da Ana Magalhães a Isabel Alçada de 1994 há uma percentagem razoável (cerca de 24%) de crianças do ensino “primário” que refere que o “prazer de ler” foi descoberto através de alguém da família mas há um número elevado que atribui este papel apenas ao professor (cerca de 17%) ao contrário do que acontece nos nossos dados, sugerindo que na nesta amostra a influência da escola é menor.

Na nossa amostra e de acordo com a classificação adoptada, 20% são leitores frequentes, 44% são selectivos e 40% são conhecedores. Estes números não são muito animadores, já que indicam que não há sequer metade que satisfaça uma das condições mesmo quando o critério definido para a classificação não é muito exigente. Particularmente relevante é a baixa percentagem de “leitores frequentes”, apesar de lhes ser atribuída esta designação sempre que declaram ter lido qualquer coisa na semana anterior e “ontem ou hoje”.

A maior parte dos leitores frequentes são leitores selectivos (8 em 10) e conhecedores (7 em 10) confirmando que os leitores frequentes habitualmente seleccionam as suas próprias leituras e provavelmente através delas, adquirem mais conhecimentos relacionados com livros.

Os leitores esporádicos, pelo contrário, distribuem-se igualmente entre “selectivos” e “não selectivos” e são maioritariamente “não conhecedores” (19 em 28).

Para os não leitores não se colocou a questão da selecção já que não referiam ter lido nenhum livro, e apenas 4 (em 12) reflectem algum conhecimento sobre livros.

A análise dos resultados obtidos em função das variáveis referidas conduziu-nos à construção de 9 perfis distintos de leitores, conforme se apresenta em seguida:

Perfis de Leitor

Perfil 1	Frequente	Selectivo	Conhecedor
Perfil 2	Frequente	Selectivo	Não conhecedor
Perfil 3	Frequente	Não selectivo	Conhecedor
Perfil 4	Esporádico	Selectivo	Conhecedor
Perfil 5	Esporádico	Selectivo	Não conhecedor
Perfil 6	Esporádico	Não selectivo	Conhecedor
Perfil 7	Esporádico	Não selectivo	Não conhecedor
Perfil 8	Não leitor	Não selectivo	Conhecedor
Perfil 9	Não leitor	Não selectivo	Não conhecedor

A frequência de cada um dos perfis é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 Frequência em cada um dos perfis de leitor

Perfil1	Perfil2	Perfil3	Perfil4	Perfil5	Perfil6	Perfil7	Perfil8	Perfil9	Total
5	3	2	5	9	4	10	4	8	50

Estes perfis foram utilizados para analisar as relações entre estas características motivacionais e as outras variáveis em estudo cujos resultados serão apresentados no ponto “3.3. Relações entre variáveis”.

3.1.4. Avaliação da leitura

Compreensão da Leitura

No 1º ano realizámos apenas uma prova de compreensão da leitura porque a limitada competência de leitura característica deste ano de escolaridade não justificava que se realizassem dois testes que distinguissem a compreensão de textos narrativos e informativos, como foi feito nos restantes anos. A prova utilizada já foi descrita anteriormente com o título de “Teste de leitura silenciosa”.

Na 1ª parte da prova, correspondente à leitura de palavras, a média de respostas certas é de 91%. A percentagem média de acerto desce para 86% na 2ª parte e 68% na parte referente à interpretação do texto.

Estes dados sugerem que, no final do 1º ano e nesta amostra, uma larga maioria de crianças reconhece palavras e compreende frases simples mas há ainda uma percentagem elevada que tem dificuldade na compreensão de textos.

Apesar de a percentagem de acerto em todos os itens comuns ser superior nesta amostra à obtida por Martins (2000), os resultados relativos são semelhantes, isto é, os itens mais difíceis (com menos respostas correctas) são os mesmos.

A média dos resultados obtidos neste teste foi de 24 pontos e o desvio-padrão de 4,47. A distribuição apresenta diversos “outliers” sem os quais a média é de 25,7 pontos e o desvio-padrão de 1,5.

Compreensão de textos narrativos

2º Ano

As respostas em cada item podiam ser classificadas como correctas (um ponto), parcialmente correctas (meio ponto) ou incorrectas (zero pontos) e distribuíram-se conforme se apresenta na Tabela 5.

Ao contrário do que tinha acontecido no pré-teste, a prova revelou-se fácil para esta amostra já que 22 sujeitos (metade) obtiveram 4,5 ou 5 pontos e apenas três obtiveram menos de 2,5 pontos. A média foi de 3,99 e o desvio-padrão de 1,05.

Tabela 5- Compreensão de texto narrativo no 2º ano

	1	2	3	4	5
Correctas	44	35	32	22	28
Parcialmente correctas	0	7	8	7	8
Incorrectas	0	2	4	15	8

Verifica-se que as perguntas mais difíceis são a 4 e a 5, que apelavam para uma construção da resposta que conjugasse informações do texto com conhecimentos e opiniões das crianças. Esta dificuldade é preocupante na medida em que, em alunos mais avançados, a adopção de uma posição pessoal face a um texto tem sido associada a níveis mais elevados de compreensão da leitura e diversos autores têm sugerido que esta atitude deverá ser desenvolvida desde o início (Many, 2004). De facto, nesta questão não parece provável que os alunos não respondam porque desconhecem qualquer conteúdo particular mas sim porque são incapazes de realizar as conexões pessoais e intertextuais necessárias.

3º Ano

As respostas foram cotadas com zero, um ou dois pontos, conforme estivessem incorrectas, parcialmente correctas ou correctas.

A distribuição das respostas em cada item apresenta-se na Tabela 6.

Tabela 6- Compreensão do texto narrativo no 3º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Correctas	39	37	33	39	35	31	24	3	26	17	6	41	23	2
P. correctas	-	6	-	6	5	1	22	34	-	10	42	-	12	23
Incorrectas	9	5	15	3	8	16	2	11	22	21	0	7	13	23

O baixo número de respostas correctas no item 14 representa, mais uma vez, a dificuldade do envolvimento pessoal na compreensão do texto.

A dificuldade na resposta correcta ao item 11 indica que as crianças interpretam os textos centrando-se mais nos factos relatados que nas inferências acerca das motivações dos personagens.

No entanto, a conclusão que os adultos se riram da menina porque perceberam que ela não sabia ler (resposta correcta) é basicamente a ideia principal do texto, pelo que podemos concluir que a compreensão deste texto foi, para a maior parte das crianças, apenas superficial. Esta interpretação “parcial” do texto é também visível na polarização das respostas ao item 9, em que 22 crianças respondem que “a autora diz que lia a muito custo porque não sabia ler bem”.

No item 8 a principal dificuldade foi a sequenciação correcta e completa das acções da menina relevantes para a questão: há muitas respostas incompletas e as incorrectas relatam acções da autora do texto mas que não aconteceram “quando lhe mostraram o livro”.

Os resultados variaram entre um mínimo de 9 pontos e um máximo de 25 pontos. A média foi de 18,13 pontos e o desvio-padrão de 4 pontos.

4º Ano

Na prova do 4º ano a complexidade das respostas justificou a existência de uma nova pontuação para algumas, admitindo-se que as respostas parcialmente correctas fossem pontuadas com um ponto (representadas na tabela 7 como “P. correctas”) ou com meio ponto (representadas na Tabela 7 como “P. incorrecta”) conforme fossem mais ou menos aproximadas da resposta correcta.

Os resultados por item são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7- Compreensão do texto narrativo no 4º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Correctas	42	10	3	2	20	2	40	9	34	5	43	17	39	6
P. correctas		9	5	24	29	14		35	13	30	4	15		17
P.incorrecta				22		17				10		8		10
Incorrectas	7	30	41	1	49	16	9	5	2	4	2	9	10	16

Nos itens 2, 3, 4, 6, 8, 10 e 14 há menos de 25% de respostas certas. Considerando que destes sete itens só um é de escolha múltipla, parece que a redacção de respostas aumenta a dificuldade do item, produzindo maior número de respostas incompletas. Outros autores têm sugerido que

nas respostas abertas as competências de escrita (ortografia, construção frásica) podem interferir com a avaliação de outros aspectos linguísticos (Anderson & Freebody, 1985).

A média foi de 15,87 pontos e o desvio de 2,9, com uma pontuação mínima de 8 pontos e máxima de 22 pontos.

Compreensão de textos informativos

2º Ano

Os resultados por item são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8- Compreensão de texto informativo no 2º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8
Correctas	20	24	13	11	16	4	20	17
P. correctas	23		10	23	21	25		1
Incorrectas	1	20	21	10	7	15	24	26

A pergunta com menor número de respostas correctas foi a número 6 porque as crianças limitavam-se a responder “numa planta” sendo esta resposta foi pontuada como parcialmente correcta. Referir que os ovos são colocados numa planta “especial” ou “escolhida” foi considerado como indicador da compreensão do texto e só esta resposta foi considerada como correcta.

O maior número de respostas incorrectas corresponde à última pergunta apesar de o critério de pontuação das respostas atribuir um ponto às respostas em que as crianças diziam “ervas” ou “folhas” em vez de plantas. A associação entre as respostas a esta questão e o item 6 é clara porque das quatro crianças que responderam correctamente ao item 6 apenas uma falha no item 8 e, pelo contrário, das quinze que responderam incorrectamente no item 6, apenas duas acertam no 8.

Também no item 7 é maior o número de respostas incorrectas que correctas, pelo que pensamos que o último parágrafo do texto representou um desafio maior à compreensão. Neste parágrafo, a ligação das frases é menos explícita e utiliza-se a pontuação como elemento de clarificação. As dificuldades no domínio da compreensão da pontuação

têm sido encontradas por diversos autores pelo que entendemos que esta deve ter sido a razão que dificultou a compreensão (Hodges, 2003).

A média foi de 4 pontos e o desvio-padrão de 1,9 pontos. A pontuação máxima foi de 8 pontos (apenas um caso) e a mínima de 0,5 pontos (2 casos).

3º Ano

Os resultados por cada item são apresentados na Tabela 9. À semelhança do que aconteceu em relação à compreensão do texto narrativo, também aqui se admitiram dois níveis de respostas incompletas que foram pontuadas com 0,5 pontos ou com 1 ponto, conforme se aproximavam mais da resposta completa (2 pontos).

Apenas nos itens de resposta aberta era possível haver respostas parcialmente correctas, pelo que para compararmos a dificuldade dos itens em função do facto de a resposta ser aberta ou de escolha mútua, associamos as respostas parcialmente correctas às correctas. Apesar de esta operação inflacionar o número de respostas correctas nos itens que não eram de escolha múltipla, a média de respostas incorrectas para cada item é superior para o grupo de itens com resposta aberta. Procurámos então correlacionar a pontuação obtida apenas nas perguntas de resposta aberta com as outras medidas de leitura e de escrita obtidas nesse ano de escolaridade, comparando com a correlação obtida usando a pontuação total, e descobrimos que esta era superior para a relação entre respostas abertas e erros de ditado ($r(47) = -.538$ e $p < .01$ em vez de $r(47) = -.491$ e $p < .01$) e inferior para respostas abertas e compreensão da leitura narrativa ($r(47) = .234$ e $p > .05$ em vez de $r(47) = .317$ e $p < .05$). Estes dados sugerem pois a influência de competências relacionadas com a escrita nos itens de resposta aberta.

Tabela 9- Compreensão do texto informativo no 3º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Correctas	48	5	39	32	34	1	38	45	14	27	11	25	3	36
P. correctas		39		9		17			21		23	3	15	
P.incorrecta						17							19	
Incorrectas		4	9	7	14	13	10	3	13	21	14	20	11	12

A média da pontuação total foi de 16,7 pontos e o desvio-padrão de 4. A pontuação máxima foi de 24 pontos e a mínima de 7 pontos.

4º Ano

Os resultados por item são apresentados na Tabela 10.

Neste teste alguns dos itens de escolha múltipla também tinham opções de respostas parcialmente correctas. A média de respostas correctas e parcialmente correctas nas respostas abertas foi de 63%, enquanto em relação às respostas de escolha múltipla foi de 78%. No entanto, o item 7, apesar de ser de escolha múltipla tem uma percentagem de acerto muito baixa sugerindo que a dificuldade da resposta depende também do tipo de estratégia a que a pergunta se dirige: fazer inferências representa uma dificuldade acrescida que não é ultrapassada pela facilitação pelo facto de o formato da resposta ser de escolha múltipla.

O item 11 é aquele em que há maior número de respostas erradas. Neste caso, não só a resposta era aberta como exigia a elaboração e reformulação do conteúdo do texto: a questão refere a "maré baixa" enquanto no texto se fala em "o mar o deixa a descoberto" ou "esperar o regresso da maré". Parece-nos que esta questão pode evidenciar a ineficácia da estratégia, habitual nesta faixa etária e muitas vezes sugerida pelos professores, de pesquisar no texto as palavras da pergunta para encontrar a resposta.

Tabela 10- Compreensão do texto informativo no 4º ano

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Correctas	2	4	33	6	46	26	19	41	0	40	7	12	1	25
P. correctas	45	28		13	2	15			30		3	25	16	20
P.incorrecta				20									16	
Incorrectas	3	18	17	11	2	9	31	9	20	10	40	13	17	5

No item 9 não há nenhuma resposta correcta: a resposta frequente, parcialmente correcta, limita-se à primeira referência do texto sobre onde costumam viver os mexilhões selvagens ("nos rochedos") ignorando a informação subsequente sobre o tema. A estratégia de reler o texto

para encontrar a resposta a uma pergunta específica, terminando a leitura no momento exacto em que o leitor supõe ter encontrado o que procurava e desprezando a informação posterior é uma prática habitual, que poderá explicar o grande número de respostas incompletas neste item.

As crianças desta amostra exibem mais dificuldades na compreensão quando esta exige a interpretação de frases que surgem na ordem inversa da que é habitual, como é o caso dos itens 1 e 2.

Também no item 13 há dificuldade em responder de forma completa, à semelhança do que aconteceu noutras questões que exigiam uma elaboração do conteúdo do texto bem como no item 14, em que se aborda o mesmo assunto mas usando o formato de resposta de escolha múltipla, com apenas metade das respostas correctas.

A pontuação variou entre um mínimo de 0 pontos (2 casos) e um máximo de 23, com uma média de 14,8 pontos e desvio-padrão de 4,7. Sem os dois casos de zero pontos ("*outliers*") a média passa a 15,4 e o desvio-padrão para 3,7.

Fluência de leitura oral

O indicador de fluência de leitura oral no 1º ano foi construído a partir dos testes de leitura oral de palavras e de pseudo-palavras, calculando a média entre as palavras e as pseudo-palavras correctamente lidas num minuto. Os resultados referentes à leitura oral de palavras e pseudo-palavras são descritos e analisados mais pormenorizadamente em Velasquez (2002). Nos anos seguintes foi seguido o processo já descrito.

No 1º ano, a média de palavras lidas foi de 32,9 e o desvio-padrão de 17,5. Havia 4 "*outliers*" com mais de 68 palavras correctamente lidas por minuto, sem os quais a distribuição se normalizava, passando a média para 28,4 e o desvio-padrão para 11,6. O número de palavras lidas variava entre um máximo de 81,5 e um mínimo de 8,5. No 2º ano, a média de palavras lidas num minuto era de 90,4 e o desvio-padrão de 26,4. O número de palavras lidas variava entre um máximo de 159 e um mínimo de 42,5. No 3º ano, a média foi de 99,5 palavras e o desvio-padrão de 29,9, entre um máximo de 170 e um mínimo de 42,5. No 4º

ano, a média foi de 130,3 e o desvio-padrão de 32,7, com um máximo de 206 e um mínimo de 50.

Verifica-se que o maior crescimento da média acontece do 1º para o 2º ano em que o valor praticamente triplica enquanto o crescimento menor é entre o 2º e o 3º ano. Se compararmos os valores máximos e mínimos chegamos a uma conclusão semelhante, isto é, a diferença maior acontece do 1º para o 2º ano (o máximo praticamente duplica e o mínimo atinge o quádruplo do ano anterior) e entre o 2º e o 3º ano há alguma estabilidade.

Se compararmos os resultados obtidos no 1º ano com o que é considerado por Good et al. (2001) como sendo aconselhável para este ano de escolaridade (ler 40 palavras por minuto) verificamos que apenas 10 sujeitos atingem o objectivo considerado como um progresso apropriado em leitura. No 2º ano este número passa para 19 (para o 2º ano os autores referidos sugerem o objectivo de ler 90 palavras por minuto) e no 3º ano para 17 (ler 110 palavras por minuto). No 1º ano, 2 sujeitos lêem um número de palavras tão reduzido que, segundo os autores citados, deveriam receber apoio instrutivo intensivo suplementar (menos de 10 palavras), no 2º ano há três nestas condições (ler menos de 50 palavras) e no 3º ano há 8 crianças (menos de 70 palavras por minuto). Apesar de o número de alunos da amostra aumentar ao longo dos anos, este aumento de casos representa ainda assim um aumento percentual de casos "graves" (respectivamente, 5,1%, 6,8% e 16,3%).

A diferença no 1º ano entre o objectivo de ler 40 palavras por minuto e o número de palavras lidas pelas crianças desta amostra poderá ser atribuída em parte ao facto de a avaliação da fluência no final do 1º ano ter sido feita através da leitura de listas de palavras e não de texto, mas nos anos seguintes a percentagem de crianças que atingem o critério continua a ser baixa (43% no 2º ano e 35% no 3º ano).

A norma sugerida por Rasinski (2003) é superior para o 1º ano (60 palavras por minuto) embora seja semelhante para o 2º (94) e 3º ano (114). No 4º ano, este autor sugere o critério de 118 palavras por minuto, critério que é atingido na nossa amostra por 32 crianças, ou seja, por cerca de 65%, resultado bem melhor que o dos anos anteriores.

Em relação aos critérios utilizados pelos autores referidos, poderemos concluir que nesta amostra a fluência de leitura oral se desenvolve mais tarde.

No entanto, os resultados apresentados por diferentes investigações são muito variáveis: Shatil & Share (2003), por exemplo, encontraram uma média de 27,5 palavras lidas por minuto e um desvio padrão de 12,61 no final do 1º ano, resultado muito semelhante ao encontrado nesta amostra.

3.1.5. Avaliação da escrita

Ditado

Foram contabilizados os erros atribuindo um ponto a cada palavra incorrectamente escrita. Foi também atribuído um ponto a cada palavra omitida.

Os erros foram classificados como sendo “fonéticos” ou “não fonéticos” conforme corresponderem ou não a uma escrita foneticamente aceitável, se bem que não a convencional. Em cada ano foi calculada a percentagem de erros de cada criança em função do número total de palavras ditadas para facilitar a observação do desenvolvimento ao longo dos anos. Apresentam-se na Tabela 11 as principais estatísticas descritivas referentes aos vários anos.

Tabela 11- Estatísticas descritivas para “erros no ditado”

	<i>1º Ano</i>	<i>2º Ano</i>	<i>3º Ano</i>	<i>4º Ano</i>
Média	10,5	4,7	4,4	6,4
Desvio-padrão	5,9	3,9	3,7	3,5
Máximo	26	19	14	16
Mínimo	2	0	0	0
% Média de erros	21,5%	8%	4,8%	4,3%

A maior alteração acontece entre o 1º e o 2º ano com uma diminuição grande no número de erros cometidos, tanto em termos absolutos como

percentuais. A percentagem de erros volta a reduzir-se para metade entre o 2º e o 3º ano mas entre o 3º e o 4º ano as alterações são menores, apesar de continuar a haver uma diminuição percentual.

Recorrendo aos percentis para definir em cada ano três grupos de realização, os “bons” (percentil igual ou inferior a 25), “médios” (percentil entre 25 e 75) e “fracos” (percentil igual ou superior a 75), verificámos ainda que dos dez sujeitos classificados como “bons” no 1º ano, apenas um passou para o grupo dos médios no 4º ano, apesar de no 2º e no 3º ano haver uma pequena flutuação (3 mudanças no 2º ano e 4 mudanças no 3º ano). Há mais 4 sujeitos que fazem parte do grupo dos “bons” do 4º ano e todos eles pertenciam aos “médios” no 1º ano. Há apenas uma passagem de “fraco” (no 1º ano) para “bom”, no 3º ano, mas no ano seguinte o sujeito volta a obter resultados que o colocam fora do grupo dos “bons”.

Analisando os resultados a partir do grupo classificado no 1º ano como “fracos”, continuámos a encontrar um padrão semelhante: alguma flutuação no 2º e no 3º ano mas bastante estabilidade entre o 1º e o 4º ano: dos 10 que eram “fracos” no 1º ano apenas 3 passaram a “médios” no 4º, continuando todos os outros a pertencer ao grupo de realização inferior.

No grupo dos médios as mudanças são mais frequentes, com pouco mais de metade a manter o estatuto inicial enquanto os restantes se distribuem igualmente pelo escalão superior e inferior.

No 1º ano a percentagem de cada tipo de erro (omissões, fonéticos e não fonéticos) é sensivelmente igual (respectivamente 33%, 32% e 35%). No 2º ano quase desaparecem as omissões (1%) e a percentagem dos outros dois tipos é semelhante (50% e 48%) mas no 3º ano diminui a percentagem de erros não fonéticos (33%) voltando a surgir algumas omissões (12%). Finalmente, no 4º ano quase metade dos erros correspondem a erros de acentuação e nos restantes continuam a predominar os fonéticos (34%), havendo apenas 17% de erros não fonéticos e 2% de omissões.

Procurámos saber se existia correlação significativa entre o tipo de erro e a classificação referida anteriormente (“bons”, “médios” e “fracos”) e verificámos que tanto no 1º ano como no 2º ano a correlação entre erros

não fonéticos e percentil (respectivamente $r(37) = .698$, $p=0$ e $r(37) = .729$, $p=0$) é superior a qualquer das outras (“omissões” e percentil ou “erros fonéticos” e percentil) enquanto no 3º e 4º ano a correlação maior é com os erros fonéticos (respectivamente $r(37) = .724$, $p=0$ e $r(37) = .713$, $p=0$). Isto significa que no 1º e 2º ano ser um aluno “fraco” (codificado como percentil igual ou superior a 75) se correlaciona com mais erros não fonéticos enquanto no 3º e 4º ano se correlaciona com mais erros fonéticos.

Estes resultados poderão traduzir o que já tem sido referido por outros autores como sendo característico dos alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita: uma dificuldade inicial na aquisição das estratégias fonéticas mas persistência posterior nesta estratégia que dificulta a aprendizagem da ortografia convencional (Adams, 1998; Chall, 1983a).

Composição

As composições foram cotadas em dois aspectos distintos: a correcção ortográfica e a qualidade do texto produzido.

Para cada composição foi calculada a percentagem de erros ortográficos em relação ao número total de palavras escritas. No 2º ano a percentagem média de erros foi de 11,95%, com um desvio-padrão de 7,7; No 3º ano a percentagem média de erros passou para 7,12 % e no 4º ano para 3,7% enquanto o desvio-padrão passa de 4,8 para 3,5: a tendência para uma maior correcção ortográfica ao longo dos anos visível no ditado é confirmada na avaliação da escrita de textos.

Calculámos a média da percentagem de erros no ditado e na composição para obter a variável “ortografia” porque entendemos que o valor assim obtido traduziria de forma mais abrangente a competência ortográfica dos sujeitos.

A pontuação média atribuída às composições vai aumentando à medida que se avança na escolaridade sendo de 9,8 pontos no 2º ano, 10,1 pontos no 3º ano e 14,6 pontos no 4º ano. Provavelmente, apesar de saberem a que anos correspondiam as composições, as professoras avaliadoras foram influenciadas pela utilização da mesma grelha nos

vários anos e induzidas a pontuar de acordo com a evolução de competência de escrita. O desvio-padrão mantém-se perto dos 3 pontos nos três anos de escolaridade. A pontuação máxima aumenta de 17 pontos (2º ano) para 18,7 (3º ano) e 19,3 (4º ano) mas a mínima desce do 2º ano para o 3º (de 3,3 pontos para 2,7) subindo depois para 7,3 pontos no 4º ano.

As composições foram pontuadas em função de cinco objectivos: respeitar as instruções dadas, produzir um texto com coerência interna, organizar logicamente o conteúdo, produzir um texto coeso do ponto de vista linguístico-textual e utilizar correcta e adequadamente convenções gráficas estabelecidas.

Comparámos a pontuação média atribuída em cada ano para cada objectivo e verificámos que apesar de haver um aumento na média de cada um ao longo dos anos (conforme esperado, já que a média total também aumenta) a posição relativa de cada um altera-se, isto é, o objectivo considerado, em média, como sendo mais atingido no 2º ano é a produção de um texto coeso do ponto de vista linguístico-textual, no 3º ano é a produção de um texto com coerência interna e no 4º ano é o respeito pelas instruções dadas.

Para algumas das análises que se seguem, pareceu-nos útil utilizar um indicador da competência geral de leitura e escrita. Para este efeito, calculámos o percentil para cada sujeito em cada uma das variáveis relativas às competências de leitura e de escrita, calculando seguidamente um “percentil médio” de realização em leitura e escrita (média aritmética do percentil em cada uma das outras variáveis).

3.2. Trajectórias individuais e de grupo

A análise das trajectórias desenvolvimentais da leitura e da escrita é particularmente difícil já que a avaliação destas competências exige provas diferentes em cada ano, adequadas às aprendizagens esperadas.

Para a generalidade das avaliações da leitura e da escrita, a utilização de provas adequadas a cada um dos níveis escolares impede a comparação directa dos resultados obtidos e a interpretação dos resultados em

termos de crescimento absoluto ou de ritmo de crescimento individual. Esta limitação é uma das dificuldades habitualmente encontradas nos estudos longitudinais em que a dimensão da amostra, como no presente caso, não permite a utilização de outros recursos estatísticos (a teoria da resposta ao item, por exemplo, tem sido utilizada para obter pontuações comparáveis mas exige uma amostra muito superior à deste estudo, Jacobson, 1999).

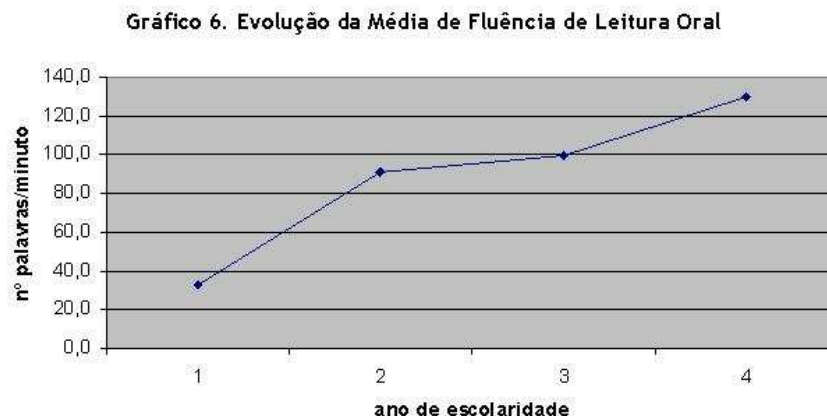
A inexistência de normas estandardizadas para qualquer uma das variáveis estudadas representa outra das grandes dificuldades sentidas na análise de dados, já que limita as comparações do crescimento de cada um ou de cada grupo à “norma” definida pelo conjunto de sujeitos observados. Exceptua-se a prova de fluência de leitura oral em que, apesar de os textos utilizados serem diferentes, o registo efectuado foi sempre o do número de palavras correctamente lidas durante um minuto. Para esta última variável, portanto, usámos nas análises os valores directamente medidos, mas para as outras, considerando que a distribuição dos dados de muitas variáveis nem sempre se enquadrava nas normas de uma distribuição normal, optámos por utilizar os percentis de cada indivíduo em cada momento/ prova de avaliação para estudar a sua evolução (Pestana & Gageiro, 2000).

Os sujeitos foram classificados em “fracos”, “médios-fracos”, “médios-bons” e “bons”, conforme o seu percentil fosse menor ou igual a 25, maior que 25 e inferior a 50, igual ou maior que 50 mas inferior a 75, e maior ou igual a 75.

Em relação à fluência de leitura oral, a evolução dos valores médios obtidos em cada ano permite-nos observar que o ritmo de crescimento é muito acelerado entre o 1º e o 2º ano, existe uma desaceleração do crescimento da fluência oral durante o 3º ano de escolaridade seguida de uma nova aceleração durante o 4º ano, embora inferior ao ritmo do 2º ano (ver Gráfico 6).

Segundo Lesgold & Curtis (1981) a fluência de leitura oral distingue quantitativa e qualitativamente os leitores conforme o seu nível de realização. Os bons leitores são inicialmente mais rápidos que os médios e maus leitores e continuam a sê-lo durante os primeiros anos de

escolaridade; a sua trajetória de crescimento tem características diferentes porque enquanto os leitores bons e médios apresentam uma curva de crescimento negativamente acelerada, os maus leitores mostram um crescimento mais constante.

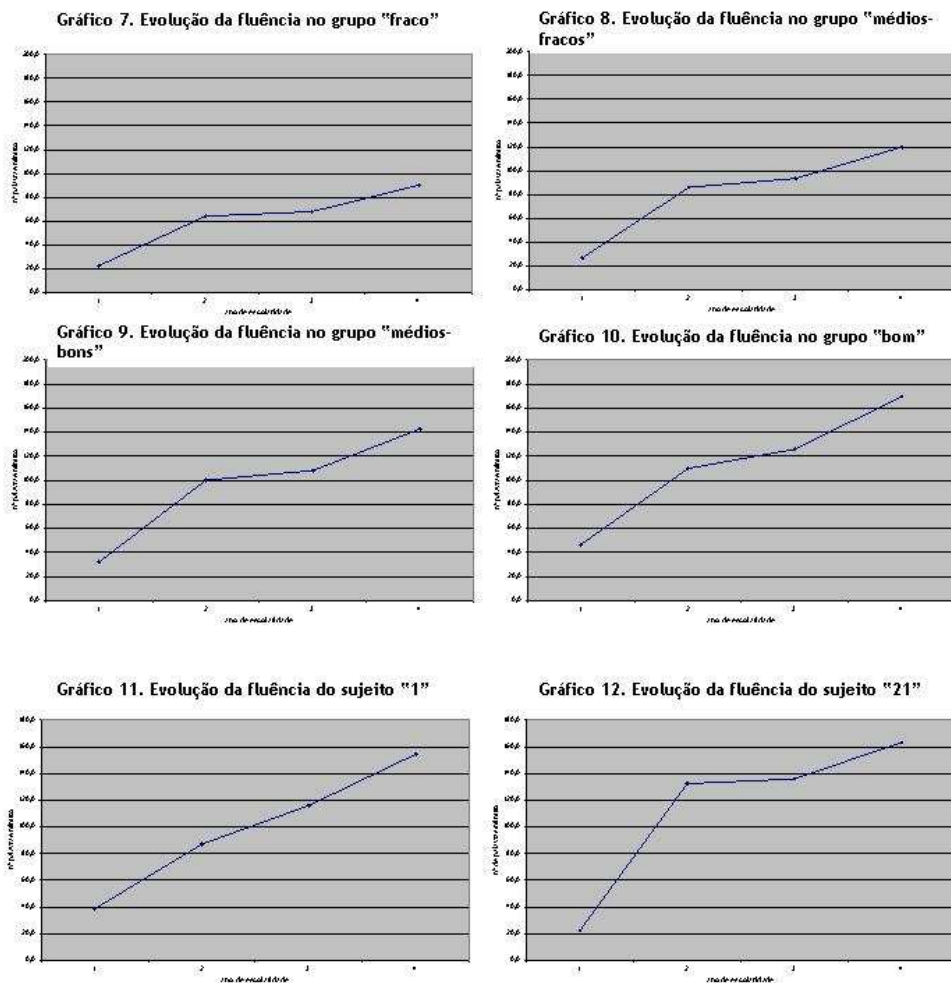


Para caracterizar a trajetória de crescimento da fluência de leitura oral nesta amostra, tomámos como critério de classificação o percentil obtido por cada aluno na fluência de leitura no 4º ano e agrupámo-los segundo a classificação já referida: “fracos”, “médios-fracos”, “médios-bons” e “bons”. A evolução da fluência nos três grupos é apresentada nos gráficos 7, 8, 9 e 10.

Nesta amostra, a desaceleração é comum aos três grupos mas é maior no grupo de alunos “fracos”.

A evolução do grupo dos “bons” e dos “médios” distingue-se principalmente pela diferença do número de palavras lidas por minuto no final do 1º ano. Por outro lado, o que melhor distingue o grupo dos “médios” e dos “fracos” é o superior ritmo de crescimento dos primeiros no 2º, 3º e 4º ano.

No entanto, apesar de esta ser a tendência dominante, registam-se vários casos de crescimento atípico, seja por apresentarem um crescimento mais constante ou pela razão inversa, isto é, por terem uma acentuada variabilidade de crescimento. A título de exemplo apresentamos os gráficos dos sujeitos 1 e 21 (ver Gráficos 11 e 12) que, apesar de atingirem ambos uma fluência de leitura oral no 4º ano de cerca de 160 palavras por minuto, exibem percursos diferentes.



De forma geral, podemos concluir que os alunos que atingiram maior fluência de leitura oral no final do 4º ano tendem a ser aqueles que, além de terem obtido um melhor resultado no final do 1º ano, mantiveram um ritmo de crescimento acelerado. Pelo contrário, os alunos com menor fluência de leitura no final do 4º ano tendem a ser aqueles que, além de terem obtido um resultado inferior no final do 1º ano, continuaram a apresentar todos os anos um ritmo de crescimento inferior aos outros. Esta diferença no ritmo de crescimento dos bons e maus leitores é a confirmação empírica, nesta amostra, do "efeito Mateus" (Stanovich, 1986).

Em relação às outras variáveis da aprendizagem da literacia, tomámos como referência o grupo (através do seu percentil) a que cada sujeito

pertencia no 4º ano para determinar a estabilidade (ou mudança) dessa classificação nos anos anteriores.

Em relação ao percentil médio de literacia atingido no final do 4º ano, verificámos que, apesar de no 2º e no 3º ano haver maior variação, dos alunos que atingem um percentil médio elevado no final do 4º ano (“bons”) apenas um não pertencia a esse mesmo grupo no 1º ano (ver Tabela 12).

Nenhum dos alunos classificado como “fraco” no 1º ano atinge o nível mais elevado no 4º ano e nenhum dos alunos “fracos” no 4º ano pertenceu ao grupo dos “bons” em qualquer dos anos anteriores.

Tabela 12. Percentil médio atingido no 4º ano e percurso anterior

“fracos”	“médios-fracos”	“médios-bons”	“bons”
6	12	14	5
No 1º ano: ✗ 2= “médios-bons” ✗ 1= “médio-fraco” ✗ 3= “fracos”	No 1º ano: ✗ 1= “bom” ✗ 4= “médios-bons” ✗ 5= “médios-fracos” ✗ 2= “fracos”	No 1º ano: ✗ 3= “bons” ✗ 9= “médios-bons” ✗ 1= “médio-fraco” ✗ 1= “fraco”	No 1º ano: ✗ 4= “bons” ✗ 1= “médio-fraco”
No 2º ano: ✗ 1= “médio-bom” ✗ 3= “médios-fracos” ✗ 2= “fracos”	No 2º ano: ✗ 1= “bom” ✗ 4= “médios-bons” ✗ 7= “médios-fracos”	No 2º ano: ✗ 2= “bons” ✗ 7= “médios-bons” ✗ 5= “médios-fracos”	No 2º ano: ✗ 4= “bons” ✗ 1= “médio-bom”
No 3º ano: [*] ✗ 1= “médio-bom” ✗ 3= “médios-fracos” ✗ 1= “fraco”	No 3º ano: [*] ✗ 3= “médios-bons” ✗ 7= “médios-fracos” ✗ 1= “fraco”	No 3º ano: ✗ 1= “bom” ✗ 8= “médios-bons” ✗ 3= “médios-fracos” ✗ 2= “fracos”	No 3º ano: ✗ 2= “bons” ✗ 3= “médios-bons”
[*] (faltam dados de 1 sujeito)	[*] (faltam dados de 1 sujeito)		

Entre o 4º e o 1º ano, parece haver maior estabilidade na classificação de “bom” que na de “fraco”, já que só metade dos alunos classificados como “fracos” no 4º ano já o era no 1º ano mas dos alunos classificados como “bons” no 4º ano apenas um não era já classificado como “bom” no 1º ano.

Como já foi referido, no 1º ano a avaliação da compreensão da leitura foi feita através de uma única prova, embora nos anos seguintes se tivesse aplicado uma prova de compreensão de leitura de textos narrativos e

outra de textos informativos. Para estudarmos a variação do percentil de compreensão da leitura nos vários anos, utilizámos a única variável de compreensão da leitura obtida no 1º ano e comparámo-la com os percentis obtidos nas duas provas dos anos seguintes (ver as Tabelas 13 e 14).

Tabela 13. Percentil de compreensão da leitura narrativa atingido no 4º ano e percurso anterior

"fracos"	"médios-fracos"	"médios-bons"	"bons"
8	11	6	12
No 1º ano: ✕ 1= "bom" ✕ 1= "médio-bom" ✕ 2= "médios-fracos" ✕ 4= "fracos"	No 1º ano: ✕ 3= "bons" ✕ 4= "médios-bons" ✕ 2= "médios-fracos" ✕ 2= "fracos"	No 1º ano: ✕ 2= "bons" ✕ 2= "médios-bons" ✕ 2= "médios-fracos"	No 1º ano: ✕ 3= "bons" ✕ 3= "médio-bons" ✕ 3= "médios-fracos" ✕ 3= "fracos"
No 2º ano: ✕ 2= "bons" ✕ 1= "médio-bom" ✕ 1= "médios-fracos" ✕ 4= "fracos"	No 2º ano: ✕ 2= "bom" ✕ 2= "médios-bons" ✕ 5= "médios-fracos" ✕ 2= "fracos"	No 2º ano: ✕ 3= "bons" ✕ 2= "médios-bons" ✕ 1= "fraco"	No 2º ano: ✕ 5= "bons" ✕ 2= "médios-bons" ✕ 2= "médios-fracos" ✕ 3= "fracos"
No 3º ano: ✕ 4= "médio-bom" ✕ 3= "médios-fracos" ✕ 1= "fraco"	No 3º ano: ✕ 3= "médios-bons" ✕ 7= "médios-fracos" ✕ 1= "fraco"	No 3º ano: ✕ 2= "bons" ✕ 1= "médios-fracos" ✕ 2= "fracos"	No 3º ano: ✕ 6= "bons" ✕ 4= "médios-bons" ✕ 2= "fracos"
*(faltam dados de 1 sujeito)			

Em relação à compreensão da leitura narrativa, verificámos que metade dos alunos classificados como "fracos" no 4º ano já se enquadravam nesta mesma classificação no 1º ano mas apenas um quarto dos classificados como "bons" pertencia a esse grupo no 1º ano. Entre o 3º e o 4º ano, o grupo de "bons" já se encontra razoavelmente estabelecido: 10 em 12 (83%) são "bons" ou "médios-bons".

Os percursos nesta variável parecem menos estáveis que no percentil médio de literacia porque aqui constatamos a existência de mais casos de sujeitos que "avançam" ou "regridem" 2 níveis percentílicos em anos consecutivos (por exemplo, passam de "fracos" a "bons" ou de "médios-bons" a "fracos" entre o 3º e o 4º ano).

Para a compreensão da leitura informativa, os que atingem o nível mais elevado no 4º ano provêm maioritariamente (8 em 11, 73%) dos grupos "bons" e "médios-bons" do 1º e 2º ano.

Verificámos que metade dos que são classificados como “fracos” no 4º ano já o era no 2º e 3º ano e apenas um dos “bons” no 1º ano é classificado neste grupo (“fracos”) no final do 1º Ciclo.

Tabela 14. Percentil de compreensão da leitura informativa atingido no 4º ano e percurso anterior

“fracos”	“médios-fracos”	“médios-bons”	“bons”
8	11	7	11
No 1º ano: ✗ 1= “bom” ✗ 3= “médios-bons” ✗ 1= “médio-fraco” ✗ 3= “fracos”	No 1º ano: ✗ 2= “bons” ✗ 2= “médios-bons” ✗ 4= “médios-fracos” ✗ 3= “fracos”	No 1º ano: ✗ 1= “bons” ✗ 2= “médios-bons” ✗ 3= “médios-fracos” ✗ 1= “fraco”	No 1º ano: ✗ 5= “bons” ✗ 3= “médio-bons” ✗ 1= “médio-fraco” ✗ 2= “fracos”
No 2º ano: ✗ 4= “médios-fracos” ✗ 4= “fracos”	No 2º ano: ✗ 3= “bons” ✗ 3= “médios-bons” ✗ 2= “médios-fracos” ✗ 3= “fracos”	No 2º ano: ✗ 3= “bons” ✗ 3= “médios-bons” ✗ 1= “médio-fraco”	No 2º ano: ✗ 5= “bons” ✗ 3= “médios-bons” ✗ 1= “médio-fraco” ✗ 2= “fracos”
No 3º ano: ✗ 2= “médios-bons” ✗ 2= “médios-fracos” ✗ 4= “fracos”	No 3º ano: ✗ 2= “bons” ✗ 4= “médios-bons” ✗ 3= “médios-fracos” ✗ 2= “fracos”	No 3º ano: ✗ 3= “bons” ✗ 1= “médio-bom” ✗ 2= “médios-fracos” ✗ 1= “fraco”	No 3º ano: ✗ 4= “bons” ✗ 1= “médio-bom” ✗ 3= “médios-fracos” ✗ 3= “fracos”

O percurso de ortografia é também bastante estável desde o início, para os alunos “bons” e para os “fracos”: mais de metade estão classificados no mesmo grupo tanto no 1º como no 4º ano (ver Tabela 15).

Os alunos que iniciam a escolaridade com boas competências ortográficas mantêm essa vantagem: dos nove classificados como “bons” no 1º ano, seis continuam nesse grupo e apenas um passa a “fraco”.

Por outro lado, dos nove alunos classificados como “fracos” no 1º ano apenas dois deixam de o ser e nenhum passa a “bom”.

A evolução das competências de escrita foi avaliada apenas a partir do 2º ano. A amostra tem mais dois sujeitos porque o número de alunos abrangidos pelo estudo aumentou no 2º ano, tornando possível a recolha de dados completos acerca de 39 sujeitos (ver Tabela 16).

A maior dispersão em relação à evolução da classificação nas competências de escrita é visível, de forma imediata, na distribuição dos alunos em todas as secções da tabela 15 pelos quatro grupos

classificativos: para qualquer grupo e qualquer ano de escolaridade, há sempre sujeitos anteriormente classificados em todas as outras categorias.

Tabela 15. Percentil de ortografia atingido no 4º ano e percurso anterior

"fracos"	"médios-fracos"	"médios-bons"	"bons"
15	8	5	9
No 1º ano: x 1= "bom" x 1= "médio-bom" x 5= "médios-fracos" x 8= "fracos"	No 1º ano: x 1= "bom" x 4= "médios-bons" x 2= "médios-fracos" x 1= "fraco"	No 1º ano: x 1= "bom" x 1= "médio-bom" x 2= "médios-fracos" x 1= "fraco"	No 1º ano: x 6= "bons" x 2= "médios-bons" x 1= "médio-fraco"
No 2º ano: x 2= "bons" x 3= "médios-fracos" x 3= "médios-fracos" x 7= "fracos"	No 2º ano: x 1= "bom" x 1= "médio-bom" x 5= "médios-fracos" x 1= "fraco"	No 2º ano: x 2= "bons" x 2= "médios-bons" x 1= "fraco"	No 2º ano: x 3= "bons" x 4= "médios-bons" x 1= "médio-fraco" x 1= "fraco"
No 3º ano: x 5= "médios-bons" x 1= "médio-bom" x 9= "fracos"	No 3º ano: x 1= "bom" x 2= "médios-bons" x 3= "médios-fracos" x 2= "fracos"	No 3º ano: x 1= "bom" x 2= "médios-bons" x 1= "médio-fraco" x 1= "fraco"	No 3º ano: x 5= "bons" x 1= "médio-bom" x 2= "médios-fracos" x 1= "fraco"

Tabela 16. Percentil de composição atingido no 4º ano e percurso anterior

"fracos"	"médios-fracos"	"médios-bons"	"bons"
12	8	9	10
No 2º ano: x 3= "bons" x 3= "médios-bons" x 2= "médios-fracos" x 4= "fracos"	No 2º ano: x 2= "bons" x 3= "médios-bons" x 2= "médios-fracos" x 1= "fraco"	No 2º ano: x 2= "bons" x 3= "médios-bons" x 2= "médios-fracos" x 2= "fracos"	No 2º ano: x 4= "bons" x 1= "médio-bom" x 3= "médios-fracos" x 2= "fracos"
No 3º ano: [*] x 1= "bom" x 2= "médios-bons" x 4= "médios-fracos" x 4= "fracos"	No 3º ano: x 2= "bons" x 1= "médio-bom" x 2= "médios-fracos" x 3= "fracos"	No 3º ano: x 2= "bons" x 4= "médios-bons" x 2= "médios-fracos" x 1= "fraco"	No 3º ano: x 4= "bons" x 4= "médios-bons" x 1= "médio-fraco" x 1= "fraco"

^{*}Na linha dados de um sujeito

Apesar disso, os alunos classificados como "bons" no 4º ano eram maioritariamente "bons" ou "médios-bons" tanto no 2º como no 3º ano e a situação dos alunos classificados como "fracos" no 4º ano é semelhante

(eram maioritariamente “fracos” ou “médios-fracos” tanto no 2º como no 3º ano).

3.3. Relações entre variáveis

3.3.1. Antecedentes da escolarização formal

Começaremos por analisar as relações entre as variáveis independentes medidas no início da escolarização, ou seja, as variáveis relativas ao contexto sociocultural das crianças, à memória verbal, ao conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita, consciência fonológica e conceitos acerca do impresso.

As correlações encontradas entre as diversas variáveis independentes apresentam-se na Tabela 17.

Tabela 17. Correlações entre as variáveis independentes

	variáveis					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.percepções leitura pais						
2.idade	-.328*					
3.hab. pai	.078	.030				
4.hab. mãe	-.171	.176	.294			
5.freq. JI	-.288	.143	-.232	-.247		
6.nº livros	.206	-.377*	-.145	-.192	-.263	
7.háb.lei.pai	.027	.084	-.318*	-.260	-.039	.408**
8.háb.lei.mãe	.313	-.231	-.083	-.423**	.163	.395*
9.pede p/ler	.409**	-.211	-.416**	-.343*	-.182	.337*
10.f. escola	.153	.018	.027	.015	-.325*	.177
11.f. leitura	-.095	.311	.212	.148	-.222	-.112
12.lei.pai casa	.695**	-.194	-.286	-.191	-.234	.078
13.lei.pai trab.	-.072	-.270	.185	-.027	.218	.105
14.lei.mãe casa	.576**	-.197	.126	-.278	.042	.194

15.lei.mãe trab.	.244	-.249	.195	.066	.215	-.039
16.cons. fono.	-.037	-.017	-.168	-.376*	.268	.044
17.memória	.103	-.032	-.157	-.200	.015	.067
18.CAI	.279	-.028	-.347*	-.418**	-.116	.171
19.QI	.040	-.172	-.098	-.321*	.179	.153
	7.	8.	9.	10.	11.	12.
8.háb.lei mãe	.396*					
9.pede p/ler	.236	.217				
10.f. escola	.050	.186	.003			
11.f. leitura	.204	-.095	.065	.180		
12.lei.pai casa	.221	.072	.363*	.018	.062	
13.lei.pai trab.	-.348*	.174	-.074	-.018	-.274	-.443**
14.lei.mãe casa	.033	.341*	.287	-.130	-.373*	.323*
15.lei.mãe trab.	-.288	.322*	.087	.043	.022	-.112
16.cons. fono.	.278	.216	-.200	.086	.054	.067
17.memória	.117	.115	-.062	.091	.085	.053
18.CAI	.392*	.248	.421**	-.050	.118	.371*
19.QI	.121	.149	-.163	.070	-.067	-.023
	13.	14.	15.	16.	17.	18.
14.lei.mãe casa	.010					
15.lei.mãe trab.	.452**	.157				
16.cons. fono.	-.070	-.203	-.154			
17.memória	.005	-.094	.148	.288		
18.CAI	-.112	.175	-.171	.410**	.307	
19.QI	.216	.011	.087	.489**	.420**	.452**

Nota: hab. pai = habilitações do pai; hab. mãe = habilitações da mãe; freq. JI = frequência do jardim-de-infância; háb.lei.pai = hábitos de leitura declarados pelo pai; háb. lei.mãe = hábitos de leitura declarados pela mãe; f. escola = expectativa face à escola; f. leitura = funcionalidade da leitura; lei. pai casa = percepção de leitura do pai em casa; lei. pai trab. = percepção de leitura do pai no trabalho; lei. mãe casa = percepção de leitura da mãe em casa; lei. mãe trab. = percepção de leitura da mãe no trabalho; cons. fono. = consciência fonológica; CAI = conceitos acerca do impresso;

* $p < .05$

** $p < .01$

As percepções das crianças sobre os hábitos de leitura dos pais correlacionam-se muito significativamente com a frequência com que as

crianças pedem para lhes lerem ($r(39) = .409, p < .01$) e com os hábitos de leitura em casa do pai ($r(39) = .695, p < .01$) e da mãe ($r(39) = .576, p < .01$). Há ainda uma correlação negativa entre estas percepções e a idade das crianças ($r(39) = -.328, p < .05$). A idade correlaciona-se também negativamente com o número de livros existentes em casa ($r(39) = -.377, p < .05$).

As habilitações académicas do pai e da mãe correlacionam-se com os respectivos hábitos de leitura ($r(39) = -.318, p < .05$; $r(39) = -.423, p < .01$), com a frequência com que a criança pede para lhe lerem ($r(39) = -.416, p < .01$; $r(39) = -.343, p < .05$) e com o conhecimento que as crianças têm acerca do impresso ($r(39) = -.347, p < .05$; $r(39) = -.418, p < .01$).

As habilitações académicas da mãe correlacionam-se ainda com o QI dos filhos ($r(39) = -.321, p < .05$) e com a sua consciência fonológica ($r(39) = -.376, p < .05$).

A frequência do Jardim-de-infância correlaciona-se com o conceito da criança sobre a função da escola ($r(39) = -.325, p < .05$) mas pensamos que esta correlação não traduz nenhuma relação importante porque há muito pouca variação na frequência do jardim-de-infância: 85% das crianças frequentaram durante 3 ou mais anos.

O número de livros existentes em casa correlaciona-se com os hábitos de leitura do pai ($r(39) = .408, p < .01$) e da mãe ($r(39) = .395, p < .05$) e com a frequência com que a criança pede para lhe lerem ($r(39) = .337, p < .05$).

O padrão correlacional descrito até aqui é consistente com as conclusões de outros estudos que concluem que os pais mais escolarizados possuem mais livros, lêem mais e proporcionam mais experiências de leitura aos seus filhos pré-escolares, favorecendo a aquisição de competências relacionadas com a leitura.

Já em relação aos hábitos de leitura declarados pelos pais, o padrão correlacional revela-nos a concordância entre os hábitos de leitura dos cônjuges ($r(39) = .396, p < .05$) e uma correlação com a percepção dos hábitos de leitura da mãe ($r(39) = .341, p < .05$; $r(39) = .322, p < .05$).

O conceito sobre a função da escola apresentava uma variação muito pequena, pelo que se compreende que não haja correlação significativa com nenhuma das outras variáveis.

O número de funções atribuídas à leitura correlaciona-se significativamente apenas com a percepção dos hábitos de leitura da mãe em casa ($r(39) = -.373, p < .05$). Uma vez que esta correlação é negativa, não pensamos que tenha um significado importante mas sim de um acaso devido à falta de diversidade nas respostas.

A maior parte das crianças indicou apenas uma função para a leitura. Pensamos que é possível que elas se tenham limitado a apontar a função que consideravam mais importante para si próprias e que, portanto, esta variável quantificada não traduza conhecimento ou desconhecimento das possíveis funções da escrita. Assim se poderia explicar a divergência entre os resultados obtidos neste estudo e no de Martins (2000) em que as crianças referem maior diversidade de utilizações funcionais da leitura.

Esta questão só poderia ter sido esclarecida se o examinador tivesse insistido para além da primeira resposta espontânea das crianças, o que não aconteceu. No entanto, outra hipótese possível é que estas crianças não possuam de facto um conceito muito diversificado da funcionalidade da leitura.

Há uma correlação negativa entre as percepções de leitura do pai em casa e no trabalho ($r(39) = -.443, p < .01$), e positiva entre a percepção de leitura em casa do pai e da mãe ($r(39) = .323, p < .05$). A percepção de hábitos de leitura do pai em casa correlaciona-se também com os conhecimentos das crianças acerca do impresso ($r(39) = .371, p < .05$).

A percepção da necessidade de a mãe ler no trabalho correlaciona-se com a mesma variável em relação ao pai ($r(39) = .452, p < .05$).

A memória fonológica correlaciona-se significativamente apenas com o QI ($r(39) = .420, p < .01$) mas este correlaciona-se significativamente também com a consciência fonológica ($r(39) = .489, p < .01$) e com os conceitos acerca do impresso ($r(39) = .452, p < .01$). Finalmente, existe ainda uma correlação significativa entre conceitos acerca do impresso e consciência fonológica ($r(39) = .410, p < .01$).

3.3.2. Aprendizagem inicial da leitura

A compreensão da leitura no final do 1º ano correlaciona-se significativamente com as percepções dos hábitos de leitura do pai ($r(39) = .352$, $p < .01$) e com os conceitos acerca do impresso ($r(39) = .457$, $p < .01$), traduzindo a influência do contexto familiar de literacia e dos conhecimentos prévios relacionados com o impresso, nesta fase inicial, mesmo quando as exigências de compreensão não são muito grandes.

Tabela 18. Correlações entre a aprendizagem da leitura/escrita e as variáveis independentes

	Aprendizagem da leitura/escrita			
	compreensão	fluência	ortografia	Percentil médio
1.percepções leitura pais	.291	.291	-.135	.273
2.idade	-.129	.036	.125	-.055
3.hab. pai	-.151	-.216	.289	-.221
4.hab. mãe	-.269	-.344*	.457**	-.419**
5.freq. JI	.041	.041	-.079	.039
6.nº livros	-.102	.173	-.259	.110
7.háb.lei.pai	.108	.318*	-.368*	.312
8.háb.lei.mãe	.184	.500**	-.361	.391*
9.pede p/ler	.206	.291	-.333*	.321*
10.f. escola	.037	.009	-.174	.069
11.f. leitura	.225	.179	-.233	.250
12.lei.pai casa	.352*	.263	-.316	.374*
13.lei.pai trab.	-.281	-.023	.002	-.120
14.lei.mãe casa	.074	.325*	-.042	.179
15.lei.mãe trab.	.005	.142	-.126	.066
16.cons. fono.	.275	.224	-.334*	.304
17.memória	.243	.338*	-.207	.290
18.CAI	.457**	.560**	-.447**	.553**
19.QI	.182	.147	-.204	.180

A influência do contexto familiar é ainda mais evidente para os outros aspectos avaliados (fluência e ortografia), já que as correlações significativas abrangem também as habilitações da mãe ($r(39)=-.344$, $p<.05$ e $r(39)=.457$, $p<.01$) e os hábitos de leitura declarados pelo pai ($r(39)=.318$, $p<.05$ e $r(39)=-.368$, $p<.05$).

No caso da fluência de leitura há ainda correlações significativas com os hábitos de leitura declarados pela mãe ($r(39)=.500$, $p<.01$) e com a percepção dos hábitos de leitura em casa da mãe ($r(39)=.325$, $p<.05$), enquanto a ortografia se correlaciona significativamente com a frequência com que a criança pede para lhe lerem ($r(39)=-.333$, $p<.05$).

A influência do conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita adquirido antes da escolarização formal é perceptível em todos os aspectos da literacia avaliados: os conceitos acerca do impresso relacionam-se muito significativamente com a compreensão ($r(39)=.457$, $p<.01$), a fluência ($r(39)=.560$, $p<.01$) e com a ortografia ($r(39)=-.447$, $p<.01$).

A influência da memória verbal é visível na fluência de leitura ($r(39)=.338$, $p<.05$) e a da consciência fonológica na ortografia ($r(39)=-.334$, $p<.05$).

O QI, pelo contrário, não se correlaciona significativamente com nenhum dos aspectos da aprendizagem avaliados.

3.3.3. Desenvolvimento da leitura e da escrita

As correlações encontradas entre as variáveis dependentes relativas à aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano (Tabela 19) são todas muito significativas, sugerindo que a uma boa compreensão se associa uma leitura fluente e uma maior correcção ortográfica.

A fluência e a ortografia apresentam uma correlação superior ($r(39) = -.697$, $p < .01$) à que as relaciona com a compreensão ($r(39) = .498$, $p < .01$ e $r(39) = -.450$, $p < .01$, respectivamente). Ambas representam aspectos ligados mais directamente ao reconhecimento de palavras, já que no 1º ano a fluência foi avaliada através da leitura de palavras e pseudo-palavras em lista e a ortografia através apenas de um ditado. Assim, estes resultados apoiam a hipótese da modularidade do reconhecimento de palavras na fase inicial da aprendizagem (Shatil & Share, 2003; Stanovich, 1996).

Apesar da elevada correlação entre todas as variáveis, a variável com correlação mais elevada com o percentil médio de realização em literacia no 1º ano é a fluência ($r(39) = .864$, $p < .01$) e a menor é a compreensão ($r(39) = .738$, $p < .01$). No entanto, a variável que melhor prediz a competência média em literacia no final do 1º ano (entre as variáveis dependentes) é a competência ortográfica, que explica 74,6% da variância de percentil médio.

No 2º ano (ver Tabela 20), mantém-se uma correlação muito significativa entre a fluência e todas as outras variáveis dependentes mas surge uma dissociação entre compreensão e ortografia traduzida numa correlação não significativa entre a compreensão do texto narrativo e a ortografia ($r(44) = -.273$, $p > .05$) e numa correlação pouco significativa entre a compreensão do texto informativo e a ortografia ($r(44) = -.315$, $p < .05$).

A relação entre compreensão de texto narrativo e de texto informativo

Tabela 19. Correlações entre as variáveis dependentes do 1º ano

	<i>compreensão</i>	<i>fluência</i>	<i>ortografia</i>	<i>percentil médio</i>
compreensão	1,000			
fluência	.498**	1,000		
ortografia	-.450**	-.697**	1,000	
percentil médio	.738**	.864**	-.852**	1,000

Nota: ** $p < .01$

não apresenta uma correlação muito elevada ($r(44) = .344$, $p < .05$), apoiando a hipótese que a compreensão destas duas estruturas textuais requer competências que não são necessariamente iguais.

Tabela 20. Correlações entre as variáveis dependentes do 2º ano

	<i>Comp. Texto narrativo</i>	<i>Comp. Texto informativo</i>	<i>Fluência</i>	<i>Ortografia</i>	<i>Composição</i>	<i>Percentil médio</i>
Comp. Texto narrativo	1,000					
Comp. Texto informativo	.344*	1,000				
Fluência	.490**	.389**	1,000			
Ortografia	-.273	-.315*	-.632**	1,000		
Composição	.436**	.564**	.658**	-.423**	1,000	
Percentil médio	.707**	.708**	.827**	-.675**	.808**	1,000

Nota: * $p < .05$

** $p < .01$

O percentil médio de realização em literacia continua a relacionar-se fortemente com a fluência de leitura ($r(44) = .827$, $p < .01$), embora diminua visivelmente a relação com a competência ortográfica ($r(44) = -.675$, $p < .01$). Quase 70% da variância do percentil médio do 2º ano é explicada pela fluência de leitura oral ($R^2 = 0,697$). No 3º ano (ver Tabela 21), mantém-se uma correlação pouco significativa entre compreensão de texto narrativo e informativo ($r(48) = .317$, $p < .05$) e uma forte associação entre compreensão de texto narrativo e fluência de leitura ($r(48) = .514$, $p < .01$).

A ortografia associa-se pouco significativamente à compreensão de textos narrativos e informativos ($r(48) = -.331$, $p < .05$ e $r(48) = -.336$, $p < .05$) mas muito significativamente à fluência ($r(48) = -.526$, $p < .01$) e à composição ($r(48) = -.413$, $p < .01$). Enquanto no 2º ano havia correlações muito significativas entre a composição e todos os outros aspectos avaliados, no 3º ano a composição de textos associa-se muito significativamente apenas à compreensão de textos narrativos ($r(48) = .451$, $p < .01$) e à competência ortográfica ($r(48) = -.413$, $p < .01$). Uma vez que neste ano é já exigido aos alunos que escrevam com correcção ortográfica, pensamos que é provável que os alunos com menor competência ortográfica evitem escrever textos mais elaborados e extensos para diminuir a probabilidade de erro. Outros autores têm ainda sugerido que a falta de fluência ortográfica afecta as operações cognitivas de planificação, revisão e edição de texto porque disputam recursos que não podem ser

inteiramente dedicados a estas tarefas, já de si exigentes (McCutchen, Covill, Hoyne & Mildes, 1994).

Neste ano, de forma geral, é a compreensão do texto informativo que tem correlações mais baixas com as outras variáveis.

A competência ortográfica e a compreensão do texto narrativo, no 3º ano, explicam cerca de 80% da variância no percentil médio de leitura ($R^2=0,802$).

Tabela 21. Correlações entre as variáveis dependentes do 3º ano

	<i>Comp. Texto narrativo</i>	<i>Comp. Texto informativo</i>	<i>Fluência</i>	<i>Ortografia</i>	<i>Composição</i>	<i>Percentil médio</i>
Comp. Texto narrativo	1,000					
Comp. Texto informativo	.317*	1,000				
Fluência	.514**	.182	1,000			
Ortografia	-.331*	-.336*	-.526**	1,000		
Composição	.451**	.319*	.310*	-.413**	1,000	
Percentil médio	.703**	.555**	.703**	-.734**	.671**	1,000

Nota: * $p < .05$

** $p < .01$

No 4º ano (ver Tabela 22), surge uma correlação muito significativa entre a compreensão do texto narrativo e do informativo. Provavelmente, não será alheia a esta associação o facto de o texto narrativo utilizado no teste deste ano, e as questões colocadas, apresentarem um grau de dificuldade superior.

A interdependência entre os vários aspectos avaliados parece aumentar neste ano, já que aumenta o número de correlações muito significativas: a fluência de leitura oral apresenta correlações muito significativas com todas as outras variáveis, assim como a composição e a compreensão de textos informativos.

No entanto, a competência ortográfica e a compreensão não se relacionam de forma tão estreita, uma vez que estas são as correlações menos significativas ($r(49) = -.258, p > .05$ e $r(49) = -.288, p < .05$).

Neste ano, é a fluência de leitura oral e a composição que explica uma grande parte da variância do percentil médio de literacia ($R^2=0,829$).

Tabela 22. Correlações entre as variáveis dependentes do 4º ano

	<i>Comp. Texto narrativo</i>	<i>Comp. Texto informativo</i>	<i>Fluência</i>	<i>Ortografia</i>	<i>Composição</i>	<i>Percentil médio</i>
Comp. Texto narrativo	1,000					
Comp. Texto informativo	.501**	1,000				
Fluência	.425**	.419**	1,000			
Ortografia	-.258	-.288*	.590**	1,000		
Composição	.492**	.475**	.450**	-.455**	1,000	
Percentil médio	.695**	.694**	.750**	-.705**	.772**	1,000

Nota: * $p < .05$

** $p < .01$

3.3.4. Antecedentes da escolarização formal e aprendizagem da literacia nos diversos anos

Omitiram-se na Tabela 23 as variáveis que não tinham qualquer correlação significativa com os percentis médios de literacia dos diversos anos. Para facilitar a leitura, repetimos os resultados referentes ao percentil médio do 1º ano, já referidos na Tabela 18.

Tabela 23. Correlações entre as variáveis independentes e o percentil médio de literacia nos vários anos

	<i>Percentil médio 1º ano</i>	<i>Percentil médio 2º ano</i>	<i>Percentil médio 3º ano</i>	<i>Percentil médio 4º ano</i>
Habilitações da mãe	-.419**	-.371*	-.255	-.303
Hábitos de leitura do pai	.312	.382*	.257	.355*
Hábitos de leitura da mãe	.391*	.254	.056	.238
Pede para ler	.321*	.211	.201	.242
Lei. pai em casa	.374*	.361*	.216	.143
Consciência fonológica	.304	.401*	.260	.245
Cai	.553**	.593**	.469**	.527**
Memória	.290	.503**	.157	.419*
QI	.180	.285	.059	.221

Nota: * $p < .05$

** $p < .01$

Estes resultados evidenciam de forma inequívoca a influência das habilitações acadêmicas, particularmente da mãe, e dos hábitos de leitura dos pais na aprendizagem ao longo dos primeiros anos de escolaridade. Salientamos a estabilidade destas influências, já que as correlações se mantêm significativas em quase todos os anos de escolaridade apesar de o auto-relato de hábitos de leitura ter sido feito no início da escolarização formal das crianças.

A influência do conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita adquirido antes da escolarização formal mantém-se significativa ao longo dos quatro anos de escolaridade, com um coeficiente de correlação que varia entre um mínimo de 0,414 e um máximo de 0,534, ou seja, superior a algumas das correlações encontradas entre variáveis referentes a competências de leitura e escrita avaliadas no mesmo ano (veja-se, por exemplo, a correlação entre "ortografia" e "compreensão" no 2º ano, ou entre "composição" e "fluência" no 3º ano).

Verificámos ainda que há uma correlação significativa entre o percentil médio do 2º ano e a consciência fonológica ($r(39) = .405$, $p < .05$), a memória ($r(39) = .469$, $p < .01$) e o QI ($r(39) = .324$, $p < .05$). A memória correlaciona-se significativamente também com o percentil médio atingido no 4º ano ($r(37) = .381$, $p < .05$).

3.3.5. Aspectos motivacionais, perfil de leitor e aprendizagem

Em relação às variáveis relativas ao contexto familiar de literacia, verificámos que a motivação para a leitura e para a escrita no 4º ano se correlaciona muito significativamente com os hábitos de leitura declarados pelo pai ($r(37) = .398$, $p < .01$ e $r(37) = .430$, $p < .01$) e com os hábitos de leitura da mãe (apenas a motivação para a escrita, $r(37) = .331$, $p < .05$).

No 4º ano, a associação entre motivação para a leitura e para a escrita é mais forte que no 3º ano ($r(50) = .590$, $p < .01$ e $r(44) = .329$, $p < .05$).

A motivação para a leitura no 3º ano correlaciona-se muito significativamente com a motivação para a leitura e para a escrita no 4º ano ($r(44) = .441$, $p < .01$ e $r(44) = .433$, $p < .01$) mas a motivação para a

escrita no 3º ano não apresenta correlações significativas com as variáveis do 4º ano.

Tabela 24. Correlações entre as variáveis motivacionais e o percentil médio de literacia nos vários anos

	Percentil médio 1º ano	Percentil médio 2º ano	Percentil médio 3º ano	Percentil médio 4º ano
Motivação para a leitura, 3º ano	.265	.316	.436**	.485**
Motivação para a escrita, 3º ano	.077	.241	.195	-.048
Motivação para a leitura, 4º ano	.108	.183	.262	.235
Motivação para a escrita, 4º ano	.402*	.239	.228	.251

Nota: * $p < .05$

** $p < .01$

Ao contrário dos resultados obtidos no 4º ano, a motivação para a leitura no 3º ano correlaciona-se muito significativamente com o percentil médio de literacia atingido tanto no 3º como no 4º ano (ver Tabela 25).

A motivação para a escrita só apresenta uma correlação muito significativa entre o resultado do 4º ano e o percentil médio de literacia atingido no 1º ano ($r(37) = .402, p < .01$).

Estes resultados sugerem que os alunos que obtêm melhores resultados no final do 1º ano estão mais motivados para escrever no final do 4º ano e aqueles que estão mais motivados para ler no 3º ano são os que obtiveram melhores resultados no 2º ano, 3º e 4º ano (esta associação vai aumentando ao longo dos anos).

No entanto, a motivação para a leitura e para a escrita pode exercer uma influência diferente nas diversas competências de literacia pelo que nos pareceu pertinente analisar as correlações com cada uma das variáveis da literacia avaliadas (ver Tabela 25).

A motivação para a escrita no 3º ano não se correlaciona significativamente com nenhuma das competências de leitura ou escrita avaliadas.

As competências que mais consistentemente se relacionam com as variáveis motivacionais são a fluência de leitura e a ortografia avaliadas no 4º ano já que, exceptuando a motivação para a escrita no 3º ano, as correlações entre elas são todas significativas.

Tabela 25. Correlações entre a motivação para a leitura/escrita e a realização

	<i>Motivação para a leitura, 3º ano</i>	<i>Motivação para a escrita, 3º ano</i>	<i>Motivação para a leitura, 4º ano</i>	<i>Motivação para a escrita, 4º ano</i>
Compreensão texto narrativo, 3º ano	.373*	.110	.307*	.207
Compreensão texto informativo, 3º ano	.050	.102	-.117	-.084
Fluência, 3º ano	.422**	.044	.301*	.163
Ortografia, 3º ano	-.208	-.200	-0.169	-.259
Composição, 3º ano	.299*	.253	.184	.294*
Compreensão texto narrativo, 4º ano	.365*	-.120	.184	.143
Compreensão texto informativo, 4º ano	.213	-.174	-.012	.042
Fluência, 4º ano	.514**	.057	.299*	.293*
Ortografia, 4º ano	-.358*	.051	-.322*	-.339*
Composição, 4º ano	.339*	.009	.140	.161

Nota: * $p < .05$

** $p < .01$

A motivação para a leitura no 3º ano relaciona-se significativamente com a compreensão do texto narrativo no 3º ano ($r(44) = .373$, $p < .05$) e no 4º ano ($r(44) = .365$, $p < .05$), com a composição do 3º ano ($r(44) = .299$, $p < .05$), com a ortografia do 4º ano ($r(44) = -.358$, $p < .05$) e com a composição do 4º ano ($r(44) = .339$, $p < .05$). Esta variável relaciona-se ainda muito significativamente com a fluência de leitura no 3º ano ($r(44) = .422$, $p < .01$) e no 4º ano ($r(44) = .514$, $p < .01$).

No 4º ano, a motivação para a leitura relaciona-se significativamente com a compreensão do texto narrativo do 3º ano ($r(44) = .307$, $p < .05$), com a fluência de leitura oral do 3º ano ($r(44) = .301$, $p < .05$) e do 4º ano ($r(44) = .299$, $p < .05$) e com a competência ortográfica do 4º ano ($r(44) = -.322$, $p < .05$).

A motivação para a escrita no 4º ano relaciona-se significativamente com a composição do 3º ano ($r(44) = .294$, $p < .05$), com a fluência de leitura oral no 4º ano ($r(44) = .293$, $p < .05$) e com a competência ortográfica do 4º ano ($r(44) = -.339$, $p < .05$).

Para analisarmos a relação entre as competências de leitura e escrita e o perfil de leitor identificado na entrevista realizada no 4º ano, dividimos

os sujeitos em três grupos classificando como “fracos” aqueles cujo percentil médio era inferior a 30, “bons” os que tinham percentil médio superior a 70 e como “médios” os restantes.

A distribuição dos perfis de leitor segundo o nível de realização médio em literacia é apresentada na Tabela 26.

Curiosamente, a distribuição dos sujeitos pelos perfis é semelhante para os alunos “bons” ou “fracos”, que se localizam maioritariamente nos últimos quatro perfis, ou seja, ambos são predominantemente leitores esporádicos ou não regulares. Há um maior número de alunos conhecedores entre os “bons” (6= 55%) que nos “fracos” (2= 25%) e no perfil 1 não há nenhum aluno “fraco” mas existe um “bom”.

Os alunos médios distribuem-se pelos diferentes perfis com uma ligeira concentração no perfil 5 (30% dos alunos “médios” são leitores esporádicos, selectivos e não conhecedores). Ao contrário dos alunos “fracos” e “bons”, os alunos “médios” são maioritariamente selectivos nas suas leituras.

Tabela 26. Distribuição dos sujeitos de acordo com o seu perfil de leitor e percentil médio em literacia

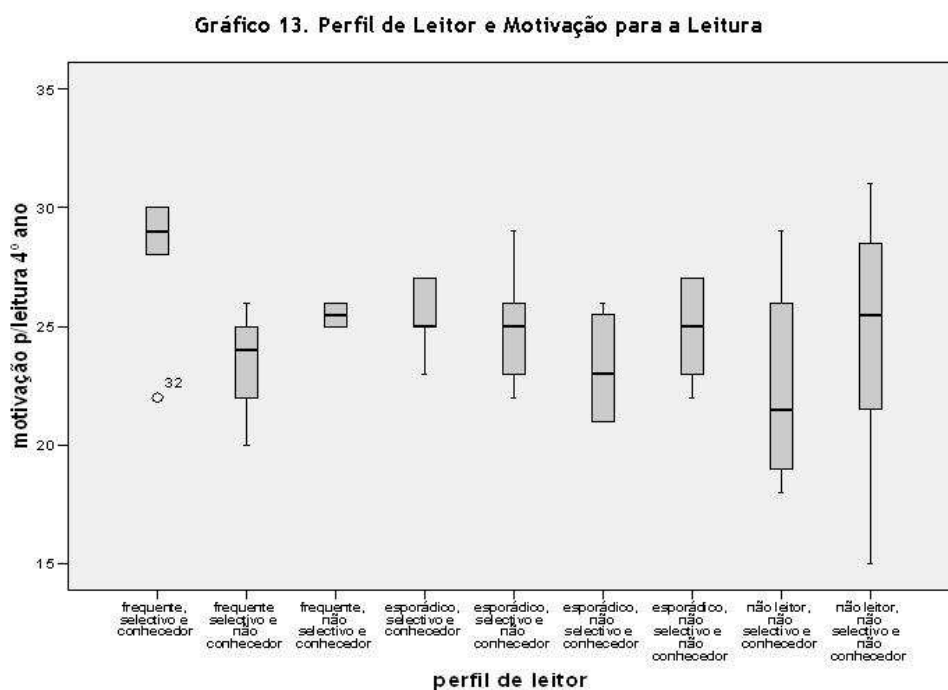
	<i>“fracos”</i>	<i>“médios”</i>	<i>“bons”</i>
Perfil 1	0	4	1
Perfil 2	1	2	0
Perfil 3	0	2	0
Perfil 4	1	3	1
Perfil 5	0	9	0
Perfil 6	0	1	3
Perfil 7	3	4	3
Perfil 8	1	1	1
Perfil 9	2	4	2

Nota: Perfil 1= frequente, selectivo e conhecedor; Perfil 2= frequente, selectivo e não conhecedor; Perfil 3= frequente, não selectivo e conhecedor; Perfil 4= esporádico, selectivo e conhecedor; Perfil 5= esporádico, selectivo e não conhecedor; Perfil 6=esporádico, não selectivo e conhecedor; Perfil 7= esporádico, não selectivo e não conhecedor; Perfil 8= não leitor, não selectivo e conhecedor; Perfil 9= não leitor, não selectivo e não conhecedor.

Estes dados indicam que, nesta amostra e neste ano de escolaridade, a conjugação de leitura frequente, o facto de escolherem as suas leituras e o conhecimento evidenciado pelas crianças na entrevista não se relaciona com maior competência geral de literacia.

O perfil de leitor, no entanto, relaciona-se com a motivação para a leitura já que, como podemos observar no Gráfico 13, os leitores frequentes, selectivos e conhecedores são os que em média estão mais motivados para a leitura.

Verificámos ainda que é nos perfis de não leitores e não selectivos que encontramos os alunos menos motivados para a leitura (embora sejam os perfis onde há também maior dispersão).



Considerando a importância da motivação intrínseca para a aquisição de hábitos de leitura independente salientada por diversos autores (Guthrie & Anderson, 1999), analisámos a distribuição dos sujeitos na variável “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca” em função da frequência de leitura. Verificámos que a motivação intrínseca dos leitores frequentes apresentava uma média significativamente superior à dos não leitores ($t(29) = 2.537, p < .05$), embora não houvesse diferenças em relação à motivação extrínseca. Estes dados apontam no sentido dos

referidos por Wigfield (1998) que correlacionam a frequência de leitura com a motivação intrínseca.

3.3.6. Contactos com textos impressos e realização em literacia

Os resultados obtidos na “*check-list*” destinada a avaliar os contactos com textos impressos correlacionam-se muito significativamente com a compreensão do texto narrativo ($r=0,377$, $p < 0,01$) e do texto informativo ($r=0,449$, $p < 0,01$) no 4º ano, com a compreensão do texto narrativo no 3º ano ($r=0,338$, $p < 0,05$) e ainda com o percentil médio de literacia obtido no 4º ano ($r=0,385$, $p < 0,01$).

A classificação de “conhecedor” determinada através da entrevista está maioritariamente de acordo com o resultado obtido nesta “*check-list*” porque apenas 4 crianças que são consideradas como tal obtêm nesta lista um percentil inferior a 30.

A contribuição dos contactos com textos impressos para a compreensão da leitura é evidente no trabalho de Cipielewski & Stanovich (1992), em que os indicadores da exposição a textos impressos (reconhecimento de títulos e de autores) prediziam as diferenças individuais no crescimento da compreensão da leitura entre o 3º e o 5º ano (ver também Juel, 1988). Esta relação é a comprovação empírica da importância da leitura extensiva para a compreensão, através do aumento do conhecimento declarativo e do vocabulário, dificilmente comparável ao aumento adquirido através de outras fontes de informação. As diferenças têm sido consistentemente verificadas pela investigação (Stanovich, 2000).

Os resultados obtidos na utilização desta “*check-list*” parecem-nos promissores já que a sua aplicação é simples, rápida e parece-nos termos encontrado uma relação teoricamente sustentada para a validar. Será necessário, evidentemente, proceder à sua aplicação numa amostra alargada para confirmar o que aqui se sugere.

3.4. Preditores da leitura e escrita

Conhecer as variáveis que mais contribuem para o nível de realização em leitura e escrita atingido em cada um dos anos de escolaridade constitui um dos objectivos principais deste trabalho. No sentido de procurar os preditores da competência em cada ano, efectuámos diversas análises de regressão de que apresentamos em seguida os resultados significativos. Dada a dimensão da amostra, utilizámos o modelo de regressão linear simples.

Começaremos por apresentar os resultados referentes ao papel das variáveis independentes avaliadas no início da escolarização formal (CAI, consciência fonológica e memória) como preditores dos vários aspectos da competência de leitura e de escrita, e apresentaremos seguidamente os resultados referentes à utilização da competência atingida em cada um dos aspectos da leitura ou escrita como preditora do percentil médio de literacia atingido no final de cada ano.

3.4.1. Conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita, consciência fonológica e memória como preditores da realização

A melhor predição do percentil médio obtido no final do 1º ano é a que se baseia no resultado obtido na prova de conhecimento técnico da leitura e da escrita, já que esta variável explica 32,4 % dos resultados finais (ver Tabela 27).

O conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita é a única variável que explica uma percentagem significativa da variância de todos os aspectos de leitura e escrita avaliados no final do 1º ano (ver Tabela 27).

O valor preditivo desta variável continua a ser significativo ao longo dos quatro anos de escolaridade, para quase todas as competências de leitura e escrita (ver Tabelas 28, 29 e 30).

Apesar de a variância explicada pelo conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita mudar em função da competência avaliada, situa-se sempre acima dos 20% para o percentil médio atingido em cada ano.

Enquanto no 1º ano o conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita tem maior valor preditivo para a fluência de leitura oral, explicando 34,8% da variância, no 2º ano a maior variância explicada é em relação à compreensão do texto informativo (29,6%); no 3º ano volta a ser a fluência (24,8%) e no 4º ano é a ortografia (19,5%), com um valor muito próximo do da compreensão de texto narrativo (18,2%).

Tabela 27. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como preditor da competência de leitura/escrita no final do 1º ano

	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Compreensão</i>	22.704	6.389	.504*	.234
<i>Fluência</i>	.003	.001	.604*	.348
<i>Ortografia</i>	-.001	.000	-.489*	.219
<i>Percentil médio</i>	.004	.001	.585*	.324

Nota: $p < .05$

Tabela 28. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como preditor da competência de leitura/escrita no final do 2º ano

	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Comp. tx. narrativo</i>	3.703	.267	.282	.054
<i>Comp. tx. informativo</i>	2.486	.484	.561*	.296
<i>Fluência</i>	73.684	6.965	.441*	.173
<i>Ortografia</i>	13.842	1.758	-.396*	.134
<i>Composição</i>	7.522	.924	.448*	.179
<i>Percentil médio</i>	35.000	5.456	.552*	.285

Nota: $p < .05$

Estes resultados sugerem que um maior conhecimento inicial da linguagem técnica da leitura e da escrita facilita o desenvolvimento da competência de reconhecimento de palavras no final do 1º ano e, posteriormente, a compreensão da leitura e a fluência de leitura de textos. O impacto desta vantagem inicial para a competência ortográfica é mais saliente no 4º ano (ver Tabela 30).

Tabela 29. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como preditor da competência de leitura/escrita no final do 3º ano

	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Comp. tx. narrativo</i>	15.382	1.043	.441*	.172
<i>Comp. tx. informativo</i>	15.089	1.310	.205	.015
<i>Fluência</i>	77.862	8.030	.518*	.248
<i>Ortografia</i>	7.011	1.104	-.191	.010
<i>Composição</i>	7.826	1.126	.407*	.142
<i>Percentil médio</i>	37.253	5.552	.479*	.206

Nota: $p < .05$

Tabela 30. Sumário das análises de regressão tendo o CAI como preditor da competência de leitura/escrita no final do 4º ano

	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Comp. tx. narrativo</i>	14.255	.752	.453*	.182
<i>Comp. tx. informativo</i>	12.592	1.254	.401*	.137
<i>Fluência</i>	109.356	9.869	.416*	.149
<i>Ortografia</i>	6.515	.836	-.467*	.195
<i>Composição</i>	12.406	1.053	.395*	.131
<i>Percentil médio</i>	32.302	5.802	.549*	.282

Nota: $p < .05$

A análise de regressão tendo a consciência fonológica como preditora das diversas competências de leitura e escrita não se apresenta significativa para muitas das variáveis referentes às diversas competências de leitura e escrita, pelo que omitimos estes resultados e apresentamos apenas os modelos significativos (ver Tabela 31).

A consciência fonológica prediz significativamente o percentil médio alcançado no final do 1º ano: explica cerca de 9% da variância dos resultados do percentil médio do 1º ano. Esta contribuição, no entanto, não é significativa quando excluimos a contribuição do conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita (Beta in= .137, $p > .05$).

Tabela 31. Sumário das análises de regressão tendo a consciência fonológica como preditora da competência de leitura/escrita

	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Percentil médio 1º ano</i>	33.259	9.686	.338*	.090
<i>Compreensão tx narr 2º ano</i>	2.950	.343	.513*	.243
<i>Percentil médio 2º ano</i>	32.098	8.540	.405*	.141
<i>Compreensão tx inf 4º ano</i>	11.240	1.684	.409*	.144

Nota: $p < .05$

Apesar de a memória verbal não apresentar relação com a maior parte das competências de leitura e escrita no final do 1º ano (relaciona-se significativamente apenas com a fluência), o seu papel na aprendizagem não deve ser subestimado já que, no final do 2º e do 4º ano parece explicar uma parte significativa da variância dos resultados (ver Tabela 32 e 33).

Tabela 32. Sumário das análises de regressão tendo a memória como preditora da competência de leitura/escrita no final do 2º ano

	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Comp. tx. narrativo</i>	3.491	.316	.336*	.089
<i>Comp. tx. informativo</i>	2.717	.653	.376*	.118
<i>Fluência</i>	73.908	8.800	.339*	.091
<i>Composição</i>	6.915	1.120	.439*	.171
<i>Percentil médio</i>	32.951	7.070	.469*	.198

Nota: $p < .05$

Obs: Omitiram-se as variáveis dependentes para as quais o modelo não era significativo.

Curiosamente, para os resultados referentes ao final do 3º ano, a memória não parece ter qualquer influência significativa. De facto, há vários aspectos que parecem apresentar neste ano de escolaridade características diferentes das que apresentam nos outros anos.

Pensamos que é possível que a aprendizagem durante este ano assuma aspectos particulares que se poderão relacionar com o facto de as crianças terem atingido uma relativa estabilização das competências básicas de leitura e de escrita, com um currículo escolar muito centrado em novas aprendizagens na área da matemática.

Tabela 33. Sumário das análises de regressão tendo a memória como preditora da competência de leitura/escrita no final do 4º ano

	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Comp. tx. narrativo</i>	14.051	.944	.389*	.127
<i>Comp. tx. informativo</i>	11.204	1.468	.469*	.197
<i>Percentil médio</i>	34.510	7.803	.378*	.118

Nota: p<.05

Obs: Omitiram-se as variáveis dependentes para as quais o modelo não era significativo.

3.4.2. Preditores do percentil médio de literacia no final do 2º, 3º e 4º ano

Analisámos ainda o papel desempenhado por cada uma das competências de leitura e escrita na realização média em literacia nos anos seguintes. Os resultados obtidos para cada ano são apresentados nas Tabelas 34, 35 e 36.

Tabela 34. Sumário das análises de regressão dos preditores do percentil médio de literacia no final do 2º ano

<i>Preditores</i>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Compreensão 1º ano</i>	22.691	7.310	.602*	.344
<i>Fluência 1º ano</i>	24.264	5.418	.708*	.488
<i>Ortografia 1º ano</i>	77.663	5.441	-.657*	.415
<i>Percentil médio 1º ano</i>	16.842	5.549	.767*	.577

Nota: p<.05

Em todos os anos, o percentil médio atingido no ano anterior explica cerca de metade da variância dos resultados obtidos no ano seguinte

(57,7%, 49% e 54,5%). Esta relação mantém-se quando comparamos o percentil médio obtido em anos não consecutivos, ou seja, quando analisamos a percentagem da variância que é explicada pelo resultado do 1º ano em relação ao percentil obtido no final do 3º ano (49,8%), ou ao do final do 4º ano (47,1%).

Tabela 35. Sumário da análise de regressão dos preditores do percentil médio de literacia no final do 3º ano

<i>Preditores</i>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Compreensão 1º ano</i>	30.803	7.983	.447*	.176
<i>Fluência 1º ano</i>	25.409	4.933	.728*	.515
<i>Ortografia 1º ano</i>	73.918	5.110	-.650*	.405
<i>Percentil médio 1º ano</i>	21.388	5.698	.716*	.498
<i>Compreensão tx nar2ºano</i>	20.906	11.213	.418*	.152
<i>Compreensão tx inf2º ano</i>	32.934	6.245	.472*	.202
<i>Fluência 2º ano</i>	4.551	6.805	.763*	.571
<i>Ortografia 2º ano</i>	65.424	5.228	-.457*	.188
<i>Composição 2º ano</i>	29.124	8.316	.422*	.156
<i>Percentil médio 2º ano</i>	19.981	5.518	.710*	.490

Nota: p<.05

O resultado não é surpreendente já que a aprendizagem é cumulativa mas, apesar disso, existe ainda uma margem considerável de influência do ensino (ou de outros factores) em cada ano de escolaridade já que metade da variância fica por explicar.

A fluência de leitura oral parece ser um dos aspectos mais relevantes no desenvolvimento das competências de leitura e escrita porque é a variável que explica maior percentagem da variância do percentil obtido no final do 2º ano e do 3º ano.

A importância do desenvolvimento da fluência durante o 1º ano de escolaridade deduz-se do elevado valor de R² quando utilizamos a fluência de leitura oral no 1º ano como preditora do percentil médio de literacia obtido no final do 4º ano (ver Tabela 36).

Tabela 36. Sumário da análise de regressão dos preditores do percentil médio de literacia no final do 4º ano

<i>Preditores</i>	<u>B</u>	<u>SE B</u>	β	R ² ajustado
<i>Compreensão 1º ano</i>	23.491	7.709	.555*	.289
<i>Fluência 1º ano</i>	19.956	5.389	.743*	.539
<i>Ortografia 1º ano</i>	73.869	5.924	-.593*	.334
<i>Percentil médio 1º ano</i>	16.949	6.550	.697*	.471
<i>Compreensão tx narr2ºano</i>	9.066	11.966	.496*	.226
<i>Compreensão tx inf 2º ano</i>	20.468	6.679	.618*	.367
<i>Fluência 2º ano</i>	-6.887	9.181	.719*	.505
<i>Ortografia 2º ano</i>	65.424	5.922	-.431*	.165
<i>Composição 2º ano</i>	22.033	9.270	.461*	.193
<i>Percentil médio 2º ano</i>	11.909	6.453	.724*	.512
<i>Compreensão tx narr3ºano</i>	-10.614	11.913	.624*	.375
<i>Compreensão tx inf 3º ano</i>	23.520	13.584	.295*	.067
<i>Fluência 3º ano</i>	12.233	9.889	.525*	.258
<i>Ortografia 3º ano</i>	61.559	5.672	-.328*	.087
<i>Composição 3º ano</i>	15.845	6.874	.638*	.394
<i>Percentil médio 3º ano</i>	4.635	6.883	.746*	.545

Nota: $p < .05$

A interligação entre as diversas competências de leitura e escrita ao longo dos primeiros quatro anos de escolaridade é evidente no facto de todas as variáveis explicarem uma parte significativa da variância dos resultados do percentil médio nos anos posteriores (todos os modelos apresentam um valor de $p < .05$).

4. Discussão dos Resultados

Os resultados deste estudo apoiam a conclusão de estudos anteriores que salientam a importância de uma boa aprendizagem inicial da leitura para o desenvolvimento adequado das competências de leitura e escrita durante os primeiros quatro anos de escolaridade (Juel, 1988). Esta conclusão não se refere apenas às aprendizagens realizadas no 1º ano de

escolaridade mas alarga-se aos conhecimentos adquiridos anteriormente, concretamente ao conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita. A vantagem de um conhecimento inicial superior da linguagem técnica da leitura e da escrita mantém-se até ao final do 4º ano, explicando entre 41% e 53 % da variância do percentil médio em cada ano. Porém, diferentes antecedentes predizem diferentes componentes da realização em literacia: as variáveis relacionadas com a leitura não predizem da mesma forma a realização da leitura e da escrita em diferentes fases de desenvolvimento da leitura (Storch & Whitehurst, 2002). Este resultado, já encontrado por outros autores, sugere que há aspectos na leitura e na escrita cuja saliência é maior ou menos em função do nível de competência leitora.

Esta conclusão é fundamental para o desenvolvimento de abordagens instrutivas adequadas (Lerkannen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004).

Tal como em outros estudos, os nossos resultados parecem sustentar a hipótese de existência de percursos alternativos para se atingir a competência académica nestes primeiros anos de escolaridade, abrindo perspectivas para que o sistema educativo possa alterar (melhorar) a aprendizagem da leitura (Parrila, Aunola, Leskinen, Nurmi & Kirby, 2005).

A persistência do baixo nível de realização escolar da maior parte dos alunos que logo no primeiro ano evidencia problemas de aprendizagem não confirma os pressupostos do modelo de atraso desenvolvimental, sugerindo que aguardar que as crianças “amadureçam” e recuperem naturalmente o atraso inicial não constitui, no geral, uma boa estratégia (Jacobson, 1999; Lopes, 2005).

Há no entanto nesta amostra, tal como noutros estudos semelhantes, alguns alunos a quem poderíamos chamar “late starters²⁵”, cujo início de aprendizagem não parece favorável mas que mais tarde parecem recuperar, e outros, “early starters²⁶”, para os quais o sucesso futuro não parece garantido apesar do bom desempenho inicial. Estes resultados

²⁵ “iniciantes tardios”.

²⁶ “iniciantes precoces”.

sugerem que o crescimento em literacia não é sempre previsível, linear e sequencial (Hill, Comber, Louden, Rivalland & Reid, 2002).

Se o sucesso dos “late starters” é habitualmente justificado pelo modelo do atraso desenvolvimental, o insucesso dos “early starters” é geralmente justificado pela “visão simples da leitura” que atribui a competência de leitura ao cruzamento de competências de descodificação com competências de compreensão linguística. Nesta perspectiva, as crianças que adquirem facilmente competências de descodificação poderão vir a falhar mais tarde, quando aumentam as exigências de compreensão linguística (Hoover & Gough, 1990).

Diversos autores sugerem que as influências familiares na realização escolar são mediadas pela promoção de competências gerais de linguagem (Poe, Burchinal & Roberts, 2004). Estas competências linguísticas, particularmente o desenvolvimento vocabular, contribuem para o desenvolvimento de representações mais completas das palavras: morfológicas, sintácticas, semânticas e fonológicas. Assim, e apesar de se reconhecer a modularidade dos processos de reconhecimento de palavras, na aprendizagem inicial da leitura as competências de domínio geral influenciam a realização através da mediação de outras competências de domínio específico da leitura tais como a literacia emergente, consciência fonológica ou a memória fonológica (Shatil & Share, 2003). Neste sentido, o benefício do desenvolvimento de competências linguísticas gerais terá um papel preventivo para o desenvolvimento posterior da leitura (Lundberg, 2002) e a sua influência directa desempenha um papel mais significativo em fases mais avançadas (Badian, 1999; Storch & Whitehurst, 2002).

É de referir que não avaliámos directamente as competências linguísticas nos nossos sujeitos mas verificámos a possibilidade de uma mediação do QI no desenvolvimento de outras competências directamente relacionadas com a aprendizagem. A existência de correlações significativas entre memória de trabalho, consciência fonológica, QI e conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita apoia a hipótese desenvolvimental da influência mútua destes factores e da

interdependência entre os processos “*inside-out*” e “*outside-in*” proposta por Whitehurst & Lonigan (2001).

De forma geral, o nível de realização atingido em qualquer ano é um bom preditor da realização nos anos subsequentes. No entanto, a fluência de leitura no 1º e no 2º ano explicam uma percentagem de variância ainda superior dos resultados nos anos posteriores. As diferenças no crescimento da fluência de leitura oral entre bons e maus leitores têm sido encontradas em diversas investigações e os resultados obtidos no nosso estudo confirmam não só estas diferenças como a hipótese que defende que é fundamental que o desenvolvimento desta competência aconteça concomitantemente com o reconhecimento inicial de palavras, ou seja, desde o 1º ano (Speece & Ritchey, 2005). A importância da fluência de leitura para o desenvolvimento da literacia em geral é consistente com a perspectiva teórica que enfatiza a importância da automatização dos processos inferiores para libertar recursos para a compreensão (LaBerge & Samuels, 1974; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker & Stahl, 2004).

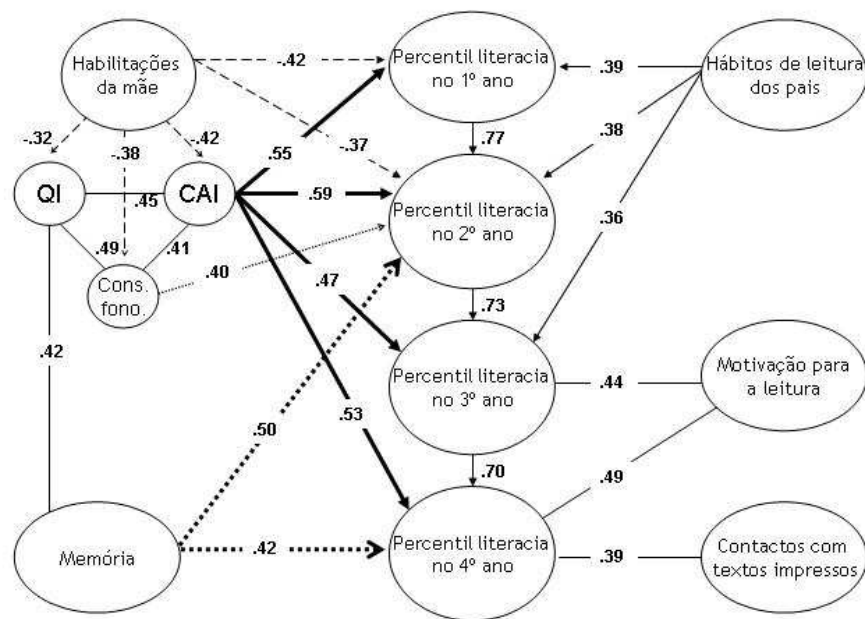
A maior parte dos estudos longitudinais relativos ao desenvolvimento da literacia têm como objecto de estudo a leitura e não o aspecto produtivo da escrita (Hill et al., 2002). A este facto não será provavelmente alheia a dificuldade na avaliação da qualidade de um texto escrito, também sentida no nosso estudo. A pontuação atribuída pelas diversas professoras às composições, se bem que atingindo um significativo acordo entre si, não nos permitiu tirar conclusões específicas sobre o desenvolvimento desta competência. Constatámos que, de forma geral, no 2º ano os textos apresentam uma razoável coesão do ponto de vista linguístico-textual, no 3º ano salienta-se a coerência interna e no 4º ano o objectivo mais conseguido é a adequação do texto produzido às instruções fornecidas. Pensamos que uma análise das composições qualitativamente mais minuciosa (evolução da estrutura e complexidade frásica, riqueza vocabular, etc.) nos poderia ter fornecido informações mais úteis mas esse tipo de análise requereria recursos de que não dispúnhamos. Verificámos ainda que, em todos os anos, existe uma forte associação entre competências de leitura e de escrita e encontramos alguma

evidência que sugere que a competência ortográfica pode influenciar a composição textual.

Os estudos longitudinais têm habitualmente como finalidade encontrar relações causais entre as variáveis. Este estudo, pela dimensão da amostra, pretendia ser apenas exploratório de eventuais relações. Pareceu-nos ainda assim que seria bastante interessante apresentar as principais conclusões deste trabalho através de um exercício teórico, consubstanciado no hipotético modelo estrutural que apresentamos na Figura 27. Pensamos que esta hipótese de modelo estrutural poderá representar uma mais-valia importante para a compreensão não só dos dados deste estudo como de outros que se poderão desenvolver futuramente. Nem sempre utilizámos setas para ligar as diversas variáveis porque representamos apenas correlações e não relações causais direccionais. Nalguns casos, no entanto, o sentido em que se exerce a influência é inferido por razões óbvias.

O primeiro aspecto saliente do modelo é a persistente e significativa influência do conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita, avaliado antes do início da escolarização formal, na aprendizagem nos anos seguintes. Este conhecimento é adquirido por experiência, resultando de contactos com textos impressos e da convivência com adultos que actuam como mediadores (Byrne, Olson, Samuelsson, Wadsworth, Corley, DeFries et al., 2006). O padrão correlacional das variáveis independentes aponta para uma ligação desta aprendizagem a factores familiares: habilitações dos pais, hábitos de leitura dos pais e frequência com que se envolvem em actividades de leitura com os seus filhos.

A importância de certas práticas familiares na realização académica, mesmo quando estas são medidas através de relatos parentais e não pela observação directa, é patente na correlação continuada entre os hábitos de leitura declarados pelos pais no início do 1º ano e a realização académica atingida no 1º, 2º e 4º ano de escolaridade.



Obs: As ligações estão representadas com diferentes tipos de linhas (tracejadas, pontos ou linhas contínuas) para facilitar a leitura. Os valores correspondem aproximadamente às correlações entre as variáveis.

Figura 27. Hipotético Modelo Estrutural do Desenvolvimento da Literacia

Alguns estudos constataram que os comportamentos de literacia das famílias são independentes do nível socioeconómico, sugerindo que mais importante que saber o que as famílias “são” é saber o que elas “fazem” com as suas crianças (Purcell-Gates, 1996). Também nesta amostra verificámos que a associação entre realização e hábitos de leitura dos pais é mais influente (mais duradoura) que a relativa às habilitações da mãe.

As práticas de literacia familiares resultam de factores culturais diversos e nesta amostra, constituída maioritariamente por famílias de classe média, não encontrámos ainda assim muitos pais para quem a leitura de histórias com os filhos fosse uma actividade diária. Já referimos que outros autores têm encontrado resultados semelhantes, que distinguem as famílias hispânicas ou com outras línguas transparentes das famílias de origem anglo-saxónica cujos hábitos de leitura se iniciam muito cedo e são mais generalizados (Wasik & Hendrickson, 2006). Por isso mesmo, e face também aos resultados aqui encontrados, pensamos que há um importante trabalho de sensibilização dos pais (e restante comunidade) que deve ser feito para melhorar a competência de leitura das crianças. A eventual contribuição de pais e restante comunidade para a promoção das competências de leitura das crianças, não diminui a importância do

trabalho escolar, já que a investigação tem também demonstrado que um ambiente familiar ideal do ponto de vista do desenvolvimento da literacia não pode compensar um mau ambiente escolar. Uma vez que o inverso é verdadeiro, o papel da família assume maior relevância na ausência de classes excelentes (Snow, Barnes, Chandler & Goodman, 1991).

A influência do contexto socioeconómico na realização escolar não deve ser tomada como um factor incontornável porque a investigação sugere que um programa escolar (ou pré-escolar) de desenvolvimento da literacia pode ser eficaz na redução do risco de insucesso, diminuindo progressivamente a associação entre realização e escolar e estatuto socioeconómico e tornando-a não significativa ao nível do 3º ano de escolaridade (D'Angiulli, Siegel & Hertzman, 2004).

A consciência fonológica explica uma parte significativa da variância dos resultados obtidos no final do 1º e do 2º ano, correlacionando-se especificamente com a correcção ortográfica atingida no final do 1º ano. Este resultado é teoricamente compreensível já que a escrita exige competências de segmentação muito desenvolvidas e estas representam a maior dificuldade para as crianças com níveis baixos de consciência fonológica. No entanto, os resultados deste estudo não confirmam que a consciência fonológica seja um forte preditor da leitura, já que a variância explicada por esta competência diminui substancialmente quando fazemos entrar na análise de regressão o conhecimento da linguagem técnica da leitura e a escrita em primeiro lugar. Outros estudos têm sugerido que numa língua mais transparente que o inglês, a consciência fonológica pode não ser tão determinante pois a própria transparência da língua facilita a aprendizagem da descodificação (Shatil & Share, 2003). Às características da língua associa-se ainda, nesta amostra, a utilização de uma abordagem fónica do ensino da leitura.

Um impacto diferencial da consciência fonológica apenas em alguns dos componentes da leitura tem sido encontrado noutros estudos. No estudo de Speece, Ritchey, Cooper, Roth & Schatschneider (2004), por exemplo, a consciência fonológica, avaliada no pré-escolar, predizia apenas o reconhecimento de palavras isoladas mas não predizia a compreensão da leitura (ao contrário da leitura emergente e do contexto familiar de

literacia que eram os melhores preditores da compreensão). Os nossos resultados parecem estar de acordo com os estudos que indicam que a relação entre consciência fonológica e leitura não se estende para além do 2º ano de escolaridade (Hogan, Catts & Little, 2005).

A memória de trabalho verbal contribui para o desenvolvimento inicial da fluência de leitura, correlacionando-se com o nível de realização atingido no 2º ano. O seu papel tem sido demonstrado noutras investigações e a sua relevância parece justificada pela necessidade da manutenção de informação fonológica parcelar para o reconhecimento eficaz de palavras e para a compreensão de frases. Há evidência empírica noutros estudos de que a memória de trabalho se torna um factor importante e que influencia directamente o desenvolvimento de competências de compreensão da leitura depois da automatização do reconhecimento de palavras (Seigneuric & Ehrlich, 2005). Nesta amostra, os processos que envolvem a memória de trabalho voltam a ser mais salientes quando aumenta o grau de dificuldade de compreensão dos textos, ou seja, no último ano do estudo (Cain, Oakhill, Bryant, 2004).

A motivação dos alunos é uma das principais preocupações dos professores, que lhe atribuem um papel fundamental no sucesso do ensino (Guthrie & Anderson, 1999). Apesar de nem sempre se encontrarem relações entre a motivação para a leitura e a realização nos primeiros anos de escolaridade, alguns estudos longitudinais têm encontrado um estreitamento destas relações ao longo dos anos, tornando-se a primeira num factor causal determinante da realização em leitura no início da adolescência (Kush, Watkins & Brookhart, 2005).

Neste estudo encontramos associações significativas entre a motivação para a leitura e diversas componentes da competência de leitura e de escrita, tanto no 3º como no 4º ano. No entanto, encontramos alunos competentes que escolhiam não ler e alunos de baixa competência que se declaravam muito motivados para a leitura.

A associação entre características motivacionais e realização não é linear, como facilmente podemos constatar na distribuição dos alunos pelos vários perfis em função do seu nível de realização. No entanto a competência em leitura parece ser uma condição necessária, se bem que

não suficiente, para o desenvolvimento de hábitos de leitura frequente já que apenas um dos alunos “fracos” é classificado como um leitor frequente. Este dado parece confirmar a sugestão de Byrnes (2000) de que o aumento da realização em leitura resultará mais facilmente de um programa de desenvolvimento de competências iniciais de leitura que de um aumento da quantidade de leitura. Outros autores têm encontrado ligações significativas a longo prazo entre a aquisição de boas competências de leitura no 1º ano e o desenvolvimento de hábitos de leitura (Cunningham & Stanovich, 1997).

Diversos estudos têm encontrado um declínio consistente das atitudes face à leitura, principalmente nos rapazes, ao longo dos anos de escola elementar (Kush & Watkins, 1996). No nosso estudo não há diferenças motivacionais significativas entre rapazes e raparigas, embora se verifique o já referido declínio. Uma das hipóteses avançada para explicar esta diminuição da motivação é o ajustamento entre as crenças de competência e a realização: os alunos de baixa realização vão tomando consciência das suas limitações e vão diminuindo a motivação para a leitura. Esta hipótese prevê que o declínio será acentuado para os alunos de baixa realização e acompanhado por uma diminuição da auto-eficácia. No nosso estudo, a média da motivação para a leitura baixa entre o 3º e o 4º ano para todos os grupos, independentemente do seu nível de realização (“bons”, “médios” e “fracos”). Contudo, a avaliação da auto-eficácia nesta amostra não discrimina os sujeitos não sendo possível confirmar a hipótese anterior.

No estudo de McKenna, Kear & Ellsworth (1995) a atitude face à leitura apresenta uma tendência decrescente generalizada (independente do nível de realização) quando é avaliada a leitura académica. Apesar de no nosso estudo não ter sido feita explicitamente uma distinção entre leitura académica e recreativa, é possível que muitos dos alunos se refiram à leitura académica, já que a leitura recreativa não é comum para a grande maioria (ver resultados da entrevista já referidos). Estes resultados questionam inequivocamente a prática pedagógica uma vez que os seus efeitos parecem acontecer no sentido inverso do desejado.

Outros estudos têm sugerido que a ligação entre motivação e realização deve ser entendida considerando que as diferentes dimensões da motivação se relacionam diferenciadamente com a realização. As crianças devem ser caracterizadas como sendo motivadas para ler por diferentes razões e objectivos, e não como estando “motivadas para ler” ou “não motivadas para ler” (Baker & Wigfield, 1999). Este aspecto tem particular relevância para a instrução. De facto, diversos estudos têm relatado aumentos significativos no envolvimento na leitura quando as estratégias de ensino valorizam os objectivos da aprendizagem (Guthrie & McCann, 1997; Guthrie & Wigfield, 2000). Neste estudo conseguimos encontrar alguns dos objectivos e actividades que as crianças mais valorizavam e encontrámos também algum desfasamento entre eles e a instrução. Acrescentamos ainda que a avaliação dos interesses (objecto da leitura) poderá ser outro dos aspectos importantes que influenciam a leitura (Mathewson, 1994) e neste estudo encontrámos alguma concordância entre as crianças em temas específicos.

Verificámos que os leitores frequentes se distinguem dos outros (não leitores e leitores esporádicos) principalmente na dimensão da motivação intrínseca. À semelhança de outros estudos (Wigfield, 2000), se bem que os dois tipos de motivação contribuíssem para a frequência de leitura, os leitores frequentes, em média, são mais intrinsecamente motivados. Estes alunos caracterizam-se principalmente pela sua preferência por desafios. Considerando que a aprendizagem é otimizada quando os materiais instrutivos são desafiadores, esta característica corresponderá provavelmente a uma vantagem educativa que se poderá tornar-se mais evidente a longo prazo. Há evidência empírica de que o desenvolvimento da motivação intrínseca pode ser apoiado por aspectos instrutivos (Guthrie, Cox & Knowles, 2000) e de que esta é o motor para accionar estratégias produtivas para a aprendizagem conceptual (Guthrie & Anderson, 1999).

Algumas das dissonâncias encontradas entre os aspectos motivacionais e a frequência de leitura ou a realização em leitura, poderão ser explicadas pela dificuldade na gestão de estratégias volitivas, ainda incipientes nesta faixa etária. O sucesso académico depende da

manutenção voluntária do esforço e da persistência, exigindo um controlo adequado das cognições e emoções contraditórias (despender o mínimo de esforço, por exemplo). Adquirir o controlo volitivo e a autorregulação será o complemento necessário para que o aluno possa fazer o que diz querer, em qualquer circunstância (Corno & Randi, 1998).

Finalmente, apesar da associação entre a aprendizagem num determinado ano e a do ano seguinte ser elevada, ela diminui ao longo dos anos que acompanhamos (bem como a relação com o contexto socioeconómico ou as práticas familiares de literacia) sugerindo a possibilidade da emergência de novas variáveis influentes depois do 3º ano de escolaridade, para além das avaliadas neste estudo. Por exemplo, a relevância das competências linguísticas gerais para a leitura a partir do 3º ano de escolaridade está empiricamente comprovada noutros estudos longitudinais (Storch & Whitehurst, 2002) e teria sido uma importante variável a incluir no estudo²⁷.

Obviamente, retirar qualquer implicação prática ou teórica dos nossos dados constitui um exercício arriscado dada a dimensão da amostra deste estudo. No entanto, a elevada concordância encontrada entre os resultados aqui apresentados e muitos outros estudos sugere que as linhas gerais que aqui encontramos terão alguma validade, merecendo a nossa atenção. Assim, apesar de o nosso estudo não incidir directamente sobre aspectos instrutivos, os resultados implicam algumas considerações pedagógicas que passamos a analisar.

Salientámos em diversos pontos deste trabalho a importância da aquisição de uma adequada fluência de leitura no 1º ano de escolaridade e o valor preditivo desta competência para o nível de realização atingido no final do 4º ano. Reveste-se por isso de uma importância primordial o apoio atempado aos alunos que manifestam dificuldades de aprendizagem da leitura nos dois primeiros anos. Preocupa-nos que a retenção continue a ser a opção para corrigir a ausência de uma correcta aprendizagem, apesar de a investigação não apoiar a eficácia desta medida (Gaffney, 1998). Como podemos confirmar nas estatísticas do Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, a taxa de

²⁷ A planificação inicial do estudo incluía uma avaliação do QI verbal e de realização no 4º ano de escolaridade mas tal não foi possível por falta de recursos.

retenção no final do 2º ano é cerca do dobro da correspondente aos restantes anos do 1º Ciclo. Por outro lado, as crenças “maturacionistas” continuam a limitar o acesso dos alunos com dificuldades na leitura aos apoios educativos antes de se efectivar e consolidar o insucesso (Lopes, 2005).

A prevenção nas escolas pode-se organizar em três níveis (primário, secundário e terciário) dos quais o primeiro corresponde apenas à optimização da instrução para todos os alunos de uma classe através da implementação de um programa de literacia sólido (Pianta, 1990). Os efeitos positivos de um excelente professor na realização dos alunos e na motivação para a leitura estão empiricamente confirmados (Rudell, 1998) pelo que pensamos que esta poderá ser uma via produtiva na redução das dificuldades iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar de a fluência ser um importante preditor do sucesso da leitura, a maior parte dos professores não conhece estratégias específicas para o seu desenvolvimento e partilham da opinião manifestada por muitas crianças na entrevista de que a melhor maneira de ler bem é “ler muito”. Não negamos o valor da leitura extensiva, evidentemente, mas pensamos que para o ensino melhorar a sua eficácia terá de incluir formas instrutivas específicas, cientificamente validadas. Verificámos que a maior parte das crianças, ao longo dos quatro anos, adquiriram competências de descodificação e respondiam a questões literais de compreensão mas tinham grandes dificuldades em identificar estratégias de compreensão, em se basear no texto ou nos conhecimentos prévios para construir uma compreensão conceptual e comunicar efectivamente ideias por escrito. As exigências actuais para um leitor eficiente passam, no entanto, pela competência de estender, elaborar e avaliar o significado do que lê e comunicar oralmente e por escrito com clareza e precisão. Para atingir este objectivo, o ensino deve equilibrar o desenvolvimento de destrezas básicas com a aprendizagem de estratégias cognitivas (Pearson & Raphael, 2003; Pressley, 1998).

A motivação para a leitura (ou para a escrita) é outro dos aspectos que parece descurado pelo ensino no nosso trabalho: poucas crianças referem que a escola, ou a professora, desenvolva qualquer actividade que as

motive a ler, respondendo maioritariamente que é alguém da família que lhes fornece oportunidade ou motivo para ler; Assim, ao contrário do que seria esperado e desejado, apesar da escolarização, os hábitos de leitura são reduzidos e a motivação para a leitura declina ao longo da escolaridade.

Vygotsky (1983) argumenta que a escrita se desenvolve através do seu papel funcional de ferramenta cultural de comunicação relevante para a vida e quase todos os modelos de evolução da escrita nos primeiros anos de escolaridade salientam que esta exige empenhamento. Dispende o esforço necessário depende de uma instrução baseada no processo e no produto que tenha como linhas orientadoras um ambiente que forneça tempo e modelos, uma instrução directa na composição e convenções da escrita, a escolha de objectivos variados e autênticos para a escrita de textos dirigidos a diversas audiências e a utilização da escrita nas diversas áreas curriculares (Bromley, 2003). No entanto, para os nossos sujeitos as actividades de escrita são escassas e não há indicação da existência de instrução dos processos.

Existe actualmente bastante investigação sobre a influência das práticas de literacia familiar nos anos pré-escolares mas muito pouca sobre os anos de escolaridade abrangidos no nosso estudo. Esta é uma linha de investigação necessária já que é importante conhecer qual o papel das famílias na realização escolar. A investigação confirma que envolver a família no programa escolar, por exemplo através do treino específico de uma estratégia que esteja a ser treinada na escola, pode ser uma forma de aumentar a realização dos alunos (Morrow, Kuhn & Schwanenflugel, 2007). Este é um recurso promissor com o qual os professores não têm conseguido articular-se.

Concluimos portanto que há muitos aspectos da instrução que podem e devem ser melhorados se queremos aumentar a realização dos alunos e aproximá-los dos níveis de literacia necessários à integração na sociedade de conhecimento actual.

Terminamos, citando as qualidades que caracterizam um excelente professor de leitura segundo a declaração da *International Reading Association* (2000, pág. 1) as quais nos parecem particularmente

sugestivas, já que implicitamente contêm uma parte significativa dos objectivos e conclusões do nosso trabalho:

“Excellent reading teachers share several critical qualities of knowledge and practice:

- 1. They understand reading and writing development, and believe all children can learn to read and write.*
- 2. They continually assess children’s individual progress and relate reading instruction to children’s previous experiences.*
- 3. They know a variety of ways to teach reading, when to use each method, and how to combine the methods into an effective instructional program.*
- 4. They offer a variety of materials and texts for children to read.*
- 5. They use flexible grouping strategies to tailor instruction to individual students.*
- 6. They are good reading “coaches” (that is, they provide help strategically)²⁸.”*

²⁸ “Os professores de leitura excelentes partilham diversas qualidades críticas de conhecimentos e prática:

1. Compreendem o desenvolvimento da leitura e da escrita e acreditam que todas as crianças podem aprender a ler e escrever.
2. Avaliam continuamente o progresso individual dos alunos e relacionam a instrução da leitura com as experiências anteriores da criança.
3. Conhecem diversas formas de ensinar a ler, quando usar cada método e como combinar os métodos num programa instrutivo eficaz.
4. Disponibilizam diversos materiais e textos para as crianças lerem.
5. Usam estratégias de formação de grupos flexíveis para adaptar a instrução a cada aluno.
6. São bons “treinadores” de leitura (isto é, fornecem ajuda estrategicamente).”

Bibliografia

- Abbott, R. D., Amtmann, D., & Munson, J. (2006). Statistical analysis for field experiments and longitudinal data in writing research. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 374-385). New York: Guilford Press.
- Adams, M. J. (1994). Modeling the connections between word recognition and reading. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 838-863). Newark: International Reading Association.
- Adams, M. J. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print* (11^a ed.). London: Bradford Book.
- Adams, M. J. (1998). The three-cueing system. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 73-99). New York: Guilford Press.
- Adams, M. J. (2001). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 66-80). New York: Guilford Press.
- Adams, M. J. (2004). Modeling the connections between word recognition and reading. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1219-1243). Newark: International Reading Association.
- Adams, M. J., Treiman, R., & Pressley, M. (1998). Reading, writing and literacy. In K. A. R. I. E. Siegel (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-355). New York: Wiley.
- Afflerbach, P. (1998). Reading assessment and learning to read. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 239-263). New York: Guilford Press.
- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 163-179). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ahmedova, M. (2004). Living assesement. *Thinking Classroom*, 5(4), 30-37.
- Alegria, J., & Morais, J. (1991). Segmental analysis and reading acquisition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 135-148). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander, P. A. (1997). Knowledge-seeking and self-schema: A case for the motivational dimensions of exposition. *Educational Psychologist*, 32(2), 83-94.
- Alexander, P. A., & Fives, H. (2000). Achieving expertise in teaching reading. In L. Baker & M. J. Dreher (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 285-308). New York: Guilford Press.
- Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 33-68). Newark: International Reading Association.
- Alexander, P. A., & Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 285-310). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.
- Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. (2004). Looking back, looking forward: A conversation about teaching reading in the 21st century. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 5-32). Newark: International Reading Association.
- Almasi, J. F. (2002). Research-based comprehension practices that create higher-level discussions. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 229-242). San Francisco: Jossey-Bass.

- Almeida, A. F. P. (2005). *The postural intervention in the treatment of dyslexia*. Retrieved Novembro de 2006, from <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate05.htm>
- Almeida, A. F. P. (2005). *Um tratamento postural para a dislexia?* Retrieved Novembro de 2006, from <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03.htm>
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Alvermann, D. (1999). Modes of inquiry into studying engaged reading. In J. T. Guthrie & D. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: processes, practices, and policy implications* (pp. 134-149). New York: Teachers College Press.
- Alvermann, D. E. (2000). Narrative approaches. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 123-139). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvermann, D. E., & Guthrie, J. T. (1993). The National Reading Research Center. In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 129-150). New Jersey: Erlbaum.
- Alvermann, D. E., & Moore, D. W. (1996). Secondary school reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2ª ed., Vol. II, pp. 951-983). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alvermann, D. E., Young, J. P., Green, C., & Wisenbaker, J. M. (2004). Adolescents' perceptions and negotiations of literacy practices in after-school read and talk clubs. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5ª ed., pp. 870-913). Newark: International Reading Association.
- Ambruster, B. (2003). Responding to informative prose. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3ª ed., pp. 140-160). Newark: International Reading Association.

- Ambruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks of reading instruction, kindergarten through grade 3* (2^a ed.). Jessup: National Institute for Literacy.
- Anders, P. L., Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 719-742). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, A. B., & Teale, W. H. (1990). A lectoescrita como prática cultural (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 213-230). Porto Alegre.
- Anderson, R. C. (1992). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 469-482). Newark: International Reading Association.
- Anderson, R. C. (1993). The future of reading research. In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 17-36). New Jersey: Erlbaum.
- Anderson, R. C. (2004). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 594-606). Newark: International Reading Association.
- Anderson, R. C., Chinn, C., Waggoner, M., & Nguyen, K. (1998). Intellectually stimulating story discussions. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 170-186). New York: Guilford Press.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1985). Vocabulary Knowledge. In H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3^a ed., pp. 343-371). Newark: International Reading Association.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1996). Word meaning. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading*

- research* (2^a ed., Vol. II, pp. 690-724). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Antonacci, P., & Colasaco, J. M. (1995). Thinking apprenticeship: Cognitive learning environments (TACLE). In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 259-274). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apel, K., Masterson, J. J., & Niessen, N. L. (2006). Spelling assessment frameworks. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 644-660). New York: Guilford Press.
- Applebee, A. N. (2003). Alternative models of writing development. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 90-110). Newark: International Reading Association.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Ashby, J., & Rayner, K. (2006). Literacy development: Insights from research on skilled reading. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 52-63). New York: Guilford Press.
- Athey, I. (1985). Reading research in the affective domain. In H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3^a ed., pp. 527-557). Newark: International Reading Association.
- Au, K. H. (1998). Ownership, literacy achievement, and students of diverse cultural backgrounds. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 168-182). Newark: International Reading Association.
- Au, K. H. (2000). A multicultural perspective on policies for improving literacy achievement: Equity and excellence. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 835-851). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bach, P. (1991). *O Prazer na escrita* (I. M. Duarte, Trans.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Baddeley, A., & Lewis, V. (1981). Inner active processes in reading: the inner voice, the inner ear, and the inner eye. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 107- 129). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baddeley, A., Vallar, G., & Wilson, B. (1987). Sentence comprehension and phonological memory: some neuropsychological evidence. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 509- 529). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baddeley, A. D., Ellis, N. C., Miles, T. R., & Lewis, V. J. (1982). Characteristics of developmental dyslexia. *Cognition*(29), 197-228.
- Badian, N. A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: A Longitudinal study of stability, gender differences, and prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 138-148.
- Baghban, M. (2004). Open sesame! Middle eastern and indian subcontinent folk literature. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 219-232). Newark: International Reading Association.
- Bailet, L. L. (2006). Spelling instructional and intervention frameworks. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 661-678). New York: Guilford Press.
- Bailey Jr, D. B. (2002). Are critical periods critical for early childhood education? The role of timing in early childhood pedagogy. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 281-294.
- Baker, K., & Allington, R. L. (2003). Strategies for literacy development for students with disabilities. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices for literacy instruction* (2^a ed., pp. 287-305). New York: Guilford Press.
- Baker, L. (1999). Opportunities at home and in the community that foster reading engagement. In J. T. Guthrie & D. Alvermann (Eds.),

- Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 105-133). New York: Teachers College Press.
- Baker, L. (2000). Building the word-level foundation for engaged reading. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 17-42). New York: Guilford Press.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 1-16). New York: Guilford Press.
- Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D., & Williams, H. (1998). Home experiences related to the development of word recognition. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 263-287). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Baker, S. J., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Vocabulary acquisition: Instructional and curricular basics and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 219-238). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Vocabulary acquisition: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 183-217). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ball, A. F. (2006). Teaching writing in culturally diverse classrooms. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 293-309). New York: Guilford Press.
- Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.

- Barbeiro, L. (2006). Writing in a circle of stories. *The Reading Teacher*, 59(4), 380-382.
- Barker, T. A., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (1992). The role of orthographic processing skills on five different reading tasks. *Reading Research Quarterly*, 27(4), 335-345.
- Barnett, W. S. (2001). Preschool education for economically disadvantaged children: Effects on reading achievement and related outcomes. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 421-443). New York: Guilford Press.
- Barnhart, J. E. (1991). Criterion-related validity of interpretations of children's performance on emergent literacy tasks. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 425-444.
- Baron, N. S. (1995). Rembrandt and the sixteenth chapel: Demystifying language acquisition. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy* (pp. 127-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barone, D. (2003). How do we teach literacy to children who are learning English as a second language? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 56-76). Newark: International Reading Association.
- Barr, R., & Dreeben, R. (1996). Grouping students for reading instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 885-910). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barron, B., Vye, N., Zech, L., Schwartz, D., Bransford, J., Goldman, S., et al. (1995). Creating contexts for community-based problem solving: The Jasper challenge series. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 47-71). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barron, R. W. (1981). Reading skill and reading strategies. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 299-327). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Barton, J., & Sawyer, D. M. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *The Reading Teacher, 57*(4), 334-347.
- Basker, R. J. (1998). The class size question in primary schools: Policy issues, theory, and empirical finding from the netherlands. *International Journal of Educational Research, 29*, 763-778.
- Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of matthew effects in reading: Results from a dutch longitudinal study. *Developmental Psychology, 34*(6), 1373-1399.
- Baumann, J. F., & Duffy-Hester, A. M. (2000). Making sense of classroom worlds: Methodology in teacher research. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 77-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beach, R. (1994). Adopting multiple stances in conducting literacy research. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 1203-1219). Newark: International Reading Association.
- Beach, R., Appleman, D., & Dorsey, S. (1992). Adolescent's uses of intertextual links to understand literature. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 695-714). Newark: International Reading Association.
- Beach, R., & Friedrich, T. (2006). Response to writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 222-234). New York: Guilford Press.
- Beach, R., & Hynds, S. (1996). Research on response to literature. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 453-489). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beals, D. E., & Temple, J. M. D. (1993). Home contributions to early language and literacy development. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and*

- practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 207-215). Chicago: National Reading Conference.
- Bean, T. W. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 629-644). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, A. S. (2005). Critical literacy in the classroom. *Thinking Classroom, 6*(3), 3-9.
- Beck, I. (1993). On reading: A survey of recent research and proposals for the future. In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 65-87). New Jersey: Erlbaum.
- Beck, I., & McKeown, M. (1996). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 789-814). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, I. L. (1998). Understanding beginning reading: A journey through teaching and research. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 11-31). New York: Guilford Press.
- Beed, P. L., Sandvold, A., & Maslova, M. (2003). Fostering family-school collaborations. *Thinking Classroom, 5*(2), 20-26.
- Berghoff, B. (1993). Moving toward aesthetic literacy in the first grade. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 217-226). Chicago: National Reading Conference.
- Bermakhanova, R. A. (2003). Everyone can talk in our class: The quiet ones again. *Thinking Classroom, 4*(4), 15-16.
- Bernhardt, E. B. (2000). Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 791-811). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bernhardt, R., & Antonacci, P. (1995). In search of thinking environments. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 241-255). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction and educational evolution. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). New York: Guilford Press.
- Bertelson, P., & de Gelder, B. (1991). The emergence of phonological awareness: Comparative approaches. In I. G. Mattingly & M. Studdert-Kennedy (Eds.), *Modularity and the motor theory of speech perception*. (pp. 393-412). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Besner, D., & McCann, R. S. (1987). Word frequency and pattern distortion in visual word identification and production: an examination of four classes of models. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 201- 219). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Betourne, L. S., & Friel-Patti, S. (2003). Phonological processing and oral language abilities in fourth-grade poor readers. *Journal of Communication Disorders, 36*, 507-527.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 41-51). New York: Guilford Press.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Bisanz, G. L., & Voss, J. F. (1981). Sources of knowledge in reading comprehension: cognitive development and expertise in a content domain. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 215- 239). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Blachman, B. A. (1991). Phonological awareness: Implications for prereading and early reading instruction. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. (pp. 29-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blachman, B. A. (1994). What We Have Learned From Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading, and Some Unanswered Questions: A Response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 287-291.
- Blachman, B. A. (1997). Early intervention and phonological awareness: A cautionary tale. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 409-430). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 503-523). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. (2003). Best practices in vocabulary instruction: What effective teachers do. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 87-110). New York: Guilford Press.
- Blachowicz, C. L. Z., & Obrochta, C. (2005). Vocabulary visits: Virtual field trips for content vocabulary development. *The Reading Teacher*, 59(3), 262-268.
- Blachowicz, C. L. Z., & Wimett, C. A. (1994). Response to literature: Models for new teachers. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 183-195). Newark: International Reading Association.
- Black, M., Coltheart, M., & Byng, S. (1987). Forms of coding in sentence comprehension during reading. In M. Coltheart (Ed.), *Attention*

- and performance XII: The psychology of reading* (pp. 655- 672). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanche-Benveniste, C. (1990). A escrita da linguagem domingueira (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3 ed., pp. 195-212). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Blanche-Benveniste, C., & Ferreiro, E. (1988). Can one say words backwards? A morphological answer from four- and five-year-old children. *Archives de Psychologie*, *56*(218), 155-184.
- Block, C. C., Gambrell, L. B., & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Block, C. C., & Israel, S. E. (2004). The ABCs of performing highly effective think-alouds. *The Reading Teacher*, *58*(2), 154-167.
- Block, C. C., & Johnson, R. B. (2002). The thinking process approach to comprehension development: Preparing students for their future comprehension challenges. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 54-79). San Francisco: Jossey-Bass.
- Block, C. C., & Pressley, M. (2003). Best practices in comprehension instruction. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 111-126). New York: Guilford Press.
- Bloem, P. L. (2004). Correspondence journals: Talk that matters. *The Reading Teacher*, *58*(1), 54-62.
- Bloodgood, J. W., & Pacifici, L. C. (2004). Bringing word study to intermediate classrooms. *The Reading Teacher*, *58*(3), 250-263.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Vygotskian perspectives on teaching and learning early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 243-256). New York: Guilford Press.
- Bologna, T. M. (1995). Integration of the abilities that foster emerging literacy. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.),

- Thinking and literacy* (pp. 153-165). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bond, G. L., & Dykstra, R. (1997). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 32(4), 348-427.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 46-53.
- Bovair, S., & Kieras, D. E. (1996). Toward a model of acquiring procedures from text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 206-229.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bower, G. H., Black, J. B., & Turner, T. (1992). Scripts in memory for text. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 538-581). Newark: International Reading Association.
- Bowers, P. (1989). Naming speed and phonological awareness: Independent contributors to reading disabilities. *National Reading Conference Yearbook*, 38, 165-172.
- Bowers, P. G. (2001). Exploration of the basis for rapid naming's relationship to reading. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 41-63). Maryland: York Press.
- Boyd-Batstone, P. (2004). Focused anecdotal records assessments: A tool for standards-based authentic assessment. *The Reading Teacher*, 58(3), 230-239.
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Bradley, D. H. (2004). Legend has it: What legends bring to classroom learning. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 82-109). Newark: International Reading Association.

- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read- a causal connection. *Nature*(301), 419-521.
- Brady, S. A. (1997). Ability to encode phonological representations: An underlying difficulty of poor readers. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 21-47). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bransford, J. D. (1992). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 483-495). Newark: International Reading Association.
- Bransford, J. D. (2004). Schema activation and schema acquisition: Comments on Richard C. Anderson's remarks. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 607-619). Newark: International Reading Association.
- Braunger, J., & Lewis, J. P. (2006). *Building a knowledge base in reading* (2^a ed.). Newark e Urbana: International Reading Association e The National Council of Teachers of English.
- Breen, C. (2005). Marrow-bone thoughts and lasting songs? Making sense of educational change and transformation. *Thinking Classroom*, 6(1), 14-20.
- Breznitz, Z. (2001). The determinants of reading fluency: A comparison of dyslexic and average readers. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 245-276). Maryland: York Press.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (2006). Social and affective factors in children with language impairment. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 130-153). New York: Guilford Press.
- Britto, P. R., Brooks-Gunn, J., & Griffin, T. M. (2006). Maternal reading and teaching patterns: Associations with school readiness in low-income african american families. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 68-89.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S., & Brooks-Gunn, J. (2006). Reading ahead: Effective interventions for young children's early literacy

- development. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 311-332). New York: Guilford Press.
- Broek, P. v. d., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (2004). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1244-1269). Newark: International Reading Association.
- Bromley, K. (2003). Building a sound program. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 143-165). New York: Guilford Press.
- Brophy, J. (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Ambruster, B. B. (2004). Instructing comprehension- Fostering activities in interactive learning situations. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 780-809). Newark: International Reading Association.
- Brown, A. L., Palincsar, A. S., & Armbruster, B. B. (1992). Instructing comprehension-fostering activities in interactive learning situations. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 757-787). Newark: International Reading Association.
- Brown, G. D. A. (1998). The endpoint of skilled word recognition: The ROAR model. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 121-138). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, P., & Besner, D. (1987). The assembly of phonology in oral reading: a new model. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 471- 489). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, R., Pressley, M., Meter, P. V., & Schuder, T. (2004). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade students. In R. B. Rudell & N. J. Unrau

- (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 998-1039). Newark: International Reading Association.
- Brozo, W. G. (2003). Bringing all students into the conversation. *Thinking Classroom*, 5(2), 42-43.
- Brozo, W. G. (2004). Creating opportunities for generative review. *Thinking Classroom*, 5(4), 47-48.
- Brozo, W. G. (2005). Connecting with students who are disinterested and inexperienced. *Thinking Classroom*, 6(3), 42-43.
- Brozo, W. G. (2005). "It's the first book I ever read all the day through" Helping students find entry points to literacy. *Thinking Classroom*, 6(1), 45-46.
- Bruce, D. J. (1964). The analysis of word sounds. *British Journal of Educational Psychology*(34), 158-170.
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexic's phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886.
- Bruck, M., Genesee, F., & Caravolas, M. (1997). A cross-linguistic study of early literacy acquisition. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 145-162). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruck, M., & Treiman, R. (1990). Phonological awareness and spelling in normal children and dyslexics: The case of initial consonant clusters. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50(1), 156-178.
- Bruning, R., & Schweiger, B. M. (1998). Integrating science and literacy experiences to motivate student learning. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 149-167). Newark: International Reading Association.
- Bryant, P., & Bradley, L. (1983). Psychological strategies and the development of reading and writing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 163-178): John Wiley & Sons.
- Bryant, P. E., Nunes, T., & Bindman, M. (1997). Children's understanding of the connection between grammar and spelling. In B. Blachman

- (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 219-240). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryen, D. N., & Gerber, A. (1987). Metalinguistic abilities and reading: A focus on phonological awareness. Special Issue: Program and teaching methods and learning disabilities. *Journal of Reading, Writing, & Learning Disabilities International*, 3(4), 357-367.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burgess, S. R. (2006). The development of phonological sensitivity. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 90-100). New York: Guilford Press.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 179-191). New York: Guilford Press.
- Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H. v., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Byrne, B. (1991). Experimental analysis of the child's discovery of the alphabetic principle. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 75-84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., & Ashley, L. (2000). Effects of preschool phoneme identity training after six years: Outcome level distinguished from rate of response. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 659-667.
- Byrne, B., Fielding-Barnsley, R., Ashley, L., & Larsen, K. (1997). Assessing the child's and the environment's contribution to reading acquisition: What we know and what we don't know. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 265-285). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Byrne, B., & Ledez, J. (1983). Phonological awareness in reading-disabled adults. *Australian Journal of Psychology*, 35(2), 185-197.
- Byrne, B., Olson, R. K., Samuelsson, S., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., et al. (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29(1), 33-49.
- Byrnes, J. P. (2000). Using instructional time effectively. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 188-208). New York: Guilford Press.
- Caetano, A. P. (1997). Dilemas dos professores. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (2ª ed., pp. 191-221). Porto: Porto Editora.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Calfee, R. (1998). Phonics and phonemes: Learning to decode and spell in a literature-based program. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 315-340). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calfee, R., & Hiebert, E. (1996). Classroom assessment of reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 281-309). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calfee, R. C. (2003). Writing portfolios: Activity, assessment, authenticity. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3ª ed., pp. 278-304). Newark: International Reading Association.
- Calfee, R. C. (2006). A classroom-based writing assessment framework. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 583-599). New York: Guilford Press.
- Cañado, M. L. P. (2005). English and spanish spelling: are they really different? *The Reading Teacher*, 58(6), 522-530.
- Carlisle, J. F. (1991). Questioning the psychological reality of onset-rime as a level of phonological awareness. In S. A. Brady & D. P.

- Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. (pp. 85-95). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlisle, J. F. (1993). Understanding passages in science textbooks: A comparison of students with and without learning disabilities. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 235-242). Chicago: National Reading Conference.
- Carlisle, J. F. (2004). Meeting the literacy needs of struggling readers in the early elementary years [power point].
- Carlisle, J. F. (2006). Morphological processes that influence learning to read. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 318-339). New York: Guilford Press.
- Carlisle, J. F., & Rice, M. S. (2006). Assessment of reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 521-540). New York: Guilford Press.
- Carlisle, J. F., & Stone, C. A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly, 40*(4), 428-449.
- Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1981). Cognitive processes in reading: models based on readers' eye fixations. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 177- 213). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, K. C. (2003). Today's reading clinic: How relevant is the graduate reading practicum? *The Reading Teacher, 57*(3), 256-268.
- Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 56-63.
- Carvalho, A. D. (Ed.). (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

- Carver, S. M. (1995). Cognitive apprenticeships: Putting theory into practice on a large scale. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Casbergue, R. M. (2003). How do we foster young children's writing development? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 198-222). Newark: International Reading Association.
- Cassar, M., & Treiman, R. (2006). Developmental variations in spelling: Comparing typical and poor spellers. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 627-643). New York: Guilford Press.
- Castle, M. (1994). Helping children choose books. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 145-168). Newark: International Reading Association.
- Cazden, C. B. (1990). A língua escrita em contextos escolares (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 165-181). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cecil, N. L. (1994). Instilling a love of words in children. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 118-124). Newark: International Reading Association.
- Certo, J. L. (2004). Cold plums and the old men in the water: Let children read and write "great" poetry. *The Reading Teacher*, 58(3), 266-271.
- Chall, J. S. (1983a). *Stages of reading development*. U.S.A.: McGraw-Hill Book Company.
- Chall, J. S. (1983b). *Learning to read: The great debate*. U.S.A.: McGraw Hill.
- Chall, J. S. (1999). Some thoughts on reading research: revisiting the first-grade studies. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 8-10.

- Chall, J. S., & Squire, J. R. (1996). The publishing industry and textbooks. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 120-146). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chambliss, M. J., & McKillop, A. M. (2000). Creating a print-and-technology-rich classroom library to entice children to read. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 94-118). New York: Guilford Press.
- Chaney, C. (1994). Language development, metalinguistic awareness, and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistics*, *15*(3), 371-394.
- Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *92*(4), 703-708.
- Chapman, V. G., & Sopko, D. (2003). Developing strategic use of combined-text trade books. *The Reading Teacher*, *57*(3), 236-239.
- Chard, D. J., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Word recognition: Instructional and curricular basics and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 169-181). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chard, D. J., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Word recognition: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 141-167). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chliounaki, K., & Bryant, P. (2002). Construction and learning to spell. *Cognitive Development*, *17*, 1489-1499.
- Chomsky, C. (1970). Invented spelling in the open classroom. *Word*(27), 499-518.
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care,

- maternal education, and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 501-521.
- Ciardiello, A. V. (1995). A case for case-based instruction. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 275-281). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ciardiello, A. V. (2004). Democracy's young heroes: An instructional model of critical literacy practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138-147.
- Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1), 74-89.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Clark, K. F. (2004). What can I say besides "sound it out"? Coaching word recognition in beginning reading. *The Reading Teacher*, 57(5), 440-449.
- Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58(6), 570-580.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth: Heinemann.
- Clay, M. M. (1993). *Reading recovery: a guidebook for teachers in training*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M. M. (2000). *Concepts about print, what have children learned about the way we print language?* Auckland: Heinemann.
- Clay, M. M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement* (2^a ed.). Auckland: Heinemann.
- Clifton, C., & Ferreira, F. (1987). Discourse structure and anaphora: some experimental results. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 635- 654). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cobb, C. (2003). Effective instruction begins with purposeful assessments. *The Reading Teacher*, 57(4), 386-388.

- Cobb, C. (2004). Turning on a dime: Making change in literacy classrooms. *The Reading Teacher*, 58(1), 104-106.
- Cobb, C. (2005). Literacy teams: Sharing leadership to improve student learning. *The Reading Teacher*, 58(5), 472-474.
- Cobb, C. (2006). Professional development for literacy - Who's in charge? *The Reading Teacher*, 59(4), 388-390.
- Codling, R. M., & Gambrell, L. B. (1997). *The motivation to write profile: An assessment tool for elementary teachers (Instructional resource n^o 38)*. Athens,GA: National Reading Research Center, Universities of Georgia and Maryland.
- Cole, A. D. (2006). Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59(5), 450-459.
- CollardIII, S. B. (2003). Using science books to teach literacy- And save the planet. *The Reading Teacher*, 57(3), 280-283.
- Collins, M. F. (2005). ESL preschoolers' english vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 406-408.
- Coltheart, M., Besner, D., Jonassen, J. T., & Davelar, E. (1979). Phonological encoding in the lexicon decision task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 31, 489-507.
- Commission on Reading, N. A. E. (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington,DC: National Institute of Education.
- Compton, D. L., Davis, C. J., DeFries, J. C., Gayçn, J., & Olson, R. K. (2001). Genetic and environmental influences on reading and RAN: An overview of results from the Colorado twin study. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 277-303). Maryland: York Press.
- Compton, D. L., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2001). Are RAN- and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities? *Dyslexia*, 7, 125-149.
- Content, A., Morais, J., Alegria, J., & Bertelson, P. (1982). Accelerating the development of phonetic segmentation skills in kindergarteners. *Cahiers de Psychologie Cognitive*(2), 259-269.

- Cook, M. J. (2005). A journal for Corduroy: Responding to literature. *The Reading Teacher*, 59(3), 282-283.
- Cooper, C. R., & Matsuhashi, A. (1983). A theory of the writing process. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 3-40): John Wiley & Sons.
- Cooter, K. S., & Cooter, Jr., R. B. (2004). One size doesn't fit all: Slow learners in the reading classroom. *The Reading Teacher*, 57(7), 680-684.
- Cooter, R. B., Mathews, B., Thompson, S., & Cooter, K. S. (2005). Searching for lessons of mass instruction? Try reading strategy continuums. *The Reading Teacher*, 58(4), 388-393.
- Cormstock, G. (1995). Television and the american child. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 101-123). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corno, L., & Randi, J. (1998). Motivation, volition, and collaborative innovation in classroom literacy. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 51-67). Newark: International Reading Association.
- Cortese, E. E. (2003). The application of question-answer relationship strategies to pictures. *The Reading Teacher*, 57(4), 374-380.
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., & Gugliotta, M. (1995). Visual and phonological determinants of misreadings in a transparent orthography. *Reading & Writing*, 7(3), 237-256.
- Coté, N., & Goldman, S. R. (2004). Building representations of informational text: Evidence from children's think-aloud protocols. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 660-683). Newark: International Reading Association.
- Cox, B. E. (1992). Young children's regulatory talk: Evidence of emerging metacognitive control over literacy products and processes. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and*

- processes of reading* (4^a ed., pp. 733-756). Newark: International Reading Association.
- Cox, B. E., Fang, Z., & Otto, B. W. (1997). Preschoolers' developing ownership of the literate register. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 34-53.
- Cox, B. E., Fang, Z., & Otto, B. W. (2004). Preschooler's developing ownership of the literate register. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^o ed., pp. 281-312). Newark: International Reading Association.
- Cox, B. E., & Hopkins, C. J. (2006). Theory and research into practice: Building on theoretical principles gleaned from reading recovery to inform classroom practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 254-267.
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (2006). Language variation and literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 228-247). New York: Guilford Press.
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (2006). Recent research on the language and literacy skills of african american students in the early years. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 198-210). New York: Guilford Press.
- Cramer, E. H. (1994). Connecting in the classroom: Ideas from teachers. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 125-141). Newark: International Reading Association.
- Cramer, E. H., & Castle, M. (1994). Developing lifelong readers. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 3-9). Newark: International Reading Association.
- Cramer, E. H., & Castle, M. (Eds.). (1994). *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education*. Newark: International Reading Association.

- Crijnen, A. A. M., Feehan, M., & Kellam, S. G. (1998). The course and malleability of reading achievement in elementary school: The application of growth curve modeling in the evaluation of a mastery learning intervention. *Learning and Individual Differences, 10*(2), 137-157.
- Crone, D. A., & Whitehurst, G. J. (1999). Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 604-614.
- Crowder, R. G. (1985). *Psicología de la lectura* (C. González, Trans.). Madrid: Alianza editorial.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Early spelling acquisition: Writing beats the computer. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 159-162.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934-945.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E., & Wilson, M. R. (1990). Cognitive variation in adult college students differing in reading ability. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches*. (pp. 129-159). San Diego: Academic Press.
- Cunningham, J. W., & Creamer, K. H. (2003). Achieving best practices in literacy instruction. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 333-346). New York: Guilford Press.
- Cunningham, J. W., Spadorcia, S. A., Erickson, K. A., Koppenhaver, D. A., Sturm, J. M., & Yoder, D. E. (2005). Investigating the instructional supportiveness of leveled texts. *Reading Research Quarterly, 40*(4), 410-427.

- Cunningham, P. (2005). "If they don't read much, how they ever gonna get good?" *The Reading Teacher*, 59(1), 88-90.
- Cunningham, P. M. (2000). *Phonics they use: Words for reading and writing* (3^a ed.). New York: Longman Inc.
- Cunningham, P. M. (2003). What research says about teaching phonics. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 65-85). New York: Guilford Press.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (2003). *Classrooms that work: they can all read and write* (3^a ed.). United States: Allyn and Bacon.
- Dahl, K. L., Barto, A., Bonfils, A., Carasello, M., Cristopher, J., Davis, R., et al. (2003). Connecting developmental word study with classroom writing: Children's descriptions of spelling strategies. *The Reading Teacher*, 57(4), 310-319.
- Daiute, C. (2003). Writing and communication technologies. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 251-276). Newark: International Reading Association.
- Dakin, S. R., & Gough, H. (1986). Building a learning culture: A management development programme in the antipodes. *Journal of Management Development*, 5(1), 3-14.
- Damico, J. S. (2005). Multiple dimensions of literacy and conceptions of readers: Toward a more expansive view of accountability. *The Reading Teacher*, 58(7), 644-652.
- Daneman, M. (1996). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 512-538). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daneman, M., & Tardif, T. (1987). Working memory and reading skill re-examined. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 491- 508). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- D'Angiulli, A., Siegel, L. S., & Hertzman, C. (2004). Schooling, socioeconomic context and literacy development. *Educational Psychology, 24*(6), 867-883.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Developmental Psychology, 23*, 495-526.
- Danks, J. H., & Hill, G. O. (1981). An interactive analysis of oral reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 131- 153). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- d'Arcais, G. B. F. (1987). Syntactic processing during reading for comprehension. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 619- 633). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling, S. (2005). Strategies for engaging parents in home support of reading acquisition. *The Reading Teacher, 58*(5), 476-479.
- Darling, S., & Lee, J. (2003). Linking parents to reading instruction. *The Reading Teacher, 57*(4), 382-384.
- Darling, S., & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher, 57*(8), 774-776.
- Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question-generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 78*(4), 256-262.
- Dearman, C. C., & Alber, S. R. (2005). The changing face of education: Teachers cope with challenges through collaboration and reflective study. *The Reading Teacher, 58*(7), 634-640.
- Denckla, M., & Rudell, R. (1976). Rapid automatized naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia, 14*, 471-479.
- Denton, C. A., Ciancio, D. J., & Fletcher, J. M. (2006). Validity, reliability, and utility of the observation survey of early literacy achievement. *Reading Research Quarterly, 41*(1), 8-34.
- Deus, J. d. (2004). *Cartilha maternal* (2^a ed.). Lisboa: Sete Caminhos, Produções Editoriais Lda.

- Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Clark-Chiarelli, N. (2006). Preschool-based prevention of reading disability: Realities versus possibilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 209-227). New York: Guilford Press.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, M. J. (2006). A window of opportunity we must open to all: The case for preschool with high-quality support for language and literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 11-28). New York: Guilford Press.
- Dickinson, D. K., & Sprague, K. E. (2001). The nature and impact of early childhood care environments on the language and early literacy development of children from low-income families. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 263-280). New York: Guilford Press.
- Dickson, S. V., Collins, V. L., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Metacognitive strategies: Instructional and curricular basics and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 361-380). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickson, S. V., Collins, V. L., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Metacognitive strategies: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 295-360). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Text organization: Instructional and curricular basics and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 279-294). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dickson, S. V., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Text organization: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 239-277). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diehl, H. L. (2005). Snapshots of our journey to thoughtful literacy. *The Reading Teacher*, 59(1), 56-69.
- Dillingham, B. (2005). Performance literacy. *The Reading Teacher*, 59(1), 72-75.
- Dillon, D. R., O'Brien, D. G., & Heilman, E. E. (2004). Literacy research in the next millennium: From paradigms to pragmatism and practicality. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1530-1556). Newark: International Reading Association.
- Dole, J. A. (2004). The changing role of the reading specialist in school reform. *The Reading Teacher*, 57(5), 462-471.
- Dole, J. A., & Donaldson, R. (2006). "What am I supposed to do all day?": Three big ideas for the reading coach. *The Reading Teacher*, 59(5), 486-488.
- Domico, M. A. (1993). Patterns of development in narrative stories of emergent writers. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook*, 42 (pp. 391-403). Chicago: National Reading Conference.
- Donahue, M. L., & Foster, S. K. (2006). Social cognition, conversation, and reading comprehension: How to read a comedy of manners. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 363-379). New York: Guilford Press.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2006). Children's understanding of genre and writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 131-143). New York: Guilford Press.
- Donovan, H., & Ellis, M. (2005). Paired reading - More than an evening of entertainment. *The Reading Teacher*, 59(2), 174-177.

- Downing, J. (1979). *Reading and reasoning*. New York: Springer-Verlag.
- Downing, J. (1990). A influência da escola na aprendizagem da leitura (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 182-194). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Drake, D. A., & Ehri, L. C. (1984). Spelling acquisition: Effects of pronouncing words on memory for their spellings. *Cognition & Instruction, 1*(3), 297-320.
- Dreher, M. J. (2000). Fostering reading for learning. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 68-93). New York: Guilford Press.
- Dressel, J. H. (2005). Personal response and social responsibility: Responses of middle school students to multicultural literature. *The Reading Teacher, 58*(8), 750-764.
- Dressman, M. (1999). On the use and misuse of research evidence: decoding two states' reading initiatives. *Reading Research Quarterly, 34*(3), 258-285.
- Dreyer, L. G., Shankweiler, D., & Luke, S. D. (1993). Children's retention of word spelling in relation to reading ability. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 405-412). Chicago: National Reading Conference.
- Duchan, J. F. (2006). The foundational role of schemas in children's language and literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 380-397). New York: Guilford Press.
- Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2006). Difficulties with reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 501-520). New York: Guilford Press.
- Duncan, J. (1987). Attention and reading: wholes and parts in shape recognition- A tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 39-62). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Dunston, P. J. (2002). Instructional components for promoting thoughtful literacy learning. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 135-151). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dwyer, E. J., & Dwyer, E. E. (1994). How teacher attitudes influence reading achievement. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 66-73). Newark: International Reading Association.
- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-182.
- Dyson, A. H. (1992). Viewpoints: the word and the world-reconceptualizing written language development or, do rainbows mean a lot to little girls? In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 297-322). Newark: International Reading Association.
- Dyson, A. H. (2001). Writing and children's symbolic repertoires: Development unhinged. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 126-141). New York: Guilford Press.
- Dyson, A. H. (2003). Writing and the sea of voices: Oral language in, around, and about writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 45-65). Newark: International Reading Association.
- Dyson, A. H. (2004). Writing and the sea of voices: Oral language in, around, and about writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 146-162). Newark: International Reading Association.
- Dzaldov, B. S., & Peterson, S. (2005). Book leveling and readers. *The Reading Teacher*, 59(3), 222-229.
- Echols, L. D., West, R. F., Stanovich, K. E., & Zehr, K. S. (1996). Using children's literacy activities to predict growth in verbal cognitive skills: A longitudinal investigation. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 296-304.

- Edmondson, J. (2004). Reading policies: Ideologies and strategies for political engagement. *The Reading Teacher*, 57(5), 418-428.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Edwards, P. A., & Pleasants, H. M. (2003). How can we provide for culturally responsive instruction in literacy? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 98-120). Newark: International Reading Association.
- Ehren, B. J., Lenz, B. K., & Deshler, D. D. (2006). Enhancing literacy proficiency with adolescents and young adults. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 681-701). New York: Guilford Press.
- Ehri, L. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. *Advances in Developmental & Behavioral Pediatrics*, 7, 121-195.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. Special Issue: Beginning stages of literacy. *Journal of Reading Behavior*, 19(1), 5-31.
- Ehri, L. C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356-365.
- Ehri, L. C. (1991). Learning to read and spell words. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. (pp. 57-73). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1992). Development of the ability to read words: Update. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and*

- processes of reading* (4^a ed., pp. 323-358). Newark: International Reading Association.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. (pp. 107-143). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1993). How English orthography influences phonological knowledge as children learn to read and spell. In J. S. Robert (Ed.), *Literacy and language analysis*. (pp. 21-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. Special Issue: The contribution of psychological research. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125.
- Ehri, L. C. (1995). Teachers need to know how word reading processes develop to teach reading effectively to beginners. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work*. (pp. 167-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1995). Teachers need to know how word reading processes develop to teach reading effectively to beginners. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 167-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1996). Development of the ability to read words. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 383-417). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 163-189). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehri, L. C., Deffner, N. D., & Wilce, L. S. (1984). Pictorial mnemonics for phonics. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 880-893.

- Ehri, L. C., Gibbs, A. L., & Underwood, T. L. (1988). Influence of errors on learning the spellings of English words. *Contemporary Educational Psychology, 13*(3), 236-253.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (2004). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 365-389). Newark: International Reading Association.
- Ehri, L. C., & Robbins, C. (1992). Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly, 27*(1), 12-26.
- Ehri, L. C., & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 113-131). New York: Guilford Press.
- Ehri, L. C., & Saltmarsh, J. (1995). Beginning readers outperform older disabled readers in learning to read words by sight. *Reading & Writing, 7*(3), 295-326.
- Ehri, L. C., & Snowling, M. J. (2006). Developmental variation in word recognition. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 433-460). New York: Guilford Press.
- Ehri, L. C., & Sweet, J. (1991). Fingerprint-reading of memorized text: What enables beginners to process the print? *Reading Research Quarterly, 26*(4), 442-462.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1982). Recognition of spellings printed in lower and mixed case: Evidence for orthographic images. *Journal of Reading Behavior, 14*(3), 219-230.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less-skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology, 75*, 3-18.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly, 20*(2), 163-179.

- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1987). Cipher versus cue reading: An experiment in decoding acquisition. *Journal of Educational Psychology, 79*(1), 3-13.
- Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1987). Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly, 22*(1), 47-65.
- Ehri, L. C., Wilce, L. S., & Taylor, B. B. (1987). Children's categorization of short vowels in words and the influence of spellings. Special Issue: Children's reading and the development of phonological awareness. *Merrill-Palmer Quarterly, 33*(3), 393-421.
- Eken, A. N. (2003). Seeing what we look at. *Thinking Classroom, 5*(2), 5-12.
- Ekpe, S. I., & Egbe, G. B. (2005). Picture story as a creative connection between reading and writing: The nigerian experience. *Thinking Classroom, 6*(3), 27-35.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology, 92*(4), 605-619.
- Eldredge, J. L., Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1996). Comparing the effectiveness of two oral reading practices: Round-robin reading and the shared book experience. *Journal of Literacy Research, 28*(2), 201-225.
- Ellery, V. (2005). *Creating strategic readers: Techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary, and comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Ellis, A. W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for primary teachers*. London: Penguin.
- Ellis, N. C., & Large, B. (1987). The development of reading: As you seek so shall you find. *British Journal of Developmental Psychology*(78), 1-28.

- Englert, C. S., Mariage, T. V., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208-221). New York: Guilford Press.
- Entenman, J., Murnen, T. J., & Hendricks, C. (2006). Victims, bullies, and bystanders in K-3 literature. *The Reading Teacher*, 59(4), 352-364.
- Fang, Z. (1998). A study of changes and development in children's written discourse potential. *Linguistics and Education*, 9(4), 341-367.
- Farberman, B. L., & Musina, R. G. (2004). Picturing the concepts: An interactive teaching strategy. *Thinking Classroom*, 5(4), 12-16.
- Farest, C., & Miller, C. (1993). Children's insights into literature: Using dialogue journals to invite literary response. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook*, 42 (pp. 271-278). Chicago: National Reading Conference.
- Farran, D. C., Aydogan, C., Kang, S. J., & Lipsey, M. W. (2006). Preschool classroom environments and the quantity and quality of children's literacy and language behaviors. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 257-268). New York: Guilford Press.
- Farrell, E. J., & Mensen, J. M. (2003). Rhetoric and research on class size. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 307-325). Newark: International Reading Association.
- Farris, P. J., & Downey, P. M. (2005). Concept muraling: Dropping visual crumbs along the instructional trail. *The Reading Teacher*, 58(4), 376-384.
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2001). Speed and temporal processing in dyslexia. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 23-40). Maryland: York Press.
- Feazell, V. S. (2004). Reading acceleration program: A schoolwide intervention. *The Reading Teacher*, 58(1), 66-72.

- Ferreiro, E. (1990). Os processos construtivos de apropriação da escrita (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3ª ed., pp. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Psicogénese da língua escrita* (D. M. Lichtenstein, L. d. Marco & M. Corso, Trans. 4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fischbaugh, R. (2004). Using book talks to promote high-level questioning skills. *The Reading Teacher*, 58(3), 296-299.
- Fisher, D., Flood, J., & Lapp, D. (2003). Material matters: Using children's literature to charm readers (or why Harry Potter and the princess diaries matter). In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2ª ed., pp. 167-186). New York: Guilford Press.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Fisher, D., Lapp, D., & Flood, J. (2005). Consensus scoring and peer planning: Meeting literacy accountability demands one school at a time. *The Reading Teacher*, 58(7), 656-666.
- Fisher, P. J. L. (1994). Who reads what and when? In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 55-65). Newark: International Reading Association.
- Fisher, R. (2003). Thinking about teaching: A case study of change. *Thinking Classroom*, 5(1), 6-15.
- Fitzgerald, J. (2004). Can minimally trained college student volunteers help young at-risk children to read better? In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5ª ed., pp. 1083-1113). Newark: International Reading Association.
- Fitzgerald, J. (2006). Multilingual writing in preschool through 12th grade: The last 15 years. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 337-354). New York: Guilford Press.

- Flesch, R. (1955). *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper & Brothers.
- Fletcher, J. M., Morris, R., Lyon, G. R., Stuebing, K. K., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., et al. (1997). Subtypes of dyslexia: An old problem revisited. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 95-114). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flood, J., & Lapp, D. (2003). Teaching writing in urban schools: Cognitive processes, curriculum resources, and the missing links-Management and grouping. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 233-250). Newark: International Reading Association.
- Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2002). Parsing, questioning, and rephrasing (PQR): Building syntactic knowledge to improve reading comprehension. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 181-198). San Francisco: Jossey-Bass.
- Florio-Ruane, S., & McVee, M. (2000). Ethnographic approaches to literacy research. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 153-162). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1994). A cognitive process theory of writing. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 928-950). Newark: International Reading Association.
- Flynn, R. M. (2005). Curriculum-based readers theatre: Setting the stage for reading and retention. *The Reading Teacher*, 58(4), 360-365.
- Flynt, E. S., & Cooter, R. B. (2005). Improving middle-grades reading in urban schools: The menphis comprehension framework. *The Reading Teacher*, 58(8), 774-780.
- Fodor, J. A. (1983). *Modularity of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Foorman, B., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997). The case for early reading intervention. In B.

- Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 243-264). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forbes, L. S. (2004). Using web-based bookmarks in K-8 settings: Linking the Internet to instruction. *The Reading Teacher*, 58(2), 148-153.
- Forbes, S., Poparad, M. A., & McBride, M. (2004). To err is human; To self-correct is to learn. *The Reading Teacher*, 57(6), 566-572.
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (1992). Exploring vygoskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 155-178). Newark: International Reading association.
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (2004). Exploring vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 163-186). Newark: International Reading Association.
- Forster, K. I. (1987). Form-priming with masked primes: the best match hypothesis. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 127-146). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Foster, K. K. (2004). Warming up to learn: Using introductory questions to activate critical thinking. *Thinking Classroom*, 5(4), 38-43.
- Foster, P., & Purves, A. (1996). Literacy and Society with Particular Reference to the Non-Western World. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2 ed., Vol. II, pp. 26-45). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fox, B., & Routh, D. K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1059-1064.
- Fox, B. J. (1996). *Strategies for word identification: Phonics from a new perspective*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Frazier, L. (1987). Sentence processing: a tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 559- 586). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Frederiksen, J. R. (1981). Sources of process interactions in reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 361- 386). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freedman, S. W. (1998). Some things we know about learning to write. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 189-204). New York: Guilford Press.
- Freeman, E. B. (2004). Jewish folk tales: From Elijah the prophet to the wise men of chelm. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 181-191). Newark: International Reading Association.
- Friedland, E. S., & Truesdell, K. S. (2004). Kids reading together: Ensuring the success of a buddy reading program. *The Reading Teacher, 58*(1), 76-79.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Frith, U., & Snowling, M. (1983). Reading for meaning and reading for sound in autistic and dyslexic children. *British Journal of Developmental Psychology*(1), 329-342.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is? *Reading Research Quarterly, 41*(1), 93-99.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Otaiba, S. A., Yen, L., Yang, N. J., et al. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 251-267.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256.
- Gadecki, V. L. (2006). Reading and writing with residents. *The Reading Teacher, 59*(4), 383-385.

- Gadsden, V. L. (1998). Family cultures and literacy learning. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 32-50). New York: Guilford Press.
- Gadsden, V. L. (2000). Intergenerational literacy within families. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 871-887). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaffney, J. S. (1998). The prevention of reading failure: Teach reading and writing. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning*. New York: Guilford Publications.
- Gaffney, J. S., & Anderson, R. C. (2000). Trends in reading research in the United States: Changing intellectual currents over three decades. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 53-74). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galaburda, A. M., Menard, M. T., & Rosen, G. D. (1994). Evidence for aberrant anatomy in developmental dyslexia. *Medical Sciences*, 91, 8010-8013.
- Galda, L., Ash, G. E., & Culliman, B. E. (2000). Children's literature. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 361-379). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galda, L., & Beach, R. (2004). Response to literature as a cultural activity. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 852-869). Newark: International Reading Association.
- Gambrell, L. B. (2004). Exploring the connection between oral language and early reading. *The Reading Teacher*, 57(5), 490-492.
- Gambrell, L. B. (2004). Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions. *The Reading Teacher*, 58(2), 212-215.
- Gambrell, L. B. (2005). Reading literature, reading text, reading the internet: The times they are a'changing. *The Reading Teacher*, 58(6), 588-591.

- Gambrell, L. B., & Marinak, B. A. (1998). Incentives and intrinsic motivation to read. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 205-217). Newark: International Reading Association.
- Gambrell, L. B., Mazzoni, S. A., & Almasi, J. F. (2000). Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 119-139). New York: Guilford Press.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518-533.
- Garcia, C. L. (1994). Educating teachers affectively: Client-centered staff development. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 228-245). Newark: International Reading Association.
- García, G. E. (2000). Bilingual children's reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 813-834). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garlock, V. M., Walley, A. C., & Metsala, J. (2001). Age-of-acquisition, word frequency, and neighborhood density effects on spoken word recognition by children and adults. *Journal of Memory and Language*, 45, 468-492.
- Garner, R. (1992). Metacognition and executive control. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 715-732). Newark: International Reading Association.
- Gaskins, I. W. (1998). A beginning literacy program for at-risk and delayed readers. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 209-232). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaskins, I. W., Laird, S. R., O'Hara, C., Scott, T., & Cress, C. A. (2002). Helping struggling readers make sense of reading. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension*

- instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice.* (pp. 370-383). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28(5), 887-898.
- Gavelek, J. R., Raphael, T. E., Biondo, S. M., & Wang, D. (2000). Integrated literacy instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 587-607). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (2000). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 195-207). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (2001). A sociocultural perspective on early literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 30-42). New York: Guilford Press.
- Gee, J. P. (2004). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 116-133). Newark: International Reading Association.
- Gersten, R., & Dimino, J. A. (2006). RTI (response to intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41(1), 99-108.
- Geyer, J. J. (1970). Models of perceptual processes in reading. In H. Singer & R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 47-94). Newark: International Reading Association.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura* (M. J. Frias, Trans. 1^a ed.). Rio Tinto: Edições Asa.
- Giles, R. M., & Wellhousen, K. (2005). Reading, writing, and running: Literacy learning on the playground. *The Reading Teacher*, 59(3), 283-285.

- Gilger, J. W., & Wise, S. E. (2006). Genetic correlates of language and literacy impairments. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 25-48). New York: Guilford Press.
- Giudice, E. D., Trojano, L., Fragassi, N. A., Posteraro, S., Crisanti, A. F., Tanzarella, P., et al. (2000). Spatial cognition in children. II. Visuospatial and constructional skills in developmental reading disability. *Brain & Development*, 22, 368-372.
- Glenn, W. J. (2003). Refining through reflection: Using the teaching journal as a catalyst for change. *Thinking Classroom*, 5(1), 21-26.
- Glushko, R. J. (1981). Principles for pronouncing print: The psychology of phonography. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 61- 84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Góes, C. d., & Martlew, M. (1983). Young children's approach to literacy. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 217-236): John Wiley & Sons.
- Goetze, S., & Walker, B. J. (2004). At-risk readers can construct complex meanings: Technology can help. *The Reading Teacher*, 57(8), 778-780.
- Goldenberg, C. (2004). Literacy for all children in the increasingly diverse schools of the United States. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1636-1666). Newark: International Reading Association.
- Goldenburg, C. (2001). Making schools work for low-income families in the 21st century. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 211-231). New York: Guilford Press.
- Goldman, S. R., & John A. Rakestraw, J. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 311-335). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 257-288.
- Goodman, K. S. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*(42), 639-643.
- Goodman, K. S. (1970). Behind the eye: what happens in reading. In K. S. Goodman & O. S. Niles (Eds.), *Reading: process and program*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Goodman, K. S. (1990). O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreira & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3ª ed., pp. 11-22). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, K. S. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4ª ed., pp. 1093-1130). Newark: International Reading Association.
- Goodman, Y. (1990). O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas (M. L. Siveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3ª ed., pp. 85-101). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, Y., & Goodman, K. S. (1994). To err is human: Learning about language processes and social accomplishment. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4ª ed., pp. 104-123). Newark: International Reading Association.
- Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (2004). To err is human: Learning about language processes by analyzing miscues. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5ª ed., pp. 620-639). Newark: International Reading Association.
- Goswami, U. (1998). The role of analogies in the development of word recognition. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition*

- in beginning literacy* (pp. 41-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2000). Phonological and lexical processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 251-267). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2000a). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6, 133-151.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Goswami, U., & Bryant, P. (1991). *Phonological skills and learning to read*. Hove, U.K.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press.
- Gough, P. B. (1991). The complexity of reading. In R. R. Hoffman & D. S. Palermo (Eds.), *Cognition and the symbolic processes: Applied and ecological perspectives*. (pp. 141-149). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B. (1993). The beginning of decoding. Special Issue: The role of decoding in reading research and instruction. *Reading & Writing*, 5(2), 181-192.
- Gough, P. B. (2004). One second of reading: Postscript. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1180-1181). Newark: International Reading Association.
- Gough, P. B., Ehri, L. C., & Treiman, R. (Eds.). (1992). *Reading acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gough, P. B., & Juel, C. (1991). The first stages of word recognition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. (pp. 47-56). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B., Juel, C., & Griffith, P. L. (1992). Reading, spelling, and the orthographic cipher. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. (pp. 35-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10.
- Gough, P. B., & Walsh, M. A. (1991). Chinese, phoenicians, and the orthographic cipher of English. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. (pp. 199-209). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grabe, M. (1989). Evaluation of purposeful reading skills in elementary-age students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 628-630.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1996). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 171-205). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). New York: Guilford Press.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). Helping children who experience reading difficulties: Prevention and intervention. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 43-67). New York: Guilford Press.
- Graves, M. F., & Dykstra, R. (1997). Contextualizing the first-grade studies: What is the best way to teach children to read? *Reading Research Quarterly*, 32(4), 342-344.
- Greaney, K. T., Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (1997). The use of rime-based orthographic analogy training as an intervention

- strategy for reading-disabled children. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 327-345). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greever, E. E., & Stewig, J. W. (2004). European folk tales and their value today. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 164-180). Newark: International Reading Association.
- Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137.
- Grompone, M. A. C. d. (1990). Dislexia escolar e dislexia experimental (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 54-66). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Guastello, E. F., & Lenz, C. (2005). Student accountability: Guided reading kidstations. *The Reading Teacher*, 59(2), 144-156.
- Gunn, B. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Emergent literacy: Instructional and curricular basics and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 51-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gunn, B. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Emergent literacy: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 19-50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-106.
- Guthrie, J. T., & Alvermann, D. (Eds.). (1999). *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T., & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. Alvermann (Eds.), *Engaged reading. processes,*

- practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.
- Guthrie, J. T., & Bennett, L. *Concept-oriented reading instruction: an integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading*. Retrieved April, 2003
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., & Knowles, K. T. (2000). Building toward coherent instruction. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 209-236). New York: Guilford Press.
- Guthrie, J. T., Dreher, M. J., & Baker, L. (2000). Why teacher engagement is important to student achievement. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 309-320). New York: Guilford Press.
- Guthrie, J. T., & Greaney, V. (1996). Literacy acts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 68-96). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & McCann, A. D. (1998). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 128-148). Newark: International Reading Association.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (Eds.). (1998). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed.). Newark: International Reading Association.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 403-422). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (2004). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 929-953). Newark: International Reading Association.

- Hacker, D. J. (2004). Self-regulated comprehension during normal reading. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 755-779). Newark: International Reading Association.
- Hadaway, N. L. (2004). Starting at the roots: Collecting folklore in the home, school, and the community. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 263-281). Newark: International Reading Association.
- Hall, N. E., & Burgess, S. D. (2000). Exploring developmental changes in fluency as related to language acquisition: A case study. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 119-141.
- Halliday, M. A. K. (1992). The place of dialogue in children's construction of meaning. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 70-82). Newark: International Reading Association.
- Halliday, M. A. K. (2004). The place of dialogue in children's construction of meaning. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 133-145). Newark: International Reading Association.
- Hammerberg, D. D. (2004). Comprehension instruction for socioculturally diverse classrooms: A review of what we know. *The Reading Teacher*, 57(7), 648-658.
- Hannon, P. (2003). How can we foster children's early literacy development through parent involvement? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 121-143). Newark: International Reading Association.
- Hansen, J. (1998). Young writers: The people and purposes that influence their literacy. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 205-236). New York: Guilford Press.
- Harmony, T., Marosi, E., Becker, J., Rodríguez, M., Reyes, A., Fernández, T., et al. (1995). Longitudinal quantitative EEG study of children with different performances on a reading-writing test. *Electroencephalography and clinical neurophysiology*, 95, 426-433.

- Harrison, C. (2000). Reading research in the United Kingdom. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 17-28). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harste, J. C. (1994). Literacy as curricular conversations about knowledge, inquiry, and morality. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 1220-1244). Newark: International Reading Association.
- Harste, J. C., & Burke, C. L. (1990). Preditibilidade: um elemento universal em lectoescrita (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 39-53). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Harste, J. C., Burke, C. L., & Woodward, V. A. (1992). Children's language and world: Initial encounters with print. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 48-69). Newark: International Reading Association.
- Hartman, D. K. (1992). The intertextual links of readers using multiple passages: A postmodern/semiotic/cognitive view of meaning making. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 616-636). Newark: International Reading Association.
- Hashey, J. M., & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher*, 57(3), 224-232.
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- Hauerwas, L. B., & Walker, J. (2004). What can children's spelling of *running* and *jumped* tell us about their need for spelling instruction? *The Reading Teacher*, 58(2), 168-176.
- Hayes, J. R. (2003). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives*

- on writing: research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 6-44). Newark: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1399-1430). Newark: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). New York: Guilford Press.
- Headley, K. N., & Keeler, J. (2002). Goose bumps and giggles: Engaging young readers' critical thinking with books from the teachers' choices project and graphic organizers. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 243-253). San Francisco: Jossey-Bass.
- Heath, S. B. (1992). The children of Trackton's children: Spoken and written language in social change. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 208-230). Newark: International Reading Association.
- Heath, S. B. (1996). The sense of being literate: Historical and cross-cultural features. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 3-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (2004). The children of Trackton's children: Spoken and written language in social change. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 187-209). Newark: International Reading Association.
- Heathington, B. S. (1994). Affect versus skills: Choices for teachers. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 199-208). Newark: International Reading Association.
- Hedley, C. N., Antonacci, P., & Rabinowitz, M. (Eds.). (1995). *Thinking and literacy: The mind at work*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hedley, C. N., & Hedley, W. E. (1995). Thinking and literacy: The mind at work in the classroom. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 3-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hefflin, B. R., & Hartman, D. K. (2002). Using writing to improve comprehension: A review of the writing-to-reading research. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 199-228). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hegarty, M., Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1996). Diagrams in the comprehension of scientific texts. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 641-668). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hejný, M. (2003). Understanding students understanding mathematics. *Thinking Classroom*, 5(2), 13-19.
- Helman, L. A. (2004). Building on the sound system of spanish: Insights from the alphabetic spellings of english-language learners. *The Reading Teacher*, 57(5), 452-460.
- Helman, L. A. (2005). Using literacy assessment results to improve teaching for english-language learners. *The Reading Teacher*, 58(7), 668-677.
- Henderson, L. (1987). Word recognition: a tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 171-200). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henk, W. A., Marinak, B. A., Moore, J. C., & Mallette, M. H. (2003). The writing observation framework: A guide for refining and validating writing instruction. *The Reading Teacher*, 57(4), 322-333.
- Herbeck, J., & Beier, C. (2003). A critical literacy curriculum: Helping preservice teachers to understand reading and writing as emancipatory acts. *Thinking Classroom*, 4(4), 37-42.
- Herber, H. L. (1992). Professional connections: Pioneers and contemporaries in reading. In R. B. Rudell, M. R. Rudell & H.

- Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 4-21). Newark: International Reading Association.
- Hibbert, K., & Iannacci, L. (2005). From dissemination to discernment: The commodification of literacy instruction and the fostering of "good teacher consumerism". *The Reading Teacher*, 58(8), 716-727.
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S., & Vaughn, S. (2004). Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for english-language learners. *The Reading Teacher*, 57(8), 720-730.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: Guilford Press.
- Hiebert, E. H. (1992). Becoming literate through authentic tasks: Evidence and adaptations. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 391-413). Newark: International Reading Association.
- Hiebert, E. H., & Martin, L. A. (2001). The texts of beginning reading instruction. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 361-376). New York: Guilford Press.
- Hiebert, E. H., & Martin, L. A. (2004). The texts of beginning reading instruction. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 390-411). Newark: International Reading Association.
- Hiebert, E. H., & Mesmer, H. A. E. (2006). Perspectives on the difficulty of beginning reading texts. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 395-409). New York: Guilford Press.
- Hiebert, E. H., & Taylor, B. M. (2000). Beginning reading instruction: Research on early interventions. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 455-482). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Higgins, E. T., Lee, J., Kwon, J., & Trope, Y. (1995). When combining intrinsic motivations undermine interest: A test of activity engagement theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 749-767.

- Hill, S., Comber, B., Louden, W., Rivalland, J., & Reid, J.-A. (2002). *100 Children turn 10: A longitudinal study of literacy development from the year prior to school to the first four years of school*. Nathan, Australia: Commonwealth Department of Education, Science & Training.
- Hodges, R. E. (2003). Mental processes and the conventions of writing: Spelling, punctuation, handwriting. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 187-211). Newark: International Reading Association.
- Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 163-172). New York: Guilford Press.
- Hoffman, J. V. (1996). Teacher and school effects in learning to read. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 11-950). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoffman, J. V. (2002). Words (on words in leveled texts for beginning readers). In D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (Eds.), *National Reading Conference Yearbook, 51* (pp. 59-81). Chicago: National Reading Conference.
- Hoffman, J. V., Beretvas, N., Pearson, P. D., Hugo, C., & Mathee, B. (2003). Improving literacy instruction in south african schools: The business trust's learning for living project. *Thinking Classroom*, 5(2), 27-33.
- Hoffman, J. V., Worthy, J., Roser, N. L., & Rutherford, W. (1998). Performance assessment in reading: Implications for teacher education. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 289-300). New York: Guilford Press.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: Implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.

- Hohn, W. E., & Ehri, L. C. (1983). Do alphabet letters help prereaders acquire phonemic segmentation skill? *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 752-762.
- Holmes, V. M. (1987). Syntactic parsing: in search of the garden path. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 587- 599). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Holubec, E. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative learning in reading and language arts. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 229-240). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hood, M., & Conlon, E. (2004). Visual and auditory temporal processing and early reading development. *Dyslexia, 10*, 234-252.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading & Writing, 2*(2), 127-160.
- Horn, W. F., & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 77*(5), 597-607.
- Hu, Y. (2004). The cultural significance of reading instruction in China. *The Reading Teacher, 57*(7), 632-639.
- Hudson, R. F., Plane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher, 58*(8), 702-714.
- Hull, G., & Rose, M. (1992). "This wooden shack place": The logic of an unconventional reading. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 231-243). Newark: International Reading Association.
- Hull, G., & Rose, M. (2004). "This wooden schack place": The logic of an unconventional reading. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 268-280). Newark: International Reading Association.
- Humphreys, G. W., Evett, L. J., Quinlan, P. T., & Besner, D. (1987). Orthographic priming: qualitative differences between priming from identified and unidentified primes. In M. Coltheart (Ed.), *Attention*

- and performance XII: The psychology of reading* (pp. 105-126). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hunsader, P. D. (2004). Mathematics trade books: Establishing their value and assessing their quality. *The Reading Teacher*, 57(7), 618-629.
- Hunt, K. W. (1983). Sentence combining and the teaching of writing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 99-126). New York: John Wiley & Sons.
- Huot, B., & Neal, M. (2006). Writing assessment. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 417-432). New York: Guilford Press.
- Hynd, C. (1999). Instructional considerations for literacy in middle and secondary schools: Toward an ontegrated model of instruction. In J. T. Guthrie & D. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 81-104). New York: Teachers College Press.
- Indrisano, R., & Squire, J. R. (Eds.). (2003). *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed.). Newark: International Reading Association.
- Inhoff, A. W. (1987). Parafoveal word perception during eye fixations in reading: effects of visual salience and word structure. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 403- 417). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- International Reading Association (2000). *Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association*. Newark: International Reading Association.
- Invernizzi, M. A. (2001). The complex world of one-on-one tutoring. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 459-470). New York: Guilford Press.
- Invernizzi, M. A., Landrum, T. J., Howell, J. L., & Warley, H. P. (2005). Toward peaceful coexistence of test developers, policymakers, and teacher in an era of accountability. *The Reading Teacher*, 58(7), 610-618.

- Ivry, R. B., Justus, T. C., & Middleton, C. (2001). The cerebellum, timing, and language: Implications for the study of dyslexia. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 189-211). Maryland: York Press.
- Jacobs, J., Mitchell, J., & Livingston, N. (2005). 2004 U.S. children's literature award winners. *The Reading Teacher*, 58(4), 398-406.
- Jacobson, C. (1999). How Persistent is reading disability? Individual growth curves in reading. *Dyslexia*, 5, 78-93.
- Jacoby, L. L., Levy, B. A., & Steinbach, K. (1992). Episodic transfer and automaticity: Integration of data-driven and conceptually-driven processing in rereading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18(1), 15-24.
- Jared, D., Levy, B. A., & Rayner, K. (1999). The role of phonology in the activation of word meaning during reading: Evidence from proofreading and eye movements. *Journal of Experimental Psychology*, 128(3), 219-264.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Broek, P. V. d., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719-729.
- Jiménez, R. T. (2004). Literacy and the identity development of latina/o students. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 210-239). Newark: International Reading Association.
- Jiménez, R. T. (2004). More equitable literacy assessments for latino students. *The Reading Teacher*, 57(6), 576-578.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., & Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 30-60.
- Johns, J. L., & VanLeirsburg, P. (1994). Promoting the reading habit: Considerations and strategies. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 91-103). Newark: International Reading Association.

- Johnson, D. D. (2003). Just the right word: Vocabulary and writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 162-186). Newark: International Reading Association.
- Johnson, J. C. (2005). What makes a "good" reader? Asking students to define "good" readers. *The Reading Teacher*, 58(8), 766-773.
- Johnson, N. J., & Vroom, A. S. (2004). The moral of the story: Learning about fables. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 56-68). Newark: International Reading Association.
- Johnston, F. R., Invernizzi, M., & Juel, C. (1998). *Book buddies: Guidelines for volunteer tutors of emergent and early readers*. New York: Guilford Press.
- Johnston, J. C., & McClelland, J. L. (1974). Perception of letters in words: Seek not and ye shall find. *Science*(184), 1192-1193.
- Johnston, P. (2005). Literacy assessment and the future. *The Reading Teacher*, 58(7), 684-686.
- Johnston, P., & Allington, R. (1996). Remediation. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 984-1012). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnston, P., & Costello, P. (2005). Principles for literacy assessments. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 256-267.
- Johnston, P. H., & Rogers, R. (2001). Early literacy development: The case for "informed assessment". In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 377-389). New York: Guilford Press.
- Jong, P. F. d., & Share, D. L. (2007). Orthographic learning during oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 55-71.
- Jorgensen, L. M., & Hansen, S. (2004). Assessing reflection through portfolios. *Thinking Classroom*, 5(4), 5-11.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 437-447.

- Juel, C. (1996). Beginning Reading. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 759-788). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 410-426). New York: Guilford Press.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78(4), 243-255.
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2004). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 313-364). Newark: International Reading Association.
- Juliana, M., & Andrews, S. E. (2005). Creating a climate for passionate learning. *Thinking Classroom*, 6(1), 21-26.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (2004). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1182-1218). Newark: International Reading Association.
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kamberelis, G. (2002). Coordinating writing and reading competencies during early literacy development. In D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (Eds.), *National Reading Conference Yearbook*, 51 (pp. 227-241). Chicago: National reading Conference.
- Kamberelis, G. (2002). Coordinating writing and reading competencies during early literacy development. In.
- Kame'enui, E. J. (1998). The rhetoric of all, the reality of some, and the unmistakable smell of mortality. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all. Issues in teaching and learning* (pp. 319-338). New York: Guilford Press.

- Kame'enui, E. J., Simmons, D., Good, R. H., & Harn, B. A. (2001). The use of fluency-based measures in early identification and evaluation of intervention efficacy in schools. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 308-331). Maryland: York Press.
- Kamil, M. L. (1995). Some alternatives to paradigm wars in literacy research. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 243-261.
- Kamil, M. L., Intrator, S. M., & Kim, H. S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 771-788). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karapetyan, M. (2004). Get them playing! *Thinking Classroom*, 5(4), 25-29.
- Katims, D. S. (1994). Emergence of literacy in preschool children with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 58-69.
- Katz, L., & Feldman, L. B. (1981). Linguistic coding in word recognition: comparisons between a deep and a shallow orthography. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 85- 106). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaufman, D. (2003). Setting literacy goals: Shawna as president, Shawna as poet. *Thinking Classroom*, 4(4), 17-24.
- Kay, J., & Bishop, D. (1987). Anatomical differences between nose, palm, and foot, or, the body in question: further dissection of the processes of sub-lexical spelling-sound translation. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 449-467). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keene, E. O. (2002). From good to memorable: Characteristics of highly effective comprehension teaching. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 80-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kelley, J. E. (2004). Timeless and timely fairy tales, ideologies, and the modern classroom. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after:*

- Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 316-329). Newark: International Reading Association.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory in text production* (pp. 42-61). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kerimova, B. (2003). Evaluating group work. *Thinking Classroom*, 5(2), 37-41.
- Ketch, A. (2005). Conversation: The comprehension connection. *The Reading Teacher*, 59(1), 8-13.
- Kim, H. S., & Kamil, M. L. (2002). Adaptive learning guides in reading instruction. In D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (Eds.), *National Reading Conference Yearbook*, 51 (pp. 253-262). Chicago: National Reading Conference.
- Kinney, P. R., & Gray, C. D. (1999). *SPSS for Windows made simple* (3^a ed.). Hove, U.K.: Psychology Press.
- Kinnucan-Welsch, K., Rosemary, C. A., & Grogan, P. R. (2006). Accountability by design in literacy professional development. *The Reading Teacher*, 59(5), 426-435.
- Kintsch, W. (1994). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 951-995). Newark: International Reading Association.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1270-1328). Newark: International Reading Association.
- Kirsner, K., Dunn, J., & Standen, P. (1987). Record-based word recognition. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 147-167). London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kleifgen, J. A. (2005). ISO 9002 as literacy practice: Coping with quality-control documents in a high-tech company. *Reading Research Quarterly, 40*(4), 450-468.
- Klenk, L., & Kibby, M. W. (2000). Re-mediating reading difficulties: Appraising the past, reconciling the present, constructing the future. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 667-690). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kletzien, S. B., & Dreher, M. J. (2004). *Informational text in K-3 classrooms: Helping children read and write*. Newark: International Reading Association.
- Kline, L. W. (1994). Reading and society: Lessons from the world out there. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 13-17). Newark: International Reading Association.
- Klinger, J. K., & Edwards, P. A. (2006). Cultural considerations with response to intervention models. *Reading Research Quarterly, 41*(1), 108-117.
- Knafle, J. D. (1994). Values, agendas, and preferences in children's and young adult literature. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 169-182). Newark: International Reading Association.
- Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *The Reading Teacher, 59*(5), 462-470.
- Koppenhaver, D., Spadorcia, S., & Erickson, K. (2003). How can we provide inclusive early literacy instruction for children with disabilities? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 77-97). Newark: International Reading Association.
- Kornfeld, J., & Leyden, G. (2005). Acting out: Literature, drama, and connecting with history. *The Reading Teacher, 59*(3), 230-238.

- Kowalski, C. J., & Schneiderman, E. D. (1992). Tracking: Concepts, methods and tools. *International Journal of Anthropology*, 7(4), 33-50.
- Kragler, S., Walker, C. A., & Martin, L. E. (2005). Strategy instruction in primary content textbooks. *The Reading Teacher*, 59(3), 254-261.
- Kraus, A. M. (2004). The how and why of folk tales. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 18-55). Newark: International Reading Association.
- Kreiner, D. S., & Gough, P. B. (1990). Two ideas about spelling: Rules and word-specific memory. *Journal of Memory & Language*, 29(1), 103-118.
- Kuhn, M. (2005). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Kuhn, M., & Stahl, S. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices* (No. #2-008): CIERA.
- Kuhn, M. R. (2003). Fluency in the classroom: Strategies for whole-class and group work. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 127-142). New York: Guilford Press.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 412-453). Newark: International Reading Association.
- Kurkjian, C., Livingston, N., Henkes, K., Sabuda, R., & Yee, L. (2005). Evocative books: Books that inspire personal response and engagement. *The Reading Teacher*, 58(5), 480-488.
- Kurkjian, C., Livingston, N., & Siu-Runyan, Y. (2003). Building text sets from the notable books for a global society lists. *The Reading Teacher*, 57(4), 390-398.
- Kurkjian, C., Livingston, N., Young, T., & Hopkins, L. B. (2004). Poetry: A feast for the senses. *The Reading Teacher*, 57(7), 694-702.

- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research, 89*(5), 315-319.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation, 11*(1), 29-44.
- Labbo, L. D. (2002). Computers, kids, and comprehension: Instructional practices that make a difference. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 275-289). San Francisco: Jossey-Bass.
- Labbo, L. D. (2004). Author's computer chair. *The Reading Teacher, 57*(7), 688-691.
- Labbo, L. D. (2004). Poetry on the screen. *The Reading Teacher, 58*(3), 308-311.
- Labbo, L. D. (2005). Books and computer response activities that support literacy development. *The Reading Teacher, 59*(3), 288-292.
- Labbo, L. D. (2005). From morning message to digital morning message: Moving from the tried and true to the new. *The Reading Teacher, 58*(8), 782-785.
- Labbo, L. D., & Ash, G. E. (2003). What is the role of computer-related technology in early literacy? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 180-197). Newark: International Reading Association.
- Labbo, L. D., Leu, D. J., Kinzer, C., Teale, W. H., Cammack, D., Kara-Soteriou, J., et al. (2003). Teacher wisdom stories: Cautions and recommendations for using computer-related technologies for literacy instruction. *The Reading Teacher, 57*(3), 300-304.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.
- Landerl, K. (2001). Word recognition deficits in German: More evidence from a representative sample. *Dyslexia, 7*, 183-196.

- Landis, D., Lalieva, R., Abitova, S., Izmukhanbetova, S., & Musaeva, Z. (2005). Thinking through ethnographic reading and writing. *Thinking Classroom*, 6(1), 5-13.
- Landry, S. H., & Smith, K. E. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 135-148). New York: Guilford Press.
- Langer, J. A. (2004). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1040-1082). Newark: International Reading Association.
- Langer, J. A., & Flihan, S. (2003). Writing and reading relationships: Constructive tasks. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 112-139). Newark: International Reading Association.
- Lapp, D., Fisher, D., Flood, J., & Moore, K. (2002). "I don't want to teach it wrong": An investigation on the role families believe they should play in the early literacy development of their children. In D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (Eds.), *National Reading Conference Yearbook*, 51 (pp. 275-286). Chicago: National Reading Conference.
- Leal, D. J. (2006). The word writing CAFÉ: Assessing student writing for complexity, accuracy, and fluency. *The Reading Teacher*, 59(4), 340-350.
- Leeden, R. v. d., Vrijburg, K., & Leeuw, J. d. (1996). A review of two different approaches for the analysis of growth data using longitudinal mixed linear models: Comparing hierarchical linear regression (ML3, HLM) and repeated measures designs with structured covariance matrices (BMDP5V). *The Statistical software newsletter*, 20, 583-605.
- Lefever-Davis, S. (2005). Early readers and electronic texts: CD-ROM storybooks features that influence reading behaviors. *The Reading Teacher*, 58(5), 446-454.

- Leipzig, D. H., & Afflerbach, P. (2000). Determining the suitability of assessments: Using the CURRV framework. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 159-188). New York: Guilford Press.
- Lenters, K. (2005). No half measures: reading instruction for young second-language learners. *The Reading Teacher*, 58(4), 328-336.
- Lerkannen, M.-K., Helena, R.-P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British Educational Research Journal*, 30(1), 67-92.
- Leseman, P. P. M., & Tuijl, C. V. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in dutch studies. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 211-228). New York: Guilford Press.
- Lesgold, A. M., & Curtis, M. E. (1981). Learning to read words efficiently. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 329- 360). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesgold, A. M., & Perfetti, C. A. (1981). Interactive processes in reading: where do we stand? In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 387- 407). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leu, D., & Kinzer, C. (Eds.). (1993). *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook*, 42. Chicago: National Reading Conference.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 743- 770). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leu, D. J., Castek, J., Henry, L. A., Coiro, J., & McMullan, M. (2004). The lessons that children teach us: Integrating children's literature and the new literacies of the internet. *The Reading Teacher*, 57(5), 496-503.

- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1570-1613). Newark: International Reading Association.
- Levy, B. A. (1981). Interactive processing during reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 1-35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levy, B. A. (2001). Moving the bottom: Improving reading fluency. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 358-379). Maryland: York Press.
- Levy, B. A., Campsall, J., Browne, J., Cooper, D., Waterhouse, C., & Wilson, C. (1995). Reading fluency: Episodic integration across texts. *Journal of Experimental Psychology*, 21(5), 1169-1185.
- Levy, B. A., & Kirsner, K. (1989). Reprocessing text: Indirect measures of word and message level processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15(3), 407-417.
- Levy, B. A., Newell, S., Snyder, J., & Timmins, K. (1986). Processing changes across reading encounters. *Journal of Experimental Psychology*, 12(4), 467-478.
- Levy, B. A., Persio, R. D., & Hollingshead, A. (1992). Fluent rereading: Repetition, automaticity, and discrepancy. *Journal of Experimental Psychology*, 18(5), 957-971.
- Lewis, C., & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40, 470-501.
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 686-700.
- Liberman, A. M. (1995). Why is speech so much easier than reading and writing? In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorder* (pp. 5-17). New Jersey: Erlbaum.
- Liberman, A. M. (1997). How theories of speech affect research in reading and writing. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading*

- acquisition and dyslexia* (pp. 3-19). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberman, I. Y., & Liberman, A. M. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51-76.
- Liberman, I. Y., & Liberman, A. M. (1992). Whole language versus code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition*. (pp. 343-366). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberman, I. Y., & Shankweiler, D. (1991). Phonology and beginning reading: A Tutorial. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: basic research and its implications* (pp. 3-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*(18), 201-212.
- Linaberger, M. (2005). Poetry top 10: A foolproof formula for teaching poetry. *The Reading Teacher*, 58(4), 366-372.
- Lipscomb, L., & Gough, P. B. (1990). Word length and first word recognition. *National Reading Conference Yearbook*, 39, 217-222.
- Lipson, M. Y., Mosenthal, J. H., Mekkelsen, J., & Russ, B. (2004). Building knowledge and fashioning success one school at a time. *The Reading Teacher*, 57(6), 534-542.
- Lisenco, S. (2004). Critical thoughts on critical thinking. *Thinking Classroom*, 5(3), 44-46.
- Livingston, N., & Kurkjian, C. (2004). Literature links: Expanding ways of knowing. *The Reading Teacher*, 58(1), 110-116.
- Livingston, N., Kurkjian, C., Young, T., & Pringle, L. (2004). Nonfiction as literature: An untapped goldmine. *The Reading Teacher*, 57(6), 582-591.
- London, C. B. G. (1995). The case for multiculturalism in transforming education. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.),

- Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 191-202). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Long, T. W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-361.
- Lonigan, C. J. (2006). Conceptualizing phonological processing skills in prereaders. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 77-89). New York: Guilford Press.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.
- Lopes, J. A. (2003). *A Hiperactividade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P., & Bártolo, V. M. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Louie, B. Y. (2004). When tigers smoked pipes: Asian folk literature. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 152-163). Newark: International Reading Association.
- Louie, B. Y. (2006). Guiding principles for teaching multicultural literature. *The Reading Teacher*, 59(5), 438-448.
- Lozhenitsyna, L. A. (2004). Feedback as I see it. *Thinking Classroom*, 5(4), 44-46.
- Lublimer, S. (2004). Help for struggling upper-grade elementary readers. *The Reading Teacher*, 57(5), 430-438.
- Lundberg, I. (1988). Preschool prevention of reading failures: Does training in phonological awareness work? In R. L. Masland & M. W. Masland (Eds.), *Preschool prevention of reading failure*. (pp. 163-176). Parkton: York Press.

- Lundberg, I. (2002). The child's route into reading and what can go wrong. *Dyslexia*, 8, 1-13.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284.
- Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*(21), 159-173.
- Lurçat, L. (1985). *L'écriture et le langage écrit de l'enfant*. Paris: Editions ESF.
- Luria, A. R. (1983). The development of writing in the child. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 237-278). New York: John Wiley & Sons.
- Lysenko, S. (2003). Whose goals are these, anyway? *Thinking Classroom*, 4(4), 25-26.
- Lytle, S. L. (2000). Teacher research in the contact zone. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 691-718). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248-262). New York: Guilford Press.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). (2006). *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press.
- Maclean, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood. Special Issue: Children's reading and the development of phonological awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 255-281.
- Macy, L. (2004). A novel study through drama. *The Reading Teacher*, 58(3), 240-248.
- Madoyan, R. (2005). The computer at school: Missed opportunities? *Thinking Classroom*, 6(3), 44-48.

- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*: Editorial Caminho, Instituto de Inovação Educacional.
- Maia, J. A. R., Garganta, R., & Seabra, A. (2003). Modelos alternativos ao estudo da estabilidade e mudança: Aplicações com os programas LISREL e EQS. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(3), 81-111.
- Maia, J. A. R., Garganta, R., & Seabra, A. (2003). O desafio da informação longitudinal: Um diálogo constante entre informação empírica e as hipóteses substantivas do investigador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(3), 7-34.
- Makarova, Y. (2003). Help, substitute teacher needed! *Thinking Classroom*, 5(1), 16-20.
- Malloy, J. A., & Gambrell, L. B. (2006). Approaching the unavoidable: Literacy instruction and the internet. *The Reading Teacher*, 59(5), 482-484.
- Manis, F. R., & Custodio, R. (1993). Development of phonological and orthographic skill: A 2-year longitudinal study of dyslexic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 64-86.
- Manis, F. R., & Freedman, L. (2001). The relationship of naming speed to multiple reading measures in disabled and normal readers. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 65-92). Maryland: York Press.
- Mann, V. A. (1986). Phonological awareness: The role of reading experience. Special Issue: The onset of literacy. *Cognition*, 24(1-2), 65-92.
- Mann, V. A. (1987). Phonological awareness and alphabetic literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5), 476-481.
- Mann, V. A. (1991a). Are we taking too narrow a view of the conditions for development of phonological awareness? In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. (pp. 55-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mann, V. A. (1991b). Phonological abilities: Effective predictors of future reading ability. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to*

- read: Basic research and its implications* (pp. 121-133). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mann, V. A., Cowin, E., & Schoenheimer, J. (1989). Phonological processing, language comprehension, and reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(2), 76-89.
- Mann, V. A., & Liberman, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, 17(10), 592-599.
- Mann, V. A., Tobin, P., & Wilson, R. (1987). Measuring phonological awareness through the invented spellings of kindergarten children. Special Issue: Children's reading and the development of phonological awareness. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 365-391.
- Mann, V. A., Tobin, P., & Wilson, R. (1988). Measuring phonological awareness through the invented spelling of kindergarten children. In K. E. Stanovich (Ed.), *Children's reading and the development of phonological awareness*. (pp. 121-147). Detroit: Wayne State University Press.
- Mantione, R. D., & Smead, S. (2003). *Weaving through words: Using the arts to teach reading comprehension strategies*. Newark: International Reading Association.
- Many, J. E. (1992). The effect of reader stance on student's personal understanding of literature. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 653-667). Newark: International Reading Association.
- Many, J. E. (2004). The effect of reader stance on students' personal understanding of literature. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 914-928). Newark: International Reading Association.
- Many, J. E., Fyfe, R., Lewis, G., & Mitchell, E. (2004). Traversing the topical landscape: Exploring student's self-directed reading-writing-research processes. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 684-719). Newark: International Reading Association.

- Manzo, A., & Manzo, U. (2004). Instructional ingredients: Educational chefs share tricks of the trade. *Thinking Classroom*, 5(3), 34-40.
- Marcie, P. (1983). Writing disorders associated with focal cortical lesions. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 377-415). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, J. (2006). Popular culture in the literacy curriculum: A Bourdieuan analysis. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 160-174.
- Marshall, J. (2000). Research on response to literature. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 381-402). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martens, P., & Ayra, P. (2004). Strengthening literate identities through retrospective miscue analysis: The process of revaluing readers and reading. *Thinking Classroom*, 5(3), 23-29.
- Martins, M. A. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1-2-3(VII), 415- 422.
- Martins, M. A. (2000). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A., & Mendes, A. Q. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita, um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(V), 45- 65.
- Martins, M. A., & Mendes, A. Q. (1987). Evolução das conceptualizações sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 4(V), 499- 508.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing development. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 295-334). New York: John Wiley & Sons.
- Marzano, R. J. (1995). Enhancing thinking and reasoning in the english language arts. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz

- (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 73-100). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mason, J. (1980). When do children begin to read: An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*(15), 203-227.
- Mason, J. M. (1976). Overgeneralization in learning to read. *Journal of Reading Behavior*(8), 173-182.
- Masonheimer, P. E., Drum, P. A., & Ehri, L. C. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 257-271.
- Mathes, P. G., Denton, C. A., Fletcher, J. M., Anthony, J. L., Francis, D. J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 148-182.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 1131-1161). Newark: International Reading Association.
- Mathewson, G. C. (2004). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1431-1461). Newark: International Reading Association.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2000). Pseudoname learning by german-speaking children with dyslexia: Evidence for a phonological learning deficit. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75, 116-133.
- Mazzoni, S. A., & Gambrell, L. B. (2003). Principles of best practice: Finding the common ground. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 9-21). New York: Guilford Press.
- McCandliss, B. D., & Noble, K. G. (2003). The development of reading impairment: A cognitive neuroscience model. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, Research Reviews*(9), 196-205.

- McCarthy, S. J., Hoffman, J. V., & Galda, L. (1999). Readers in elementary classrooms: Learning goals and instructional principles that can inform practice. In J. T. Guthrie & D. Alvermann (Eds.), *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications* (pp. 46-80). New York: Teachers College Press.
- McClelland, J. L. (1987). The case for interactionism in language processing. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 3- 36). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCombs, B. L. (1997). Commentary: Reflections on motivations for reading- Through the looking glass of theory, practice, and reader experiences. *Educational Psychologist*, 32(2), 125-134.
- McConkie, G. W., & Zola, D. (1981). Language constraints and the functional stimulus in reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 155- 175). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McConkie, G. W., & Zola, D. (1987). Visual attention during eye fixations while reading. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 385-400). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- McCutchen, D., Covill, A., Hoyne, S. H., & Mildes, K. (1994). Individual differences in writing: Implications of translating fluency. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 256-266.
- McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility of change. *The Reading Teacher*, 57(5), 472-481.
- McDonald, T., & Thornley, C. (2004). Literacy strategies for unlocking meaning in content area texts: Using student voices to inform professional development. *Thinking Classroom*, 5(3), 7-14.
- McDowell, J. A., Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1993). Assessing exposure to print: Development of a measure for primary children. In D. Leu

- & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook*, 42 (pp. 101-107). Chicago: National Reading Conference.
- Mceneaney, J. E., Lose, M. K., & Schwartz, R. M. (2006). A transactional perspective on reading difficulties and response to intervention. *Reading Research Quarterly*, 41(1), 117-128.
- McGee, L. M. (2003). How do we teach literature to young children? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 162-179). Newark: International Reading Association.
- McGill-Franzen, A. (2000). Policy and instruction: What is the relationship? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 889-908). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGill-Franzen, A., & Goatley, V. (2001). Title 1 and special education: Support for children who struggle to learn to read. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 471-483). New York: Guilford Press.
- McGinitie, W. H., Maria, K., & Kimmel, S. (1990). O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 23-38). Porto Alegre: Artes Médicas.
- McGregor, K. K. (2006). Developmental dependencies between lexical semantics and reading. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 302-317). New York: Guilford Press.
- McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read and what we can do about it: A scientific revolution in reading*. New York: Touchstone.
- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read: The scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- McIntyre, E., Kyle, D. W., & Moore, G. H. (2006). A primary-grade teacher's guidance toward small-group dialogue. *Reading Research Quarterly, 41*(1), 36-66.
- McKenna, M. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*, 934-956.
- McKenna, M. C., Labbo, L. D., & Reinking, D. (2003). Effective use of technology in literacy instruction. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 307-331). New York: Guilford Press.
- McKenna, M. C., Robinson, R. D., & Miller, J. W. (1993). Whole language and research: The case for caution. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 141-152). Chicago: National Reading Conference.
- McKenna, M. C., Stahl, S. A., & Reinking, D. (1994). A critical commentary on research politics, and whole language. *Journal of Reading Behavior, 26*(2), 211-233.
- McKenna, M. C., & Walpole, S. (2005). How well does assessment inform our reading instruction? *The Reading Teacher, 59*(1), 84-86.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2006). Encouraging young children's language interactions with stories. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 281-294). New York: Guilford Press.
- McMackin, M. C., & Witherell, N. L. (2005). Different routes to the same destination: Drawing conclusions with tired graphic organizers. *The Reading Teacher, 59*(3), 242-252.
- McNamara, T. P., Miller, D. L., & Bransford, J. D. (1996). Mental models and reading comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal

- & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 490-511). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNaughton, S. (2006). Considering culture in research-based interventions to support early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 229-240). New York: Guilford Press.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-480.
- Mehigan, K. R. (2005). The strategy toolbox: A ladder to strategic teaching. *The Reading Teacher*, 58(6), 552-566.
- Meier, T. (2003). "Why can't she remember that?" The importance of storybook reading in multilingual, multicultural classrooms. *The Reading Teacher*, 57(3), 242-252.
- Mendes, A. Q., & Martins, M. A. (1986). Aspectos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem da leitura. *Análise Psicológica*, 1(V), 25-43.
- Meredith, K. S., & Steele, J. L. (2000). Education in transition: Trends in central and eastern Europe. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 29-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meschyan, G., & Hernandez, A. E. (2006). Cognitive factors in second-language acquisition and literacy learning: A theoretical proposal and call for research. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 73-81). New York: Guilford Press.
- Mesmer, H. A. E., & Griffith, P. L. (2006). Everybody's selling it - But just what is explicit, systematic phonics instruction? *The Reading Teacher*, 59(4), 366-376.
- Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of the lexical representations: precursors to the phonemic awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-120). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2004). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 810-851). Newark: International Reading Association.
- Mikulecky, L. (1994). The need for affective literates. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 249-254). Newark: International Reading Association.
- Mikulecky, L., & Drew, R. (1996). Basic literacy skills in the workplace. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 669-689). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, P. A., Stegle, K. W., Hubbs, K. G., Henk, W. A., & Mallette, M. H. (2005). A whole-class support model for early literacy: The Anna plan. *The Reading Teacher*, 58(4), 318-327.
- Miller, S. K. (2003). Reflecting on your reflections: Detecting the need for change. *Thinking Classroom*, 5(1), 27.
- Mills, J. R., & Jackson, N. E. (1990). Predictive significance of early giftedness: The case of precocious reading. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 410-419.
- Miranda, M. J. (1983). *Manual da escala colectiva de nível intelectual (E.C.N.I.)- aferição para Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Mitchell, D. C. (1987). Lexical guidance in human parsing: locus and processing characteristics. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 601- 617). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mody, M. (2006). Neurobiological correlates of language and reading impairments. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 49-72). New York: Guilford Press.
- Mohr, K. A. J. (2004). English as an accelerated language: A call to action for reading teachers. *The Reading Teacher*, 58(1), 18-26.

- Moll, L. C. (1992). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 179-207). Newark: International Reading Association.
- Monaghan, E. J., & Hartman, D. K. (2000). Undertaking historical research in literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 109-121). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Monahan, J. N. (1993). Research and practice: A practitioner's view. In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 89-101). New Jersey: Erlbaum.
- Monsell, S. (1987). Nonvisual orthographic processing and the orthographic input lexicon. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 299-323). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore-Hart, M. A. (2006). A writers' camp in action: A community of readers and writers. *The Reading Teacher*, 59(4), 326-338.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura* (C. Rodrigues, Trans.). Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R. (1988). Is there a critical period of acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, 5, 347-352.
- Morris, D., Tyner, B., & Perney, J. (2000). Early steps: Replicating the effects of a first-grade reading intervention program. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 681-693.
- Morrison, F. J. (1991). Learning (and not learning) to read: A developmental framework. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 163-174). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2002). Understanding schooling effects on early literacy: A working research strategy. *Journal of School Psychology, 40*(6), 493-500.
- Morrison, F. J., Connor, C. M., & Bachman, H. J. (2006). The transition to school. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 375-394). New York: Guilford Press.
- Morrow, L. M. (2004). Developmentally appropriate practice in early literacy instruction. *The Reading Teacher, 58*(1), 88-89.
- Morrow, L. M. (2004). A professional development project with early literacy teachers: Partners in change. *The Reading Teacher, 57*(7), 662-669.
- Morrow, L. M., & Asbury, E. (2003). Current practices in early literacy development. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 43-63). New York: Guilford Press.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2000). Literature-based reading instruction. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 563-586). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2001). Literature-based instruction in the early years. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 348-360). New York: Guilford Press.
- Morrow, L. M., & Gambrell, L. B. (2003). How do we motivate children toward independent reading and writing? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 144-161). Newark: International Reading Association.
- Morrow, L. M., Gambrell, L. B., & Pressley, M. (Eds.). (2003). *Best practices in literacy instruction* (2^a ed.). New York: Guilford Press.
- Morrow, L. M., Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (2007). The family fluency program. *The Reading Teacher, 60*(4), 322-333.
- Morrow, L. M., & Schickedanz, J. A. (2006). The relationships between sociodramatic play and literacy development. In D. K. Dickinson &

- S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 269-280). New York: Guilford Press.
- Mosenthal, P. B. (1993). Understanding agenda setting in reading research. In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 115-128). New Jersey: Erlbaum.
- Mosenthal, P. B. (1999). Understanding engagement: Historical and political contexts. In J. T. Guthrie & D. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 1-16). New York: Teachers College Press.
- Mosenthal, P. B., & Kamil, M. L. (1996). Epilogue: Understanding progress in reading research. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 1013-1046). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55.
- Mountain, L. (2005). ROOTing out meaning: More morphemic analysis for primary pupils. *The Reading Teacher*, 58(8), 742-749.
- Mozer, M. C. (1987). Early parallel processing in reading: a connectionist approach. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 83-104). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murphy, K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Muter, V., & Snowling, M. (1998). Concurrent and longitudinal predictors of reading: the role of metalinguistic and short-term memory skills. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 320-337.
- Myers, P. A. (2006). The princess storyteller, clara clarifier, quincy questioner, and the wizard: reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*, 59(4), 314-324.

- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III, pp. 269-284). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2004). Vocabulary processes. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 574-593). Newark: International Reading Association.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, reports of the subgroups*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Needlman, R., Lass, P., & Zuckerman, B. (2006). A pediatric approach to early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 333-346). New York: Guilford Press.
- Nell, V. (1994). The insatiable appetite. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 41-52). Newark: International Reading Association.
- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58(8), 771-773.
- Neufeld, P. (2006). Comprehension instruction in content area classes. *The Reading Teacher*, 59(4), 302-312.
- Neuman, S. B. (2003). How can we enable all children to achieve? In S. B. Neuman & K. A. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 5-19). Newark: International Reading Association.
- Neuman, S. B. (2004). The effect of print-rich classroom environments on early literacy growth. *The Reading Teacher*, 58(1), 89-91.
- Neuman, S. B. (2006). The knowledge gap: Implications for early education. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of*

- early literacy research* (Vol. II, pp. 29-40). New York: Guilford Press.
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176-201.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2001). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford Press.
- Neuman, S. B., & McCormick, S. (2000). A case for single-subject experiments in literacy research. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 181-194). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (Eds.). (2003). *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed.). Newark: International Reading Association.
- New, R. S. (2001). Early literacy and developmentally appropriate practice: Rethinking the paradigm. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 245-262). New York: Guilford Press.
- Newell, G. E. (2006). Writing to learn: How alternative theories of school writing account for student performance. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 235-247). New York: Guilford Press.
- Nicholson, T. (1997). Closing the gap on reading failure: Social background, phonemic awareness, and learning to read. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 381-407). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1999). Developmental dyslexia: The role of the cerebellum. *Dyslexia*, 5, 155-177.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2001). Dyslexia, learning, and the cerebellum. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 158-187). Maryland: York Press.
- Nielsen, D. C., & Monson, D. L. (1996). Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *Journal of Educational Research*, 89(5), 259-271.

- Nigg, J. T., Quamma, J. P., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1999). A two-year longitudinal study of neuropsychological and cognitive performance in relation to behavioral problems and competencies in elementary school children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 51-63.
- Nilsson, N. L. (2005). How does hispanic portrayal in children's books measure up after 40 years? The answer is "It depends." *The Reading Teacher*, 58(6), 534-548.
- Nist, S. L., & Simpson, M. L. (2000). College studying. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 645-666). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Noll, E., & Watkins, R. (2003). The impact of homelessness on children's literacy experiences. *The Reading Teacher*, 57(4), 362-371.
- Norman, K. A., & Calfee, R. C. (2004). Tile test: A hands-on approach for assessing phonics in the early grades. *The Reading Teacher*, 58(1), 42-52.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context for writing research. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 11-27). New York: Guilford Press.
- O.C.D.E. (1994). *Analfabetismo funcional e rentabilidade económica* (M. Pinto, Trans.). Porto: Edições Asa.
- Obijiofor, C. L. (2003). Connecting Kwanza and literature to build a classroom community. *The Reading Teacher*, 57(3), 287-290.
- O'Connor, E. A., & Simic, O. (2002). The effect of reading recovery on special education referrals and placements. *Psychology in the Schools*, 39(6), 635-646.
- O'Connor, R. E., & Bell, K. M. (2006). Teaching students with reading disability to read words. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 481-498). New York: Guilford Press.

- O'Connor, R. E., Jenkins, J. R., Leicester, N., & Slocum, T. A. (1993). Teaching phonological awareness to young children with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59(6), 532-546.
- Oczkus, L., Baura, G., Murray, K., & Berry, K. (2006). Using the love of "poitichry" to improve primary students' writing. *The Reading Teacher*, 59(5), 475-479.
- Ogle, L., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., et al. (2003). *International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the progress in international reading literacy study (PIRLS) of 2001*. Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office.
- Olson, D., & Hildyard, A. (1983). Writing and literal meaning. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 41-66). New York: John Wiley & Sons.
- Olson, R. K. (2002). Dyslexia: Nature and nurture. *Dyslexia*, 8, 143-159.
- Olson, R. K., & Gayan, J. (2001). Brains, genes, and environment in reading development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 81-94). New York: Guilford Press.
- Olson, R. K., Wise, B., Johnson, M. C., & Ring, J. (1997). The etiology and remediation of phonologically based word recognition and spelling disabilities: are phonological deficits the "hole" story? In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 305-326). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oord, E. J. C. G. v. d., & Rossem, R. V. (2002). Differences in first graders' school adjustment: The role of classroom characteristics and social structure of the group. *Journal of School Psychology*, 40(5), 371-394.
- Opitz, M. F., & Ford, M. P. (2005). What do I do with the rest of the kids? Ideas for meaningful independent activities during small-group reading instruction. *The Reading Teacher*, 58(4), 394-396.
- Opitz, M. F., & Lee, V. G. (2005). Engaging readers. *The Reading Teacher*, 59(3), 294-295.

- O'Regan, J. K., & Lévy-Schoen, A. (1987). Eye-movement strategy and tactics in word recognition and reading. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 363-382). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ortiz, R. W., & Ordoñez-Jasis, R. (2005). Leyendo juntos (reading together): New directions for latino parents' early literacy involvement. *The Reading Teacher*, 59(2), 110-121.
- Osborn, J., & Lehr, F. (Eds.). (1998). *Literacy for all: Issues in teaching and learning*. New York: Guilford Press.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Paap, K. R., MacDonald, J. E., Schvaneveldt, R. W., & Noel, R. W. (1987). Frequency and pronounceability in visually presented naming and lexical decision tasks. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 221-244). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: Guilford Press.
- Palmer, R. G., & Stewart, R. A. (2005). Models for using nonfiction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 58(5), 426-434.
- Pammer, K., & Kevan, A. (2007). The contribution of visual sensitivity, phonological processing, and nonverbal IQ to children's reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 33-53.
- Pantaleo, S. (2004). Young children and radical change characteristics in picture books. *The Reading Teacher*, 58(2), 178-187.
- Pappas, C. C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 226-250.
- Paratore, J. R. (2006). Approaches to family literacy: Exploring the possibilities. *The Reading Teacher*, 59(4), 394-396.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.

- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly, 40*(2), 184-202.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1992). Becoming a strategic reader. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 788-810). Newark: International Reading Association.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 609-640). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J.-E., & Kirby, J. R. (2005). Development of individual differences in reading: Results from longitudinal studies in english and finnish. *Journal of Educational Psychology, 97*(3), 299-319.
- Pashler, H., & Badgio, P. C. (1987). Attentional issues in the identification of alphanumeric characters. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 63-81). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patterson, K., & Coltheart, V. (1987). Phonological processes in reading: a tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 421- 447). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pavonetti, L. M. (2004). Tall tales: An american folk invention. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 110-135). Newark: International Reading Association.
- Paziotopoulos, A., & Kroll, M. (2004). Hooked on thinking. *The Reading Teacher, 57*(7), 672-677.
- Pearman, C. J., Camp, D., & Hurst, B. (2004). Literacy mystery boxes. *The Reading Teacher, 57*(8), 766-768.
- Pearson, P. D. (1997). The first-grade studies: A personal reflection. *Reading Research Quarterly, 32*(4), 428-432.
- Pearson, P. D. (1998). Standards and assessment: Tools for crafting effective instruction? In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for*

- all: Issues in teaching and learning* (pp. 264-288). New York: Guilford Press.
- Pearson, P. D., & Camperell, K. (1992). Comprehension of text structures. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 448-468). Newark: International Reading Association.
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1996). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 815-860). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pearson, P. D., & Raphael, T. E. (2003). Toward a more complex view of balance in the literacy curriculum. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 23-39). New York: Guilford Press.
- Pearson, P. D., & Stephens, D. (1992). Learning about literacy: A 30-year journey. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp. 22-42). Newark: International Reading Association.
- Pellegrini, A. D. (2001). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 54-65). New York: Guilford Press.
- Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS, Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (2^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 33-44). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*(33), 219-283.

- Perfetti, C. A., Goldman, S. R., & Hogaboam, T. W. (1979). Reading skill and the identification of words in discourse context. *Memory and Cognition*(7), 273-282.
- Perfetti, C. A., & Roth, S. F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In A. A. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 269- 297). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perkins, J. H., & Cooter Jr., R. B. (2005). Evidence-based literacy education and the african american child. *The Reading Teacher*, 59(2), 194-198.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais- A complementaridade do SPSS* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, S. (2006). Influence of gender on writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 311-323). New York: Guilford Press.
- Phillips, B. M., & Torgesen, J. K. (2006). Phonemic awareness and reading: Beyond the growth of initial reading accuracy. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 101-112). New York: Guilford Press.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-child relationships and early literacy. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 149-162). New York: Guilford Press.
- Picard, S. (2005). Collaborative conversations about second-grade readers. *The Reading Teacher*, 58(5), 458-464.
- Pigott, T. D., & Barr, R. (2000). Designing programmatic interventions. In M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 99-108). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pincus, A. R. H. (2005). What's a teacher to do? Navigating the worksheet curriculum. *The Reading Teacher*, 59(1), 75-80.

- Pinnell, G. S. (2002). The guided reading lesson: Explaining, supporting, and prompting for comprehension. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 106-134). San Francisco: Jossey-Bass.
- Poe, M. D., Burchinal, M. R., & Roberts, J. E. (2004). early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology, 42*(4), 315-332.
- Poldrack, R. A. (2001). A structural basis for developmental dyslexia: Evidence from diffusion tensor imaging. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 213-233). Maryland: York Press.
- Poole, M. (1983). Socioeconomic status and written language. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 335-376). New York: John Wiley & Sons.
- Posner, M. I., & Snyder, C. R. R. (1975). Facilitation and inhibition in the processing of signals. In P. M. A. Rabbit & S. Dornic (Eds.), *Attention and performance* (Vol. 5, pp. 669-682). New York: Academic Press.
- Pratt, A. C., & Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 319-323.
- Pressley, M. (1998). Comprehension strategies instruction. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 113-133). New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (1998^a). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 545-561). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. (2001). *Effective beginning reading instruction: A paper commissioned by the National Reading Conference*

- Pressley, M. (2002). Conclusion: Improving comprehension instruction: A pathway for the future. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 385-399). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pressley, M. (2006, April de 2006). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the International Reading Association's Reading Research 2006, Chicago, Illinois, USA.
- Pressley, M., Warthon-McDonald, R., & Mistretta, J. (1998). Effective beginning literacy instruction: Dialectical, scaffolded, and contextualized. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 357-373). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). New York: Guilford Press.
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-290). New York: Guilford Press.
- Pugh, K. R., Frost, S. J., Sandak, R., Gillis, M., Moore, D., Jenner, A. R., et al. (2006). What does reading have to tell us about writing? Preliminary questions and methodological challenges in examining the neurobiological foundations of writing and writing disabilities. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 433-448). New York: Guilford Press.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., et al. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (Developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities, Research Reviews*, 6, 207-213.
- Pugh, K. R., Sandak, R., Frost, S. J., Moore, D. L., & Mencl, W. E. (2006). Neurobiological investigations of skilled and impaired reading. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 64-74). New York: Guilford Press.

- Purcell, D. G., Stewart, A. L., & Stanovich, K. E. (1983). Another look at semantic priming without awareness. *Perception & Psychophysics*, 34(1), 65-71.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationship between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 406-428.
- Purcell-Gates, V. (1998). Growing successful readers: Homes, communities, and schools. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 51-72). New York: Guilford Press.
- Purcell-Gates, V. (2000). Family literacy. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 853-870). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rabinowitz, M., & Steinfeld, R. (1995). SILV: The instructional design underlying a foreign language vocabulary tutor. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 141-152). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2006). Early educational interventions: Principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 445-459). New York: Guilford Press.
- RANDReadingStudyGroup. (2004). A research agenda for improving reading comprehension. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 720-754). Newark: International Reading Association.
- RANDReadingStudyGroup. (2004). Strategies for developing a research program on reading comprehension. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1557-1569). Newark: International Reading Association.
- Raphael, T. E. (1998). Balanced instruction and the role of classroom discourse. In J. Osborn (Ed.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 134-169). New York: Guilford Press.

- Raphael, T. E., & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3), 206-221.
- Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Rathvon, N. (2004). *Early reading assessment: A practitioner's handbook*. New York: Guilford Publications.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1987). Eye movements in reading: a tutorial review. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 327- 362). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of english phonology. *Harvard Educational Review*(41), 1-34.
- Read, C. (1983). Ortography. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 143-162). New York: John Wiley & Sons.
- Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition*, 24, 31-44.
- Read, S. (2005). First and second graders writing informational text. *The Reading Teacher*, 59(1), 36-44.
- Readence, J. E., & Barone, D. M. (1997). Revisiting the first-grade studies: The importance of literacy history. *Reading Research Quarterly*, 32(4), 340-341.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebelo, J. A. d. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Reese, D. A. (2004). Tribal stories from native America. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 233-246). Newark: International Reading Association.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Reinking, D., & Bridwell-Bowles, L. (1996). Computers in reading and writing. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 310-340). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reutzel, D. R. (2003). Organizing effective literacy instruction: Grouping strategies and instructional routines. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 241-267). New York: Guilford Press.
- Reutzel, D. R., Camperell, K., & Smith, J. A. (2002). Hitting the wall: Helping struggling readers comprehend. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom instruction* (pp. 321-353). San Francisco: Jossey-Bass.
- Reutzel, D. R., & Mitchell, J. (2005). High-stakes accountability themed issue: How did we get here from there? *The Reading Teacher*, 58(7), 606-608.
- Richards, J. C., & Anderson, N. A. (2003). How do you know? A strategy to help emergent readers make inferences. *The Reading Teacher*, 57(3), 290-293.
- Richardson, J. S. (1994). Coordinating teacher read-alouds with content instruction in secondary classrooms. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 209-217). Newark: International Reading Association.
- Richardson, V. (1998). Professional development in the instruction of reading. In J. Osborn & F. Lehr (Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 303-318). New York: Guilford Press.

- Richek, M. A. (2005). Words are wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading Teacher*, 58(5), 414-423.
- Richgels, D. J. (2001). Invented spelling, phonemic awareness, and reading and writing instruction. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 142-155). New York: Guilford Press.
- Ridgeway, V. G., Peters, C. L., & Tracy, T. S. (2002). Out of this world: Cyberspace, literacy, and learning. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 290-307). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rieben, L., Meyer, A., & Perregaux, C. (1991). Individual differences and lexical representations: How five 6-Year-old children search and copy words. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 85-101). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rieben, L., Saada-Robert, M., & Moro, C. (1997). Word-search strategies and stages of word recognition. *Learning and Instruction*, 7(2), 137-159.
- Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. v. d. (2006). Writing process theory. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53). New York: Guilford Press.
- Roazzi, A., & Dowker, A. (1989). Phonological awareness, rhyme and learning to read. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5(1), 31-55.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Roberts, B. (2003). "I no evrethENGE": What skills are essential in early literacy? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 38-55). Newark: International Reading Association.
- Roberts, J. E., & Burchinal, M. R. (2001). The complex interplay between biology and environment: Otitis media and mediating effects on

- early literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 232-241). New York: Guilford Press.
- Roberts, K. T., & Ehri, L. C. (1983). Effects of two types of letter rehearsal on word memory in skilled and less skilled beginning readers. *Contemporary Educational Psychology*, 8(4), 375-390.
- Robertson, J. P., & Karagiozis, N. (2004). My big fat greek fairy tale: Children's uses and reception of fairy tale narratives in a greek-as-a-second language learning environment. *The Reading Teacher*, 57(5), 406-416.
- Rockwell, E. (1990). Os usos escolares da língua escrita (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 231-249). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Roehler, L. R., & Duffy, G. G. (1996). Teachers' instructional actions. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 8611-8884). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, R., & Goatley, V. J. (2000). Multiple forms of evidence: A longitudinal case study of student achievement. In T. Shanahan & F. Rodriguez-Brown (Eds.), *National Reading Conference Yearbook*, 49 (pp. 305-320). Chicago: National Reading Conference.
- Rogers, T., Marshall, E., & Tyson, C. A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching, and schooling: Preparing literacy teachers for diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 202-224.
- Romeo, L. (2002). At-risk students: Learning to break through comprehension barriers. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 354-369). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, D., & Dalton, B. (2002). Using technology to individualize reading instruction. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research,*

- theory, and classroom practice* (pp. 257-247). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rosen, G. D., Fitch, R. H., Clark, M. G., Turco, J. J. L., Sherman, G. F., & Galaburda, A. M. (2001). Animal models of developmental dyslexia: Is there a link between neocortical malformations and defects in fast auditory processing? In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 129-157). Maryland: York Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). The transactional theory of reading and writing. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 1057-1092). Newark: International Reading Association.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1363-1398). Newark: International Reading Association.
- Roser, N. L., Hoffman, J. V., & Carr, N. J. (2003). See it change: A primer on the basal reader. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 269-286). New York: Guilford Press.
- Roskos, K. (2004). Early literacy assessment-Thoughtful, sensible, and good. *The Reading Teacher*, 58(1), 91-94.
- Roskos, K., & Neuman, S. B. (2001). Environment and its influences for early literacy teaching and learning. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 281-292). New York: Guilford Press.
- Roskos, K., & Vukelich, C. (2003). How do practicing teachers grow and learn as professionals? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 250-271). Newark: International Reading Association.
- Roskos, K., & Vukelich, C. (2006). Early literacy policy and pedagogy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 295-308). New York: Guilford Press.
- Ross-Fisher, R. L. (2005). Using simulations as tools to promote more powerful learning. *Thinking Classroom*, 6(3), 18-22.

- Roth, F. P. (2006). Word recognition assessment frameworks. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 461-480). New York: Guilford Press.
- Roush, B. E. (2005). Drama rhymes: An instructional strategy. *The Reading Teacher*, 58(6), 584-587.
- Rubin, R., & Carlan, V. G. (2005). Using writing to understand bilingual children's literacy development. *The Reading Teacher*, 58(8), 728-739.
- Rudell, M. R. (1994). Vocabulary knowledge and comprehension: A comprehension-process view of complex literacy relationships. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 414-447). Newark: International Reading Association.
- Rudell, R., & Rudell, M. R. (1994). Language acquisition and literacy processes. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 83-103). Newark: International Reading Association.
- Rudell, R., & Unrau, N. J. (1994). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 996-1056). Newark: International Reading Association.
- Rudell, R. B. (2004). Researching the influential literacy teacher: Characteristics, beliefs, strategies, and new research directions. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 979-997). Newark: International Reading Association.
- Rudell, R. B., & Unrau, N. J. (1998). The role of responsive teaching in focusing reader intention and developing reader motivation. In J. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 102-125). Newark: International Reading Association.
- Rudell, R. B., & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Rudell &

- N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1462-1521). Newark: International Reading Association.
- Rudell, R. B., & Unrau, N. J. (2004). The role of responsive teaching in focusing reader intention and developing reader motivation. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 954-978). Newark: International Reading Association.
- Rudell, R. B., & Unrau, N. J. (Eds.). (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed.). Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* (Vol. 6, pp. 573-603). Hillsdale: Erlbaum.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 864-894). Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (2004). Toward an interactive model of reading. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1149-1179). Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1981). Interactive processing through spreading activation. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 37-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extensions of the model. *Psychological Review*, 89(1), 60-94.
- Russel, R. B. (1994). The development of children's comprehension and motivation during storybook discussion. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 281-296). Newark: International Reading Association.

- S. A. S., & Miller, P. A. (1989). Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Review of Educational Research, 59*, 87-116.
- Saada-Robert, M. (1999). Effective means for learning to manage cognitive load in second grade school writing: A case study. *Learning and Instruction, 9*, 189-208.
- Saddler, B. (2005). Sentence combining: A sentence-level writing intervention. *The Reading Teacher, 58*(5), 468-471.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (1994). A dual coding view of imagery and verbal processes in reading comprehension. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 582-601). Newark: International Reading Association.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A dual coding theoretical model of reading. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1329-1362). Newark: International Reading Association.
- Salinger, T. (2001). Assessing the literacy of young children: The case for multiple forms of evidence. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 390-418). New York: Guilford Press.
- Salinger, T. (2003). How do we assess young children's literacy learning? In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 223-249). Newark: International Reading Association.
- Salinger, T. (2006). Policy decisions in early literacy assessment. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 427-444). New York: Guilford Press.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 816-837). Newark: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (1994). Word recognition. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 359-380). Newark: International Reading Association.

- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1127-1148). Newark: International Reading Association.
- Sanacore, J. (2004). Genuine caring and literacy learning for african american children. *The Reading Teacher*, 57(8), 744-753.
- Sanders, T. J. M., & Schilperoord, J. (2006). Text structure as a window on the cognition of writing: How text analysis provides insights in writing products and writing processes. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 386-402). New York: Guilford Press.
- Santa, C. M. (1998). School change and literacy engagement: Preparing teaching and learning environments. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 218-233). Newark: International Reading Association.
- SantaBarbaraClassroomDiscourseGroup. (1992). Constructing literacy in classrooms: Literate action as social accomplishment. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 124-154). Newark: International Reading Association.
- Santana, I. S. (2000). Literacy research in Latin America. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 41-52). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saul, E. W., & Dieckman, D. (2005). Choosing and using information trade books. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 502-513.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). New York: Guilford Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental*

- and educational perspectives* (pp. 67-96). New York: John Wiley & Sons.
- Schafer, W., Guthrie, J. T., Almasi, J., & Afflerbach, P. P. (1994). *Test quality for use in curricular and instructional decision making in reading*: National Reading Research Center.
- Schallert, D. L., Fairbanks, C. M., Worthy, J., Maloch, B., & Hoffman, J. (Eds.). (2002). *National Reading Conference Yearbook, 51*. Chicago: National Reading Conference.
- Schallert, D. L., & Reed, J. H. (1998). The pull of text and the process of involvement in reading. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 68-85). Newark: International Reading Association.
- Scharer, P. L., Freeman, E. B., Lehman, B. A., & Allen, V. G. (1993). Literacy and literature in elementary classrooms: Teachers' beliefs and practices. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 359-366). Chicago: National Reading Conference.
- Scheepers, R. (2004). Fantasy and social realism: The perfect paradox. Or not? *Thinking Classroom, 5*(3), 30-33.
- Schickedanz, J. A. (2003). Emergent writing: A discussion of the sources of our knowledge. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 66-89). Newark: International Reading Association.
- Schickedanz, J. A. (2003). What is developmentally appropriate practice in early literacy?: Considering the alphabet. In S. Neuman & K. Roskos (Eds.), *Children achieving: Best practices in early literacy* (4^a ed., pp. 20-37). Newark: International Reading Association.
- Schickedanz, J. A. (2004). A framework and suggested guidelines for prekindergarten content standards. *The Reading Teacher, 58*(1), 95-96.

- Schmitt, M. C. Metacognitive strategy knowledge: Comparison of former reading recovery children and their current classmates. *Literacy Teaching and Learning*, 7(1,2), 57-76.
- Schnorr, R. F., & Davern, L. (2005). Creating exemplary literacy classrooms through the power of teaming. *The Reading Teacher*, 58(6), 494-506.
- Schultz, I. (1994). Writing novels for discouraged readers... And why we must. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 218-227). Newark: International Reading Association.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 34-50). Newark: International Reading Association.
- Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Ault, M. J. (2001). Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 329-341.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119-129.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., & Wisenbaker, J. M. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 496-522.
- Schwartz, R. M. (2005). Decisions, decisions: Responding to primary students during guided reading. *The Reading Teacher*, 58(5), 436-443.
- Scoggins, S. I. (1993). A reading agenda for at-risk students: The practitioner speaks out. In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 103-113). New Jersey: Erlbaum.

- Scott, C. M. (2006). Syntactic contributions to literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 340-362). New York: Guilford Press.
- Scott, J. A., & Ehri, L. C. (1990). Sight word reading in prereaders: Use of logographic vs. alphabetic access routes. *Journal of Reading Behavior*, 22(2), 149-166.
- Searfoss, L. W. (1997). Connecting the past with the present: The legacy and spirit of the first-grade studies. *Reading Research Quarterly*, 32(4), 433-438.
- Searle, J. R. (1995). The problem of consciousness. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 21-30). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Searle, J. R. (1995). The problem of consciousness. In.
- Sebesta, S. L., & Monson, D. L. (2004). Mythology: A cosmic theater. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 69-81). Newark: International Reading Association.
- Seidenberg, M. S. (1987). Sublexical structures in visual word recognition: access units or orthographic redundancy? In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 245-263). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18(7), 617-656.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Sepúlveda, L. (2001). *Un viejo que leía novelas de amor* (51^a ed.). Barcelona: Tusquets Editores.
- Serafini, F. (2004). Images of reading and the reader. *The Reading Teacher*, 57(7), 610-617.

- Shanahan, T. (2000). Research synthesis: Making sense of the accumulation of knowledge in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 209-226). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). New York: Guilford Press.
- Shanahan, T., & Rodriguez-Brown, F. (Eds.). (2000). *National Reading Conference Yearbook*. Chicago: National Reading Conference.
- Shannon, P. (1996). Politics, policy, and reading research. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 147-167). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shannon, P., Edmondson, J., & O'Brien, S. (2002). Expressions of power and ideology in the national reading panel. In D. L. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch & J. Hoffman (Eds.), *National Reading Conference Yearbook, 51* (pp. 383-395). Chicago: National Reading Conference.
- Shapiro, B. K. (2001). Specific reading disability: A multiplanar view. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, Research Reviews, 7*, 13-20.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: *Sine qua non* of reading acquisition. *Cognition, 55*, 151-218.
- Share, D. L., Jorm, A. R., MacLean, R., & Mathews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*(76), 1309-1324.
- Shatil, E., & Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 86*, 1-31.
- Shaywitz, B. A., Pugh, K. R., Jenner, A. R., Fulbright, R. K., Fletcher, J. M., Gore, J. C., et al. (2000). The neurobiology of reading and reading disability (dyslexia). In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D.

- Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 229-249). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Mencl, W. E., et al. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Neurobiology*, *95*, 2636-2641.
- Shepard, L. A. (2004). The role of assessment in a learning culture. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 1614-1635). Newark: International Reading Association.
- Shermis, M. D., Burstein, J., & Leacock, C. (2006). Applications of computers in assessment and analysis of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 403-416). New York: Guilford Press.
- Shultz, K. (2006). Qualitative research on writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 357-373). New York: Guilford Press.
- Siegel, L. S. (1998). Phonological processing deficits and reading disabilities. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 141-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegel, M., & Fernandez, S. L. (2000). Critical approaches. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 141-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sierra, J. (2004). "I'll be the monster" Folk tales and the classroom drama. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 282-292). Newark: International Reading Association.
- Silliman, E. R., Wilkinson, L. C., & Brea-Spahn, M. R. (2006). Policy and practice imperatives for language and literacy learning: Who will be left behind? In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy learning* (pp. 97-129). New York: Guilford Press.

- Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (Eds.). (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simpson, L., & Byrne, B. (1987). Phonological awareness in reading-disabled adults: A follow-up and extension. *Australian Journal of Psychology*, 39(1), 1-10.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Ed.), *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (Ed.). (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2006). Na busca do caminho escondido: Uma reflexão iluminada pela investigação. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 11-34). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Micaelo, M. (2006). A compreensão de leitura nos alunos com baixa visão. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 101-124). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Ramos, C. (2006). A consciência fonológica e a emergência da escrita antes do ensino formal. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 171-191). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 63-77). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Rodrigues, P. (2006). O ensino da gramática visto por professores e alunos. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 125-138). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Santos, M. M. (2006). O ensino inicial da leitura. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 139-170). Porto: Edições Asa.

- Sim-Sim, I., & Silva, E. (2006). Identificação dos maus leitores no final da escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 79-100). Porto: Edições Asa.
- Sinatra, R. (1994). Literature and the visual arts: Natural motivations for literacy. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 104-117). Newark: International Reading Association.
- Sinclair, H. (1990). O desenvolvimento da escrita: avanços, problemas e perspectivas (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (2006). Developmental variations in writing composition skills. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 559-582). New York: Guilford Press.
- Singer, H. (1994). The substrata-factor theory of reading. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 895-927). Newark: International Reading Association.
- Singer, H., & Donlan, D. (1994). Problem-solving schema with question generation for comprehension of complex short stories. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 520-537). Newark: International Reading Association.
- Slater, W. H. (1993). Causal relations and their effects on the comprehension of narrative texts. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 383-390). Chicago: National Reading Conference.
- Sloan, A., & Vardell, S. M. (2004). Cinderella and her sisters: Variants and versions. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 248-262). Newark: International Reading Association.

- Slocum, T. A., O'Connor, R. E., & Jenkins, J. R. (1993). Transfer among phonological manipulation skills. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 618-630.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading* (5^a ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, M., Walker, B. J., & Yellin, D. (2004). From phonological awareness to fluency in each lesson. *The Reading Teacher, 58*(3), 302-307.
- Smith, M. W., Cheville, J., & Hillocks, G. (2006). "I guess I'd better watch my english": Grammars and the teaching of the english language arts. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *2006* (pp. 263-274). New York: Guilford Press.
- Smith, S. B., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Phonological awareness: Instructional and curricular basis and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 129-140). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, S. B., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998). Phonological awareness: Research bases. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 61-128). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, S. M. (1995). Creative cognition: Demystifying creativity. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 31-46). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smolen, L. A., & Ortiz-Castro, V. (2004). Exploring latino culture through folk tales. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 192-218). Newark: International Reading Association.

- Snow, C., Barnes, W. S., Chandler, J., & Goodman, J. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7, 37-46.
- Soalt, J. (2005). Bringing together fictional and informational texts to improve comprehension. *The Reading Teacher*, 58(7), 680-683.
- Solvie, P. A. (2004). The digital whiteboard: A tool in early literacy instruction. *The Reading Teacher*, 57(5), 484-487.
- Sonnenschein, S., & Schmidt, D. (2000). Fostering home and community connections to support children's reading. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 264-284). New York: Guilford Press.
- Spear-Swerling, L. (2004). A road map for understanding reading disability and other reading problems: Origins, prevention, and intervention. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 517-573). Newark: International Reading Association.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1998). *Off track: when poor readers become "learning disabled"*. Oxford: Westview Press.
- Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2006). Methodological issues in research on language and early literacy from the perspective of early identification and instruction. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 82-94). New York: Guilford Press.
- Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 387-399.
- Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P., & Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 312-332.
- Spencer, M. M. (2003). What more needs saying about imagination? *Thinking Classroom*, 4(4), 8-14.

- Spiegel, D. L. (1994). A portrait of parents of successful readers. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 74-87). Newark: International Reading Association.
- Spiro, R. J. (2004). Principled pluralism for adaptative flexibility in teaching and learning to read. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 654-659). Newark: International Reading Association.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 602-615). Newark: International Reading Association.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (2004). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 640-653). Newark: International Reading Association.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1994). Readers as writers composing from sources. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 668-694). Newark: International Reading Association.
- Sprenger-Charolles, L. (1991). Word-identification strategies in a picture context: Comparisons between "good" and "poor" readers. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 175-187). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Squire, J. R. (1994). Research in reader response, naturally interdisciplinary. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 637-652). Newark: International Reading Association.
- Squires, D., & Bliss, T. (2004). Teacher visions: Navigating beliefs about literacy learning. *The Reading Teacher*, 57(8), 756-763.

- Stahl, K. A. D. (2004). Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 57(7), 598-609.
- Stahl, K. A. D. (2005). Improving the asphalt of reading instruction: A tribute to the work of Steven A. Stahl. *The Reading Teacher*, 59(2), 184-192.
- Stahl, S. (2001). Teaching phonics and phonological awareness. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 333-347). New York: Guilford Press.
- Stahl, S. A., Duffy-Hester, A. M., & Stahl, K. A. D. (1998). Everything you wanted to know about phonics (but were afraid to ask). *Reading Research Quarterly*, 33(3), 338-355.
- Stahl, S. A., & Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 65-87). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1993). Environmental print, phonemic awareness, letter recognition, and word recognition. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook*, 42 (pp. 227-233). Chicago: National Reading Conference.
- Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 221-234.
- Stanovich, K. E. (1981). Attentional and automatic context effects in reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 241- 267). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology. *Remedial & Special Education*, 5(3), 11-19.
- Stanovich, K. E. (1985). Cognitive determinants of reading in mentally retarded individuals. In N. R. Ellis & N. W. Bray (Eds.),

- International review of research in mental retardation* (Vol. 13, pp. 181-214). Orlando: Academic Press.
- Stanovich, K. E. (1985). Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes: What have we learned? *Annals of Dyslexia*, 35, 67-96.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.
- Stanovich, K. E. (1987). The impact of automaticity theory. *Journal of Learning Disabilities*, 20(3), 167-168.
- Stanovich, K. E. (1987). Perspectives on segmental analysis and alphabetic literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5), 514-519.
- Stanovich, K. E. (1988a). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604.
- Stanovich, K. E. (1988b). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 154-177.
- Stanovich, K. E. (1989). Has the learning disabilities field lost its intelligence? *Journal of Learning Disabilities*, 22(8), 487-492.
- Stanovich, K. E. (1990). A call for an end to the paradigm wars in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 22(3), 221-231.
- Stanovich, K. E. (1990). Concepts in developmental theories of reading skill: Cognitive resources, automaticity, and modularity. *Developmental Review*, 10(1), 72-100.
- Stanovich, K. E. (1991). Changing models of reading and reading acquisition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. (pp. 19-31). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1992). Developmental reading disorder. In S. R. Hooper, G. W. Hynd & R. E. Mattison (Eds.), *Developmental disorders*:

- Diagnostic criteria and clinical assessment.* (pp. 173-208). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307-342). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (1996). Word recognition: Changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 418-452). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (2004). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 454-516). Newark: International Reading Association.
- Stanovich, K. E. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 103-106.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1991). Reading as constrained reasoning. In R. J. Sternberg & P. A. Frensch (Eds.), *Complex problem solving: Principles and mechanisms*. (pp. 3-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211-229.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 175-190.

- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984a). Intelligence, cognitive skills, and early reading progress. *Reading Research Quarterly, 19*(3), 278-303.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984b). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 668-677.
- Stanovich, K. E., Feeman, D. J., & Cunningham, A. E. (1983). The development of the relation between letter-naming speed and reading ability. *Bulletin of the Psychonomic Society, 21*(3), 199-202.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G., & Vala-Rossi, M. (1986). Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis. *Reading Research Quarterly, 21*(3), 267-283.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G., West, R. F., & Vala-Rossi, M. (1985). Children's word recognition in context: Spreading activation, expectancy, and modularity. *Child Development, 56*(6), 1418-1428.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G., & Zolman, J. E. (1988). The developmental lag hypothesis in reading: Longitudinal and matched reading-level comparisons. *Child Development, 59*(1), 71-86.
- Stanovich, K. E., Siegel, L. S., Gottardo, A., Chiappe, P., & Sidhu, R. (1997). Subtypes of developmental dyslexia: Differences in phonological and orthographic coding. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 115-141). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly, 24*(4), 402-433.
- Stanovich, K. E., West, R. F., & Cunningham, A. E. (1991). Beyond phonological processes: Print exposure and orthographic processing. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological*

- processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman.* (pp. 219-235). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stein, J. (2001). The neurobiology of reading difficulties. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 3-21). Maryland: York Press.
- Stein, P., & Newfield, D. (2003). Shifting the gaze in south african classrooms: New pedagogies, new publics, new democracies. *Thinking Classroom*, 5(1), 28-36.
- Steklova, O. (2005). Adopting developmental literacy continua. *Thinking Classroom*, 6(3), 10-17.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2002). Reading in this digital era: Strategies for building critical literacy. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom instruction* (pp. 308-317). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stevens, L. P., & Bean, T. W. (2003). Adolescent literacy. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 187-200). New York: Guilford Press.
- Stewart, M. T. (2004). Early literacy instruction in the climate of No Child Left Behind. *The Reading Teacher*, 57(8), 732-743.
- Stien, D., & Beed, P. L. (2004). Bridging the gap between fiction and nonfiction in the literature circle setting. *The Reading Teacher*, 57(6), 510-518.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Stoep, J., & Verhoeven, L. (2000). Family and classroom predictors of children's early language and literacy development. In T. Shanahan & F. Rodriguez-Brown (Eds.), *National Reading Conference Yearbook*, 49 (pp. 209-221). Chicago: National Reading Conference.

- Stone, C. A. (2006). Contemporary approaches to the study of language and literacy development: A call for the integration of perspectives. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 53-71.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Strickland, D. (2001). Early intervention for african american children considered to be at risk. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 322-332). New York: Guilford Press.
- Strickland, D. S. (2004). Working with families as partners in early literacy. *The Reading Teacher*, 58(1), 86-88.
- Stuart, K. M. (1987). Levels of phonological awareness. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5), 520-523.
- Sulzby, E. (1992). Research directions: Transitions from emergent to conventional writing. *Language Arts*, 69, 290-297.
- Sulzby, E. (1993). Literacy's future for all our children: Where is research in reading comprehension leading us? In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 37-64). New Jersey: Erlbaum.
- Sulzby, E. (1994). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 244-280). Newark: International Reading association.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 727-758). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Swanborn, M. S. L., & Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 261-285.
- Sweet, A. P. (1998). Teacher perceptions of student motivation and their relation to literacy learning. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 86-101). Newark: International Reading Association.
- Sweet, A. P., & Anderson, J. I. (1993). Making it happen: Setting the federal research agenda. In A. P. Sweet & J. I. Anderson (Eds.), *Reading research into the year 2000* (pp. 1-16). New Jersey: Erlbaum.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., & Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210-223.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 17-53). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabors, P. O., & Snow, C. E. (2001). Young bilingual children and early literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 159-178). New York: Guilford Press.
- Tabors, P. O., & Snow, C. E. (2004). Young bilingual children and early literacy development. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 240-267). Newark: International Reading Association.
- Taft, M. (1987). Morphographic processing: The BOSS re-emerges. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 265-279). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Talcott, J. B., Witton, C., Hebb, G. S., Stoodley, C. J., Westwood, E. A., France, S. J., et al. (2002). On the relationship between dynamic

- visual and auditory processing and literacy skills; Results from a large primary-school study. *Dyslexia*, 8, 204-225.
- Tallal, P., Miller, S. L., Jenkins, W. M., & Merzenich, M. M. (1997). The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 49-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tangel, D. M., & Blachman, B. A. (1995). Effect of phoneme awareness instruction on the invented spelling of first-grade children: A one-year follow-up. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 153-185.
- Tatum, A. W. (2004). A road map for reading specialists entering schools without exemplary reading programs: Seven quick lessons. *The Reading Teacher*, 58(1), 28-39.
- Taylor, B. M., Peterson, D., Rodriguez, M. C., & Pearson, P. D. (2002). *The CIERA school change project: Supporting schools as they implement home-grown reading reform* (No. #2-016). Ann Arbor: CIERA.
- Teberosky, A. (1990). Construção de escritas através da interação grupal (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 124-142). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Teberosky, A. (1990). Re-writing news: An approach to children's and adults' texts while becoming literate. *Anuario de Psicologia*, 47(4), 43-63.
- Templeton, S., & Morris, D. (2000). Spelling. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 525-543). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P. J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34(3), 285-306.
- Thomas, S., & Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: "That's my grade. That's me." *Educational Psychologist*, 32(2), 107-124.

- Thomassen, A. J. W. M., & Teulings, H.-L. H. M. (1983). The development of handwriting. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 179-214). New York: John Wiley & Sons.
- Thompson, D. L. (2004). Folk tales from the african diaspora: The power of the oral tradition. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 138-151). Newark: International Reading Association.
- Tierney, R. J. (1994). Dissension, tensions, and the models of literacy. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 1162-1183). Newark: International Reading Association.
- Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1992). A revisionist perspective on "Learning to learn from text: A framework for improving classroom practice". In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 514-519). Newark: International Reading Association.
- Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1994). Learning to learn from text: Improving classroom practice. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 496-513). Newark: International Reading Association.
- Tierney, R. J., & Rogers, T. (2004). Process/content/design/critique: Generative and dynamic evaluation in a digital world. *The Reading Teacher*, 58(2), 218-221.
- Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1996). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 246-280). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tolchinsky, L. (2006). The emergence of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 83-95). New York: Guilford Press.
- Tolchinsky, L., & Levin, I. (1990). O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pré-escolares (M. L. Silveira, Trans.). In E.

- Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 143-158). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Topping, K. (2003). Developing thinking skills with peers, parents, and volunteers. *Thinking Classroom*, 4(4), 27-36.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 161-188). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A. W. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 333-355). Maryland: York Press.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1997). Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 287-304). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torneus, M. (1984). Phonological awareness and reading: A chicken and egg problem? *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1346-1358.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67-80). New York: Guilford Press.
- Tortello, R. (2004). Tableaux vivants in the literature classroom. *The Reading Teacher*, 58(2), 206-208.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (1998). Motivating contexts for young children's literacy development: implications for word recognition. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 341-356). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press.

- Treiman, R. (1987). On the relationship between phonological awareness and literacy. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7(5), 524-529.
- Treiman, R. (1991). The role of intrasyllabic units in learning to read. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 149-160). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. (1997). Spelling in normal children and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 191-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R., & Chafetz, J. (1987). Are there onset- and rime-like units in printed words? In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 281-298). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. (pp. 67-83). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Troia, G. A. (2006). Phonological processing and its influence on literacy learning. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 271-301). New York: Guilford Press.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). New York: Guilford Press.
- Tuiaeca, L. (2004). Transforming fairy tales to inspire young authors. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 293-315). Newark: International Reading Association.

- Tunmer, W. E. (1991). Phonological awareness and literacy acquisition. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications*. (pp. 105-119). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (1995). Language prediction skill, phonological recoding ability, and beginning reading. In C. Hulme & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and spelling: Development and disorder* (pp. 33-67). New Jersey: Erlbaum.
- Turner, J. C. (1993). A motivational perspective on literacy instruction. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook, 42* (pp. 153-161). Chicago: National Reading Conference.
- Turner, J. C. (1998). Starting right: Strategies for engaging young literacy learners. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 183-204). Newark: International Reading Association.
- Tyner, B. (2004). *Small-group reading instruction: A differentiated teaching model for beginning and struggling readers* (4^a ed.). Newark: International Reading Association.
- Vacaretu, A.-S. (2005). Mathematics: A fresh perspective. *Thinking Classroom, 6*(1), 27-36.
- Vacca, R. T., & Newton, E. V. (1995). Responding to literary texts. In C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: The mind at work* (pp. 283-302). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2003). Writing across the curriculum. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp. 214-232). Newark: International Reading Association.
- Valencia, S. W., & Buly, M. R. (2004). Behind test scores: What struggling readers really need. *The Reading Teacher, 57*(6), 520-531.
- Valencia, S. W., & Wixson, K. K. (2000). Policy-oriented research on literacy standards and assessment. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal,

- P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 909-935). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valencia, S. W., & Wixson, K. K. (2004). Literacy policy and policy research that make a difference. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., pp. 69-92). Newark: International Reading Association.
- Valli, L. (2000). Facilitating reading instruction through school-wide coordination. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 237-263). New York: Guilford Press.
- Vanderstaay, S. L. (2006). Learning from longitudinal research in criminology and the health sciences. *Reading Research Quarterly*, 41(3), 328-350.
- vanKleeck, A. (2006). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions: The cultural context of mainstream family practices. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 175-208). New York: Guilford Press.
- Vaughn, S., & Klingner, J. (2006). Teaching reading comprehension to students with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 541-555). New York: Guilford Press.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Pollard-Durodola, S. D., Mathes, P. G., & Hagan, E. C. (2006). Effective interventions for english language learners (Spanish-English) at risk for reading difficulties. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 185-197). New York: Guilford Press.
- Velasquez, M. G. (2002). *Consciência fonológica e conceitos acerca da escrita: Um estudo com alunos do 1º ano de escolaridade*. Unpublished Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Vellutino, F., & Scanlon, D. M. (2001). Emergent literacy skills, early instruction, and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case for early intervention. In

- S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 295-321). New York: Guilford Press.
- Vellutino, F. R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive and neuropsychological foundations of word identification in poor and normally developing readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 571-608). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(3), 321-363.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1991). The effects of instructional bias on word identification. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 189-203). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 573-635.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Sipay, E. R. (1997). Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: The importance of early intervention in diagnosing specific reading disability. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 347-379). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Tanzman, M. S. (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. *Journal of School Psychology*, 36(4), 367-397.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 3-32.
- Venezky, R. L. (1996). The development of literacy in the industrialized nations of the West. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D.

- Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 46-67). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Venezky, R. L., & Jonhson, D. (1973). Development of two letter-sound patterns in grades one through three. *Journal of Educational Psychology*(64), 109-115.
- Vernon-Feagans, L., Hammer, C. S., Miccio, A., & Manlove, E. (2001). Early language and literacy skills in low-income african american and hispanic children. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 192-210). New York: Guilford Press.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler- Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L. P. (1998). *Da linguagem oral à leitura, construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Unpublished Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga.
- Vilas-Boas, A. J. L. (2003). *Oficinas de escrita: Modos de usar*. Porto: Edições Asa.
- Villano, T. L. (2005). Should social studies textbooks become history? A look at alternative methods to activate schema in the intermediate classroom. *The Reading Teacher*, 59(2), 122-130.
- Vogt, M., & Nagano, P. (2003). Turn it on with light bulb reading! Sound-switching strategies for struggling readers. *The Reading Teacher*, 57(3), 214-221.
- Vukelich, C. (2004). In search of highly qualified early childhood classroom literacy teachers. *The Reading Teacher*, 58(1), 95-100.
- Vygotsky, L. S. (1983). The prehistory of written language. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 279-292). New York: John Wiley & Sons.
- Waber, D. P. (2001). Aberrations in timing in children with impaired reading: Cause, effect, or correlate? In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 103-125). Maryland: York Press.
- Wade, S. E., & Moje, E. B. (2000). The role of text in classroom learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.),

- Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 609-627). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, *101*, 192-212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable, longitudinal study. *Developmental Psychology*, *30*(1), 73-87.
- Walker, B. J. (2005). Thinking aloud: Struggling readers often require more than a model. *The Reading Teacher*, *58*(7), 688-692.
- Waller, R. (1996). Typography and discourse. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 341-380). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walraven, M., & Reitsma, P. (1993). The effect of teaching strategies for reading comprehension to poor readers and the possible surplus effect of activating prior knowledge. In D. Leu & C. Kinzer (Eds.), *Examining central issues in literacy research, theory, and practice. National Reading Conference Yearbook*, *42* (pp. 243-250). Chicago: National Reading Conference.
- Ward, A., Beach, S. A., & Mirseitova, S. (2004). Teacher's understandings of critical literacy: An exploratory international study. *Thinking Classroom*, *5*(3), 15-22.
- Ward, G. (2004). Developing classroom talk. *Thinking Classroom*, *5*(3), 41-43.
- Ward, R. A. (2005). Using children's literature to inspire K-8 preservice teachers' future mathematics pedagogy. *The Reading Teacher*, *59*(2), 132-143.
- Wasik, B. H., Dobbins, D. R., & Herrmann, S. (2001). Intergenerational family literacy: Concepts, research, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 444-458). New York: Guilford Press.

- Wasik, B. H., & Hendrickson, J. S. (2006). Family literacy practices. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 154-174). New York: Guilford Press.
- Waters, G., Caplan, D., & Hildebrandt, N. (1987). Working memory and written sentence comprehension. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 531- 554). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 110-118.
- Watson, C. (1983). Syntactic change: Writing development and the rhetorical context. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language, developmental and educational perspectives* (pp. 127-140). New York: John Wiley & Sons.
- Watson, R. (2001). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 43-53). New York: Guilford Press.
- Weaver, C. (1994). Parallels between new paradigms in science and in reading and literacy theories: An essay review. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 1185-1202). Newark: International Reading Association.
- Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1996). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 230-245). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weber, R.-M. (1996). Linguistic diversity and reading in american society. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (2^a ed., Vol. II, pp. 97-119). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weih, T. G. (2006). Literature autobiography bags. *The Reading Teacher, 59*(5), 472-479.

- Weiler, M. D., Forbes, P., Kirkwood, M., & Waber, D. (2003). The developmental course of processing speed in children with and without learning disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 85*, 178-194.
- Weinberg, A. (1987). Language processing and linguistic explanation. In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 673- 687). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, S. (1994). Effects of phonemic awareness training on low-and middle-achieving first graders' phonemic awareness and reading ability. *Journal of Reading Behavior, 26*(3), 277-300.
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1998). The neglected role of individual differences in theoretical models of cognitive development. *Learning and Instruction, 8*(4), 309-323.
- West, R. F., & Stanovich, K. E. (1986). Robust effects of syntactic structure on visual word processing. *Memory & Cognition, 14*(2), 104-112.
- West, R. F., & Stanovich, K. E. (1988). The neutral condition in sentence context experiments: Empirical studies. *Bulletin of the Psychonomic Society, 26*(2), 87-90.
- West, R. F., Stanovich, K. E., Feeman, D. J., & Cunningham, A. E. (1983). The effect of sentence context on word recognition in second- and sixth-grade children. *Reading Research Quarterly, 19*(1), 6-15.
- Westby, C. (2006). A language perspective on executive functioning, metacognition, and self-regulation in reading. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 398-427). New York: Guilford Press.
- White, T. G., Graves, M. F., & Slater, W. H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology, 82*(2), 281-290.
- Whitehurst, G. J., Crone, D. A., Zevenbergen, A. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 261-272.

- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Whittingham, J. L. (2005). Of bones and birds: Ten hints for writing instruction. *Thinking Classroom*, 6(3), 23-26.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59- 68.
- Wigfield, A. (1998). Children's motivations for reading and reading engagement. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (2^a ed., pp. 14-33). Newark: International Reading Association.
- Wigfield, A. (2000). Facilitating children's reading motivation. In L. Baker, M. J. Dreher & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 140-148). New York: Guilford Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study. In *Reading Research Report n°34*. Athens,GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57- 58.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., & McGough, K. (1996). *A questionnaire measure of children's motivations for reading (Instructional resource n° 22)*. Athens,GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Arbreton, A. J., et al. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469.
- Wilkinson, I. A. G., Freebody, P., & Elkins, J. (2000). Reading research in Australia and Aotearoa/New Zealand. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 3-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkinson, L. C. (1999). Reading engagement and school reform: Challenges for leadership in literacy education. In J. T. Guthrie &

- D. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 150-167). New York: Teachers College Press.
- Wilkinson, L. C., & Silliman, E. R. (2000). Classroom language and literacy learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 337-360). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Willis, A. I., & Harris, V. J. (1997). Expanding the boundaries: A reaction to the first-grade studies. *Reading Research Quarterly*, 32(4), 439-445.
- Wilson, P., Martens, P., & Arya, P. (2005). Accountability for reading and readers: What the numbers don't tell. *The Reading Teacher*, 58(7), 622-631.
- Wimmer, H., & Mayringer, H. (2001). Is the reading-rate problem of german dyslexic children caused by slow visual processes? In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 93-102). Maryland: York Press.
- Wimmer, H., Mayringer, H., & Landerl, K. (2000). The double-deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 668-680.
- Winograd, P., Flores-Dueñas, L., & Arrington, H. (2003). Best practices in literacy assessments. In L. M. Morrow, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (2^a ed., pp. 201-238). New York: Guilford Press.
- Wise, B. W., Olson, R. K., Ring, J., & Johnson, M. (1998). Interactive computer support for improving phonological skills. In J. L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 189-208). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wise, B. W., Ring, J., & Olson, R. K. (1999). Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 271-304.
- Wixson, K. K., & Lipson, M. Y. (1996). Perspectives on reading disability research. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson

- (Eds.), *Handbook of reading research* (2^o ed., Vol. II, pp. 539-570). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, M. (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia* (pp. 67-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Wong, B. Y. L., & Berninger, V. W. (2006). Cognitive processes of teachers in implementing composition research in elementary, middle, and high school classrooms. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 600-624). New York: Guilford Press.
- Wood, F. B., Flowers, L., & Grigorenko, E. (2001). On the functional neuroanatomy of fluency or why walking is just as important to reading as talking is. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, Fluency, and the Brain* (pp. 236-244). Maryland: York Press.
- Wood, K. D. (2002). Differentiating reading and writing lessons to promote content learning. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 155-180). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, K. D., & Endres, C. (2005). Motivating student interest with the Imagine, Elaborate, Predict, and Confirm (IEPC) strategy. *The Reading Teacher*, 58(4), 346-357.
- Woods, C. A. (1990). A lectoescrita nas interacções: uma busca das dimensões e significados no contexto social (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas* (3^a ed., pp. 250-267). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Wright, G., Sherman, R., & Jones, T. B. (2004). Are silent reading behaviors of first graders really silent? *The Reading Teacher*, 57(6), 546-553.
- Wuz, J. A., & Wedwick, L. (2005). BOOKMATCH: Scaffolding book selection for independent reading. *The Reading Teacher*, 59(1), 16-32.
- Yaden, D. B., Rowe, D. W., & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 425-454). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*(23), 159-177.
- Yopp, H. K., & Singer, H. (1994). Toward an interactive reading instructional model: Explanation of activation of linguistic awareness and metalinguistic ability in learning to read. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4^a ed., pp. 381-390). Newark: International Reading Association.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2003). Time with text. *The Reading Teacher*, 57(3), 284-287.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2004). Preview-predict-confirm: Thinking about the language and content of informational text. *The Reading Teacher*, 58(1), 79-83.
- Young, T. A. (Ed.). (2004). *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students*. Newark: International Reading Association.
- Young, T. A. (2004). Unraveling the tapestry: An overview of the folk literature genre. In T. A. Young (Ed.), *Happily ever after: Sharing folk literature with elementary and middle school students* (pp. 2-16). Newark: International Reading Association.
- Young, T. A., Bruchac, J., Livingston, N., & Kurkjian, C. (2004). Folk literature: Preserving the storytellers' magic. *The Reading Teacher*, 57(8), 782-792.

- Yunfeng, Z. (2005). Task type and teacher's role: Two important factors in effective group learning. *Thinking Classroom*, 6(3), 36-41.
- Zecker, L. B. (2006). Learning to read and write in two languages: The development of early biliteracy abilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy* (pp. 248-265). New York: Guilford Press.
- Zill, N., & Resnick, G. (2006). Emergent literacy of low-income children in head start: Relationships with child and family characteristics, program factors, and classroom quality. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. II, pp. 347-371). New York: Guilford Press.
- Zuljevic, V. (2005). Puppets- A great addition to everyday teaching. *Thinking Classroom*, 6(1), 37-44.
- Zygouris-Coe, V., Wiggins, M. B., & Smith, L. H. (2005). Engaging students with text: The 3-2-1 strategy. *The Reading Teacher*, 58(4), 381-384.

Anexos

Anexo 1

Questionário aos pais

Questionário aos pais

Nome da criança _____

	Habilitações académicas	Profissão
Pai		
Mãe		

A criança frequentou o Jardim de Infância? _____ Quantos anos ? _____

Qual o nome do Jardim que frequentou?

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

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

Nenhum	1	51 a 100	4
1 a 10	2	101 a 200	5
11 a 50	3	Mais de 200	6

A criança pede para lhe lerem?

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

A criança pede para lhe contarem histórias?

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

Assinale com um X a resposta que se adequa

	Não	Sim
A mãe costuma ler em casa todos os dias		
A mãe costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana		
A mãe costuma ler em casa ao fim de semana		

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

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

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

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

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

Outras observações que deseje fazer:

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 2

Teste de linguagem técnica da leitura e da escrita,
Martins (2000)

Nome da criança _____

Professora _____ Data da Avaliação _____

Prova de avaliação da linguagem técnica da

leitura/escrita

(Martins, 2000)

Classificação

23

Era uma vez
uma menina
que tinha dois
coelhos.
Os dois coelhos
gostavam muito
da menina.



21

Bobi é um cão.
Ele tem um osso.
É o que ele come.

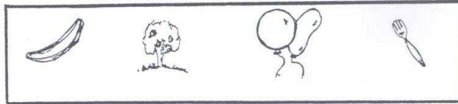
22

Há muitos passarinhos.
Alguns são pequenos, outros são grandes.
O canário é um pássaro pequeno.

A



B



1

i 5 a u

19

árvore biscoito Mariana pente

2

3 T B R

20

O gato
O meu gato tem o pelo cinzento.
O seu nome é Francisco.
Lourdes Mata

17

O carro é azul. 2254 987 36592

18

João corre muito
no bosque.

5

2 6 7 r

6

M laranja b X

3

Ai 24 BL RU

4

D 8 4 9

15

Venham aqui.

16

cão	pau		pato
pão	sal	O sol brilha.	gato
ão	cal		ato

13

B F t L

7

Ela foi à cidade.

14

Vejam mais coisas.

8

Eu comi um bolo.

9

Comi em casa da prima.

11

chá par cor Giz

10

Comprei uma boneca.

12

Acordem os bebês.

Anexo 3

Teste de Consciência Fonológica, Sim-Sim (1997)

Avaliação da Consciência Fonológica

Bloco A- Reconstrução silábica

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Vou dizer-te uma palavra partida em bocadinhos. Tu vais ouvi-la e repeti-la inteira.

Por exemplo: **BO-TA; MA-CA-CO.**

1.(3) BLO-CO

3.(10) CA-BE-LEI-REI-RA

2.(9) CA-NI-VE-TE

Bloco B- Reconstrução fonémica

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Os bocadinhos são agora ainda mais pequenos.

Depois de eu dizer a palavra partida, tu vais dizê-la inteira.

Exemplos: **J-Á; CH-U-V-A.**

Itens:

4.(1) CH-Á

9.(6) V-E-J-O

5.(2) V-I

10.(7) V-I-A-G-EM

6.(3) S-Ó

11.(8) J-O-V-EM

7.(4) S-U-L

12.(9) S-A-CH-O

8.(5) CH-A-VE

13.(10) S-I-F-ÃO

Bloco C- Segmentação silábica

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Agora vou dizer-te a palavra inteira e tu vais parti-la em bocadinhos.

Exemplos: **CAVALO; LIVRO.**

Itens:

14.(2) PÁ

18.(8) PIPAROTE

15.(4) PORTA

19.(9) CABELEIREIRA

16.(6) SAPATEIRO

20.(10) SAL

17.(7) SABONETE

Bloco D- Segmentação fonémica

Instruções e exemplos:

Dizer à criança: Ouve com atenção. Quero que partas a palavra em bocadinhos ainda mais pequenos.

Exemplos: **JÁ; SOL.**

Itens:

21.(1) CHÁ

26.(6) VEJo

22.(2) VI

27.(7) VIAGEM

23.(3) SÓ

28.(8) JOVEM

24.(4) SUL

29.(9) SACHO

25.(5) CHAVE

30.(10) SIFÃO

Anexo 4

Teste de Memória Verbal, Viana (1998)

Instruções:

As pseudo-palavras são pronunciadas pausadamente e um conjunto de cada vez.

Dizer à criança: Vou dizer um grupo de palavras inventadas e depois quero que repitas exactamente o que eu disse.

1. Leco- Fima- Sila
2. Bila- Fajo- Nala
3. Pale- Gofa- Jufa- Dima
4. Olca- Duve- Ace- Moco

Anexo 5

Questionário às Professoras

Questionário aos professores

Classe _____

1. Tempo de serviço: menos de 5 anos ____ 5 a 10 anos ____ 10 a 15 anos ____

15 a 20 anos ____ mais de 20 anos ____

2. Habilitações académicas: Bacharelato ____ Licenciatura ____ Pós-graduação ____

3. Cursos de formação frequentados nos últimos 3 anos:

Tema	Duração (horas)

Sente necessidade de formação? Sim ____ Não ____

Se sim, em quê? _____

4. Considera que existe uma idade particularmente sensível para a iniciação formal da aprendizagem da leitura? Sim ____ Não ____

Se sim, porquê? _____

5. Desenvolve actividades preparatórias para a aprendizagem da leitura?

Sim ____ Não ____

Se sim, dê exemplos das que considera importantes.

6. Quanto tempo, aproximadamente, destina às actividades preparatórias: ____ semanas

7. O que considera importante, em termos de desenvolvimento da criança, para que ela aprenda a ler sem dificuldades?

8. Que outros factores considera importantes para uma boa aprendizagem da leitura (numere por ordem decrescente de importância, sendo o número 1 o mais importante)?

Ambiente familiar _____

Inserção no grupo _____

Professor _____

Outros _____ Quais? _____

9. Constitui grupos na classe para iniciar a aprendizagem da leitura?

Sim _____ Não _____

Se sim, que critério usa para os agrupar (marque uma cruz no principal critério):

Idades _____

Aptidões _____

Interesses _____

outros (quais) _____

Os grupos mantêm-se ao longo do ano? Sim _____ Não _____

Se não, quais os critérios de mudança? _____

10. Como escolhe a ordem das letras a ensinar?

critério pessoal _____ ordem do manual _____ Outro (qual?) _____

11. Ensina, desde o início, algumas palavras globalmente?

Sim _____ Não _____

12. Quais os fragmentos de texto (palavras, frases ou textos) que mais usa para actividades de leitura com os seus alunos?

(numere por ordem decrescente de utilização, 1 é o que usa mais)

expressão oral dos alunos _____

partes do manual _____

textos escritos pelo professor _____

outros (quais?) _____

13. Considera importante que, no primeiro ano, os alunos retenham as palavras de modo a que as possam escrever de memória?

Sim _____ Não _____

14. Qual o tempo diário que dedica a actividades de leitura/ escrita? _____

Este tempo varia ao longo do ano? Sim _____ Não _____

Se sim, como? _____

15. Costuma marcar trabalhos de casa de Língua Portuguesa?

Sim ____ Não ____

Se sim, quais? _____

Com que frequência?

1 vez/semana ____ 2 v./semana ____ 3 v./semana ____ 4 ou mais/semana ____

16. Com que frequência os alunos realizam as actividades de Língua Portuguesa que se seguem? (assinale apenas uma cruz em cada linha)

	Quase nunca	1 vez/semana	2 vezes/semana	Quase todos os dias
Escrever avisos				
Ler outros textos que não os do manual				
Ouvir a leitura de textos feita pelo professor				
Fazer resumos orais de textos lidos				
Produzir textos por iniciativa própria				
Recontar histórias				
Ler livros adequados à sua competência de leitura				
Escrever textos em grupo com a ajuda do professor				
Inventar e escrever histórias a partir de imagens				
Registar as presenças e/ou tarefas				
Dramatizar histórias				
Escrever cartas				
Ouvir ler histórias				
Ilustrar histórias ou textos				
Ler silenciosamente				
Ouvir a leitura em voz alta dos colegas				
Construir rimas e cantilenas, oralmente				

Completar frases escritas com lacunas				
Escrever relatos de visitas				
Contar histórias				
Escrever listas de palavras, segundo vários critérios				
Ir à biblioteca				
Relatar acontecimentos				

17. Dos objectivos referidos seguidamente, indique quais considera mais importantes no 1º ano, numerando-os de 1 a 12 (o número 1 será o mais importante):

Resolver situações do dia-a-dia, aplicando as operações matemáticas	
Identificar problemas concretos relativos ao seu meio	
Desenvolver a destreza manual	
Desenvolver a competência de leitura	
Efectuar contagens	
Desenvolver hábitos de higiene pessoal e vida saudável	
Desenvolver a imaginação e criatividade	
Calcular somas e diferenças	
Utilizar a leitura para se recrear	
Explorar sensorialmente diferentes materiais	
Desenvolver atitudes de auto-estima e auto-confiança	
Aperfeiçoar a competência de escrita	

Anexo 6

Teste de Leitura Silenciosa (adaptado de Martins,
2000)

Prova de leitura

Nome do aluno.....

Data: **Classe**











1.	11.	21.
2.	12.	22.
3.	13.	23.
4.	14.	24.
5.	15.	25.
6.	16.	26.
7.	17.	27.
8.	18.	28.
9.	19.	
10.	20.	total

Observações:

Parte I (marca um X na resposta certa.)


Exemplo:


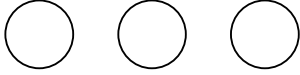
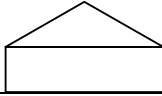

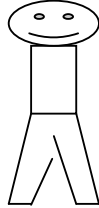


1		<input type="checkbox"/> Azelha <input type="checkbox"/> Abelha <input type="checkbox"/> Azenha	6		<input type="checkbox"/> Cava <input type="checkbox"/> Laca <input type="checkbox"/> Vaca
2		<input type="checkbox"/> Galinha <input type="checkbox"/> Farinha <input type="checkbox"/> Linhaga	7		<input type="checkbox"/> Sumo <input type="checkbox"/> Somos <input type="checkbox"/> Rumo
3		<input type="checkbox"/> Lote <input type="checkbox"/> Bolo <input type="checkbox"/> Lobo	8		<input type="checkbox"/> Mas <input type="checkbox"/> Mar <input type="checkbox"/> Mais
4		<input type="checkbox"/> Vã <input type="checkbox"/> Rã <input type="checkbox"/> Lã	9		<input type="checkbox"/> Estada <input type="checkbox"/> Testada <input type="checkbox"/> Estrada
5		<input type="checkbox"/> Bela <input type="checkbox"/> Vela <input type="checkbox"/> Lave	10		<input type="checkbox"/> Vez <input type="checkbox"/> Pás <input type="checkbox"/> Pés

Parte II

Exemplos:

Desenha o rabo do gato.	
Faz uma bola à volta do nome dos animais.	<ul style="list-style-type: none"> • Rato • Bola • Cão • Mesa
O macaco ?????? uma banana.	<p>corre</p> <p>come</p> <p>ri</p> <p>(Faz uma bola à volta da palavra que falta)</p>

11. Desenha uma bola no quadrado.	
12. Desenha uma cruz na bola do meio.	
13. Põe uma chaminé na casa.	
14. Quantas flores tem este ramo?	
15. Põe os braços no boneco.	
16. O rato tem medo do ????? <i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i>	bombom gato peixe livro
17. Faz uma bola à volta do dia em que as crianças não vão à escola.	Quarta-feira Domingo Segunda-feira Quinta-feira
18. Risca o número que está escrito duas vezes.	7 5 9 8 5 3 6
19. Faz uma bola à volta do nome dos rapazes.	Pedro Teresa Marco Catarina
20. O João deu um pontapé no Rui. <i>Faz uma bola à volta de quem levou o pontapé.</i>	Paulo João Rui

21. O céu está coberto de nuvens negras; vai ?????? .	chover chorar saltar
22. O Paulo ri. A Mariana chora. <i>Faz uma bola à volta da criança que está triste.</i>	Daniela Mariana Paulo Rui
23. Faz uma bola à volta do nome dos frutos.	maçã carro laranja mota
24. A mota anda depressa, mas o carro pode andar ainda ?????? depressa. <i>Faz uma bola à volta da palavra que falta.</i>	rápido lento mais
25. O pai do Rui vai viajar. Corre para a estação para apanhar o comboio. Tarde demais! Um apito: o comboio acabou de partir. <i>Faz uma bola à volta do título da história.</i>	Uma grande ventania Uma bela viagem Um acidente Uma viagem perdida

Parte III

Lê o texto com atenção e responde às perguntas

O pequeno polegar

Quando o pequeno polegar, abandonado na floresta, deitou para o chão migalhas de pão para encontrar o seu caminho, ele não imaginava que um pássaro o seguia e comia as migalhas uma a uma. É esta a história, foi assim que tudo se passou...O pequeno Polegar voltou-se: já não havia migalhas!

26. Nesta história qual é o nome do menino?

27. Que faz o menino para não se perder?

28. Qual é o animal que o segue?

Anexo 7

Teste de Leitura Oral de Palavras

Instruções: “Tenho aqui uma lista de palavras que gostava que me lesSES com muita atenção, mas sem fazeres paragens.”

de	lá
da	papa
na	dá
do	gato
que	pai
no	tia
uma	avó
ao	são
os	sou
para	árvore
Rui	come
foi	deita
muito	em
ela	eu
mãe	ia
não	mata
um	neve
com	
põe	
Ana	
ou	
viu	

Anexo 8

Teste de Leitura Oral de Pseudo-palavras

Instruções: Tenho aqui uma lista de palavras inventadas que gostava que me lesSES com muita atenção, mas sem fazeres paragens.

pãe

fas

tõe

duz

leda

dande

maco

brano

vena

plita

raja

rãos

saba

lões

fago

dães

hiza

giva

xaque

gueta

pirte

cefo

calto

çabo

tarre

lonha

esso

chima

gasa

pulho

Anexo 9

Ditado para o 1º ano (Rebelo, 1993)

Instruções:

“Vou-vos ditar um pequeno texto e queria que estivessem com muita atenção. Vou falar devagar mas não vou responder a perguntas. Se não souberem alguma palavra, não se preocupem e continuem a escrever as seguintes.”

A leitura deve ser lenta e bem articulada. Dizer conjuntamente grupos de palavras que formem unidades mínimas de sentido. Ler apenas duas vezes cada parte do texto e não fornecer qualquer indicação. No final, sugerir que podem alterar o que quiserem e reler pausadamente todo o texto.

Ditado

O rato e o pato

Era uma vez um rato que tinha o seu ninho junto do rio.

Perto dele morava o seu amigo pato.

Iam os dois para o milho jogar.

Diziam estas palavras:

Cano, pano

Lago, logo

Fico, pico

Toca, cota

Feira, fera

Pilha, pinha

Gato, galo

Caro, carro

Anexo 10

Teste de Compreensão da Leitura de um Texto Narrativo, 2º ano

A raposa e o galo

Um galo andava a passear e encontrou uma raposa.

- Comadre raposa, que há de novo? -perguntou o galo, esperando a oportunidade de fugir.

- Nada, compadre galo. Vamos fazer uma aposta?

- Vamos - disse o galo, cheio de medo.

E a raposa propôs:

- Vamos ver quem está mais tempo com os olhos fechados.

- Pois sim - concordou o galo que não tinha outro remédio.

A raposa fechou os olhos e o galo, que era esperto, fechou um e deixou o outro aberto...

A raposa que estava à espera da melhor altura para comer o galo, abriu os olhos e viu-o com um olho fechado e outro aberto...

Então, reclamou:

- Compadre galo, deve fechar os dois olhos!

- Não, comadre raposa! Com amigo incerto é um olho fechado e outro aberto!

Lurdes Magalhães e Odete Rebelo (adaptado)

1. Quem são as personagens desta história?

.....
.....

Que aposta fizeram os dois animais?

.....
.....

Quem propôs a aposta? Porquê?

.....
.....

O galo gostou da aposta? Porquê?

.....
.....

Parece-te que o galo e a raposa eram amigos? Porquê?

.....
.....

Anexo 11

Teste de Compreensão da Leitura de um Texto Narrativo, 3º ano

Lê o texto com atenção.

A Visita à Madrinha

Agora, agora mesmo quase à beirinha do sono da noite, dou comigo a colocar uma cassete especial no vídeo da minha vida e a preparar-me para assistir a certas coisas que me aconteceram por volta dos meus cinco anos de idade!

Um dia, por alturas da Páscoa desse ano, a nossa mãe olhou para mim e para as minhas duas irmãs, mais novas do que eu e, apontando apenas para mim, anunciou em voz solene: “Amanhã vamos todos fazer uma visita à *tua* Madrinha!”

Passsei o resto do dia muito entretida a fazer furinhos numa caixa de fósforos onde pensava no dia seguinte guardar a minha joaninha, o grilo e o berlinde, pelo menos. É que para casa da Madrinha eu precisava de ir muito bem acompanhada!

A Madrinha morava no Porto, junto da Rua Sá da Bandeira, numa moradia muito bonita. Quando no dia seguinte lá chegámos, a mãe e o pai, e nós três muito bem arranjadas, de luvas e chapéu, com os ouvidos cheios de «não façam isto, não façam aquilo»... «Portem-se bem»... «Não batam os pés»... «Não mexam em nada». já sabíamos que a madrinha estava à nossa espera, pois esta visita anual era sempre anunciada com a devida antecedência. Tocámos à campainha, alguém veio abrir a porta e pegar nos nossos casacos, chapéus e luvas, que não vi onde penduraram.

Lá muito ao fundo, numa sala cheia de quadros e de esculturas, e de muitos, muitos livros estavam a Madrinha e o Padrinho, de braços abertos. O Padrinho, o nosso tio-avô Alberto Villares, «era um sábio» - dizia sempre o meu pai – e por isso, embora ele fosse muito delicado e simpático para nós, eu tinha imenso medo de dizer os meus costumados disparates ao pé dele.

Ora, neste dia, ele quis saber se eu já sabia ler, e eu, sem querer, disse que sim, mas a verdade é que ainda não sabia. Então, ele foi buscar um livrinho com desenhos. Em cada página havia um lindo e colorido desenho muito grande, que tinha por baixo, escrita, o que eu já percebia que era uma palavra. E foi assim: numa página vi uma grande maçã e... apontando com um dedo a palavra que estava debaixo, fingi que, a muito custo, lia a palavra MAÇÃ. Na página a seguir, vi um pato e fingi que lia, a custo, a palavra que estava por baixo: PATO.

Como a vida me estava a correr bem, fiquei mais calma. Até que apareceu uma página com um desenho que era mesmo mesmo uma grande mão. Sem hesitar nem um bocadinho, apontei para a palavra em baixo e, muito lampeira, quase gritei: MÃO! Foi uma risota. Os meus pais e os padrinhos riam com gosto, e eu sem perceber porquê! Até que a minha mãe, devagarinho e docemente me disse: - «Não, filha, o que aqui está escrito não é MÃO. O que está escrito é LUVA». Fiquei tão envergonhada que nunca mais me esqueci daquele momento. A seguir, já nem o lanche me soube a nada, nem o bolo de chocolate, nem os docinhos, nem as torradinhas com manteiga, nem os rebuçados de tantas cores. E foi nesse momento que eu resolvi que tinha de aprender a ler de verdade. Mesmo que ninguém tivesse paciência para me ensinar, havia de aprender a ler sozinha! E assim foi. Sozinha e às escondidas, aprendi a ler à minha moda, pouco tempo depois, já nos campos de um Ribatejo com extremas para o Alentejo, em terras da minha mãe, onde passámos a viver. Só aos 9 anos fui pela primeira vez para um Colégio, em Lisboa. E nessa altura já eu era tu cá - tu lá com todas as histórias que apanhava à mão e com toda a experiência boa que uma Natureza campestre e sábia tinha posto à minha disposição.

Quem não deve saber de mim é a joaninha, o grilo e o berlinde que foram meus amigos no início desta história e na minha infância. Com a confusão da visita à madrinha, não sei o que foi feito da caixinha de fósforos onde os deixei muito sossegadinhos, no bolso do casaco que levei.

Maria Alberta Menéres (texto com supressões)

Escreve a **lápiz**; Assim podes apagar o que quiseres antes de entregar a tua prova.

Nas perguntas em que estão escritas várias respostas possíveis, tens de assinalar a resposta correcta com um **X** no quadrado correspondente. Só deves marcar **uma resposta em cada questão**.

Nas outras perguntas, deves responder com **respostas completas e bem escritas**.

1. Porque é que a família foi visitar a Madrinha?

Í Já não iam lá há muito tempo.

Í Todos os anos a visitavam, na época da Páscoa.

Í A Madrinha convidou-os.

Í Eram obrigados a ir.

2. Quem foi visitar a Madrinha?

Í O pai, a mãe, a autora e as três irmãs.

Í O pai, a mãe e as duas filhas.

Í O pai, a mãe, a autora e as duas irmãs.

Í o pai, a mãe e os três filhos.

3. Que idade tinha a autora?

.....

.....

4. Onde morava a madrinha?

Í Numa grande moradia, na Rua de Sá da Bandeira.

Í No Porto, num andar muito bonito.

Í Numa casa velha e feia.

Í Numa moradia bonita, junto da Rua de Sá da Bandeira.

5. Que recomendações tinham feito às três crianças?

.....
.....

6. A autora tinha medo do Padrinho. Porquê?

- Í Porque ele era o tio-avô Alberto.
- Í Porque ele era delicado e simpático.
- Í Porque o pai dizia que ele era «um sábio».
- Í Porque ele dizia disparates.

7. Como era o livro que o Padrinho foi buscar?

.....
.....

8. O que fez a autora quando lhe mostraram o livro?

.....
.....

9. Porque é que a autora diz que lia «a muito custo»?

- Í Para fingir que estava realmente a ler.
- Í Porque não sabia ler bem.
- Í Porque era muito pequena.
- Í Para imitar as irmãs.

10. Quando a menina disse «MÃO», não hesitou. Porquê?

.....

11. Porque é que toda a gente se riu com o engano da menina?

- Í Acham graça às crianças.
- Í Perceberam que ela tinha estado sempre a fingir que lia.
- Í Também não sabiam ler.
- Í Porque ali estava escrito LUVA.

12. Escolhe as palavras que melhor qualificam esta história.

Í assustadora e divertida.

Í terrível e comprida.

Í realista e engraçada.

Í misteriosa e excitante.

13. Porque é que a autora não gostou do lanche?

.....

.....

14. A autora decidiu aprender a ler sozinha. O que pensas desta sua decisão?

.....

.....

Anexo 12

Teste de Compreensão da Leitura de um Texto Narrativo, 4º ano

Aventuras da Engrácia

Todos os dias, ao cair da tarde, era espantosa a chilreada dos pássaros em volta das árvores do quintal. Havia alguns que mais distraídos ou mais buliçosos, se enganavam e sem querer entravam pela porta escancarada da antiga capoeira.

Certamente muito admirados, iam bater, quer dizer embater nas paredes de arame entrançado de que ela era feita e que, assim de um momento para o outro, se transformavam nas paredes de uma espécie de grande gaiola, ao ar livre.

Mas livre já não era o ar que eles respiravam.

Como sair de tamanha gaiola?

Atordoados e desnorteados, os passarinhos não davam nunca com a velha porta aberta. Eles nem sabiam que a porta continuava aberta e que se não se enervassem poderiam sair por ela tão facilmente como tinham entrado.

Eles nem sabiam que o podiam saber.

Ora no dia em que a Engrácia fizera 6 anos, muitas crianças cirandavam por ali, em leves brincadeiras.

A certa altura, não se sabe quem é que teve a ideia. Mas que foi uma ideia contagiosa, ninguém o poderia negar.

Primeiro, a algazarra de entrar na velha capoeira para agarrar os passarinhos, que mais pareciam pequenos pardais.

Depois, torcer-lhes o pescoço sem ver, de mãos atrás das costas.

- Já agarrei um.
- Já agarrei dois.
- Já agarrei três.
- Não custa nada. Morrem logo.
- Faz-se arroz de pardais.
- Boa ideia! Boa ideia!
- Vamos levá-los para a cozinha.
- Vamos!

E fez-se um arroz de pardais – que afinal ninguém comeu.

Esta história poderia muito bem ter terminado aqui. Quantas histórias não terminam assim mesmo, tristes ao cair da tarde e esquecidas ao nascer da nova madrugada?

Mas não foi destino desta, ficar assim tão simplesmente por aqui.

A Engrácia não deixou.

No dia seguinte, com seis anos e um dia, a menina quis repetir a façanha da véspera e entrou pé ante pé na velha capoeira.

Entrou naquela espécie de gaiola gigante onde a chilreada era quase tão forte como a que atroava os ares do lado de fora, no alto das árvores grandes do quintal.

- Ontem foi tão divertido! – pensou ela. Vou apanhar mais pardais!

Não foi nada difícil: logo agarrou um pardal pequenino que desorientado se debatia de encontro às paredes de arame frio.

- Já agarrei um! – gritou para si própria.

- Vou torcer-lhe o pescoço! Não custa nada.

Pôs as mãos atrás das costas.

E foi quando se lembrou: mas que disparate! Porquê as mãos atrás das costas?!

- Vou torcer-lhe o pescoço, sem ser com as mãos atrás das costas! Quero ver tudo.

E viu então perfeitamente o pequenino pardal que nem tentava fugir das suas mãos fechadas. Que só piava baixinho.

Olhou para os seus olhos. Para o seu bico entreaberto. Para as penas cinzentas que estremeciam.

Aninhou-o de encontro ao peito e saiu a correr para o ar livre.

Cá fora, largou-o no ar.

E poderia ter terminado aqui esta história, agora mais alegre. Mas ainda não terminou.

Falta dizer que a partir deste dia, a brincadeira passou a ser outra: todos os dias ao cair da tarde, a Engrácia começou a ir àquela capoeira que não era capoeira propriamente dita, só para agarrar os passarinhos atordoados que nela tinham entrado por distração e dela não eram capazes de sair.

E ao largá-los no ar livre, dava-lhes cada raspanete, que só visto!

Nunca contou nada disto a ninguém.

Agora que já é bastante mais crescida, já percebe muitas coisas que antigamente lhe pareciam complicadas. Uma delas é que não prestam as cenas passadas dentro das mãos atrás das costas. Porque o que nós queremos esconder de nós próprios, nunca fica escondido.

Maria Alberta Meneres

Escreve a **lápiz** ; Assim podes apagar o que quiseres antes de entregar a tua prova.

Nas perguntas em que estão escritas várias respostas possíveis, tens de assinalar a resposta correcta com um **X** no quadrado correspondente. Só deves marcar **uma resposta em cada questão**.

Nas outras perguntas, deves responder com **respostas completas e bem escritas**.

1.Os pássaros entravam na antiga capoeira porque...

Í queriam procurar comida.

Í estavam distraídos ou agitados.

Í chilreavam à volta do quintal.

Í Eram muitos e tinham pouco espaço.

2.O texto diz que as paredes da capoeira se transformavam quando os pássaros lá embatiam. Porquê?

.....
.....

3.Os pássaros não conseguiam sair da capoeira porque...

Í não sabiam que a porta estava aberta.

Í não sabiam que não podiam saber.

Í estavam aflitos.

Í não encontravam a porta.

4.Que brincadeira inventaram os amigos da Engrácia, no dia dos anos dela?

.....
.....

5.As crianças matavam os pardais ...

Í para se divertirem.

Í para fazer um arroz de pardais.

Í para os levar para a cozinha.

Í porque não gostavam de pardais.

6. Explica com palavras tuas o significado da frase: “... *tristes ao cair da tarde e esquecidas ao nascer da nova madrugada*”.

.....
.....
.....

7. A menina, com seis anos de idade e um dia, entrou na capoeira porque...

Í a chilreada era muito forte.

Í os amigos já não estavam lá.

Í estava aborrecida.

Í queria apanhar mais pardais.

8. No dia seguinte aos seus anos, a Engrácia resolveu mudar um pouco a brincadeira com os pardais. Qual foi a alteração que ela fez?

.....
.....

9. Ao olhar para o pardal que tinha nas mãos a Engrácia viu:

Í que os seus olhos estavam fechados.

Í que ele era apenas um pequeno pardal assustado.

Í que ele tinha fome.

Í que as penas eram cinzentas.

10. Na tua opinião, porque terá a Engrácia libertado o pardal?

.....
.....
.....
.....

11. Depois de ter libertado um pardal, a Engrácia mudou a brincadeira:

Í Agarrava os pássaros que estavam na capoeira e largava-os ao ar livre.

Í Agarrava os pássaros que estavam atordoados na capoeira.

Í Passou a dar comida aos pássaros.

Í Nunca mais comeu arroz de pardais.

12. O texto fala-nos de duas brincadeiras diferentes com pardais. Diz qual achas mais engraçada e justifica a tua escolha indicando, pelo menos, três razões.

.....

.....

.....

.....

13. Quando largava os pássaros ao ar livre, a Engrácia ralhava-lhes porque...

Í não gostava deles.

Í eles eram muito teimosos.

Í pensava que assim podia evitar que eles voltassem a ficar presos.

Í fazia parte da brincadeira

14. Porque será que “ *o que nós escondemos de nós próprios, nunca fica escondido*”?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 13

Teste de Compreensão da Leitura de um Texto Informativo, 2º ano

Os ovos dos insectos

A maioria dos insectos põe uma grande quantidade de ovos: por exemplo, algumas borboletas põem mais de 1000 ovos, mas apenas alguns hão-de chegar a adultos.

Os ovos estão protegidos por uma cobertura resistente, com uma ou mais camadas, que os tornam impermeáveis à água, de maneira que podem sobreviver melhor e até aguentar o Inverno à chuva.

A forma dos ovos pode variar muito: redondos, com aspecto de garrafa, achatados, etc.

Também podem ser de diversas cores: roxos, cinzentos, brancos, etc.

Os ovos não são colocados em qualquer parte: a mãe escolhe cuidadosamente a melhor planta para os colocar. É que esta será o primeiro alimento que as pequenas larvas vão comer quando saírem do ovo.

Andreu Llamas (adaptado)

1.Quantos ovos podem pôr as borboletas?

.....

2.Todos os ovos das borboletas chegam a adultos?

.....

3.Como são protegidos os ovos?

.....

.....

5.Que forma têm os ovos dos insectos?

.....

6.De que cor são os ovos dos insectos?

.....

7.Onde é que as mães dos insectos põem os seus ovos?

.....

8.De onde vêm as larvas?

.....

9.De que se alimentam as larvas?

.....

Anexo 14

Teste de Compreensão da Leitura de um Texto Informativo, 3º ano

Chuva Ácida

No século dezanove verificou-se que algumas plantas e árvores na Grã-Bretanha estavam doentes. Um homem chamado Angus Smith investigou e encontrou a causa, dando-lhe um nome que ainda hoje usamos: chuva ácida.

Nesse tempo, grandes quantidades de carvão eram queimadas na Grã-Bretanha em centenas de fábricas. Hoje em dia queima-se ainda mais carvão em todo o mundo, especialmente em centrais de energia que produzem electricidade. Também queimamos outros «combustíveis fósseis» - gasolina nos carros e gás ou petróleo nos fogões e aquecedores.

Tudo isto produz fumos e gases na atmosfera. A combustão do carvão produz um gás chamado dióxido de enxofre. A do petróleo e gás natural produz óxido de azoto. O dióxido de enxofre e o óxido de azoto, misturados com as gotículas de água nas nuvens, voltam à Terra sob a forma de ácido sulfúrico e ácido nítrico na chuva – chuvas ácidas.

A chuva ácida pode não queimar a nossa pele, mas causa a morte de plantas e peixes. O peixe começou a diminuir nos lagos europeus há cerca de 70 anos. Obviamente, isto afectou os seres que viviam nas proximidades dessas águas e para os quais o peixe era fonte de alimentação.

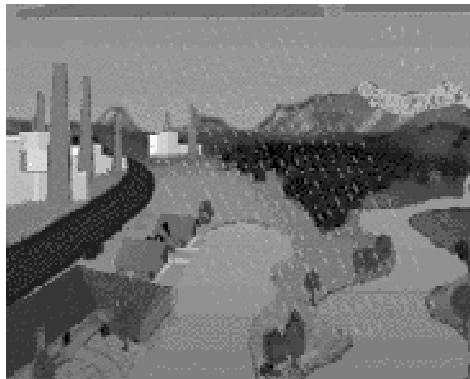
Mas esta não é apenas uma história triste sobre o desaparecimento da vida animal. Os rios e lagos são fontes importantes de rendimento e alimentação para o homem. A chuva ácida está a acabar com esse ciclo além de também ser fatal em relação às árvores. Metade das regiões arborizadas da Alemanha Ocidental – incluindo a majestosa Floresta Negra – estão a morrer; um terço das árvores da Suíça também; e o mesmo acontece com 40% das da Holanda. Milhões de hectares na Áustria e Checoslováquia estão doentes. Também na Grã-Bretanha as florestas têm sido seriamente danificadas pela chuva ácida.

Os edifícios e os monumentos são igualmente afectados. Muitos estão a estragar-se lentamente.

Quando a chuva ácida atacou edifícios em Montreal (Canadá) em meados dos anos 80, disse-se que a pedra se transformaria numa massa porosa «que poderia cortar-se como se fosse queijo».

Os países ocidentais contribuem bastante para esta chuva ácida. Dentre estes, uns contribuem mais do que outros. Por exemplo, centrais eléctricas britânicas libertam para a atmosfera mais ácido sulfúrico do que a maior parte das outras nações europeias juntas.

As nações europeias estão agora a agir com vista à redução das chuvas ácidas. Mas isso vai levar muito tempo e implicará enormes despesas.



Escreve a **lápiz** ; Assim podes apagar o que quiseres antes de entregar a tua prova.

Nas perguntas em que estão escritas várias respostas possíveis, tens de assinalar a resposta correcta com um **X** no quadrado correspondente. Só debes marcar **uma resposta em cada questão**.

Nas outras perguntas, debes responder com **respostas completas e bem escritas**.

1. Apareceu, no século dezanove, uma nova doença nas plantas da Grã-Bretanha. Porquê?

Í Porque eram muito antigas.

Í Porque ninguém as regava.

Í Por causa da chuva ácida.

Í Porque havia muita chuva.

2. Quem foi Angus Smith?

.....
.....

3. Porque é que se queima carvão nas centrais de energia?

Í Para produzir aquecimento.

Í Para produzir electricidade.

Í Para aumentar a poluição.

Í Para substituir o petróleo.

4. Além do carvão, quais são os «combustíveis fósseis» de que fala o texto?

.....

5. O que produz a combustão do carvão?

Í Dióxido de enxofre.

Í Óxido de azoto.

Í Dióxido de enxofre e óxido de azoto.

Í Dióxido de enxofre e gotículas de água.

6. Como é que aparece a chuva ácida?

.....
.....
.....

7.A chuva ácida é formada por...

Í dióxido de enxofre e óxido de azoto.

Í gotículas de água.

Í ácido sulfúrico e ácido nítrico.

Í ácido sulfúrico, ácido nítrico e água.

8.Há cerca de 70 anos, a chuva ácida...

Í queimava a pele das pessoas.

Í começou a fazer diminuir o peixe dos lagos da Europa.

Í não tinha óxido de azoto.

Í matou muita gente.

9.Que consequências tem, para o homem, a diminuição dos peixes dos lagos e dos rios?

.....
.....

10.Qual tem sido o efeito da chuva ácida nas árvores?

Í Já destruiu um terço das árvores da Suíça.

Í Matou todas as árvores da Floresta Negra.

Í Destruiu árvores em toda a Europa, menos na Grã-Bretanha.

Í Provocou doenças em todas as árvores da Áustria.

11.O que acontece aos edifícios atacados pela chuva ácida?

.....
.....
.....

12.De acordo com o texto, qual é um dos países europeus que mais contribui para a chuva ácida?

.....
.....

13. Pensas que a chuva ácida é um problema? Porquê? Usa as informações do texto para justificares a tua resposta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Para reduzir as chuvas ácidas devemos...

Í evitar que chova.

Í fechar todas as fábricas.

Í diminuir a quantidade de fumos e gases que enviamos para a atmosfera.

Í não usar ácidos.

Anexo 15

Teste de Compreensão da Leitura de um Texto Informativo, 4º ano

O Mexilhão

1. Uma Bomba para se Alimentar

O mexilhão é, sem dúvida alguma, o marisco mais frequente nas bancas das peixeiras. Contrariamente ao que acontece com os outros, este molusco não é pescado mas sim cultivado.

A criação de moluscos- a mitilicultura- é praticada em todas as costas de França.

O corpo do mexilhão é protegido por duas conchas de cor preta ou azul-marinho, que é mais escuro nas espécies selvagens. O mexilhão vive agarrado a um suporte servindo-se para o efeito de curtos filamentos muito sólidos, o bisso, em cuja extremidade há pequenas placas que asseguram a aderência. Quando o mexilhão está imerso, as duas valvas da concha permanecem abertas e exibem o corpo alaranjado. Graças ao movimento contínuo das suas franjas, estabelece-se uma corrente de água e os microrganismos nela contidos são dirigidos para a boca e, depois, absorvidos.

Verdadeira bomba aspiradora e refruente, o mexilhão filtra até 70 litros de água por dia.

2. Agarrar-se para sobreviver

Simultaneamente macho e fêmea, na Primavera o mexilhão segrega células reprodutoras que se encontram ao sabor das correntes para formarem um ovo. O ovo desenvolve-se, transforma-se em larva que se metamorfoseia e fabrica o seu bisso. É o momento capital da sua vida: ou o mexilhão consegue agarrar-se ao que quer que seja e sobrevive, ou vagueia e torna-se presa fácil para os peixes.

Quando passeamos pelos rochedos, pisamos frequentemente colónias de mexilhões selvagens, descobertas pela maré baixa. Mesmo os mais pequenos apresentam uma aresta afiada que nos corta se estivermos descalços. Alguns deles fixam-se nas bóias, nos paredões ou na base dos faróis.

Tentemos introduzir a ponta de uma faca na abertura de duas valvas entreabertas. Sob a acção dos seus músculos, o animal fecha-se. Torna-se então impossível abri-lo sem o recurso a qualquer tipo de utensílio. O mexilhão utiliza este processo quando o mar o deixa a descoberto. Solidamente fechado, pode assim viver da provisão de oxigénio contido na água armazenada e esperar o regresso da maré.

3. Que Idade terá?

No Verão, a temperatura da água sobe e os microrganismos multiplicam-se. O mexilhão filtra uma grande quantidade que aproveita como alimento. O crescimento do mexilhão pode ser avaliado pelo número de estrias da concha. No Inverno, as águas arrefecidas são relativamente pobres e o mexilhão deixa de crescer.

4. A Cultura dos Mexilhões

Os homens pré-históricos que habitavam à beira-mar já exploravam as reservas naturais de mexilhões.

Encontraram-se montículos de conchas vazias junto às suas habitações. Mais tarde, também os gregos e os romanos consumiram este molusco. No século



XVII, apareceu a mitilicultura. Os mexilhões eram cultivados sobre estacas de castanheiro enterradas na praia. Actualmente, a cultura de mexilhões é uma verdadeira indústria.

Geralmente, os mexilhões são cultivados em viveiros, estacas de madeira cobertas durante a maré-alta e descobertas na maré baixa. Os mexilhões recém-nascidos fixam-se às cordas enroladas nas estacas.

Podem ser apanhados após um ano e postos em reserva, em aquários. Comercializam-se conforme as necessidades e a procura.

In "Animais da Beira-Mar", Edições Asa

*Escreve a **lápiz** ; Assim podes apagar o que quiseres antes de entregar a tua prova. Nas perguntas em que estão escritas várias respostas possíveis, tens de assinalar a resposta correcta com um **X** no quadrado correspondente. Só debes marcar **uma resposta em cada questão**.*

*Nas outras perguntas, debes responder com **respostas completas e bem escritas (explica bem o que queres dizer)**.*

1. Como se obtêm a maior parte dos moluscos?

Através da caça.

Cultivando-os.

Através da pesca.

Plantando-os.

2. O que é o bisso?

.....
.....

3. O que é a mitilicultura?

É a cultura geral.

É a criação de mexilhões.

É a criação de galinhas.

É a criação de moluscos.

4. Como se alimenta o mexilhão?

.....
.....
.....

5. O corpo do mexilhão é protegido por...

Duas conchas de cor preta.

Duas conchas de cor preta ou azul-marinho.

Uma concha preta.

Uma casca grossa.

6. Logo que o mexilhão deixa de ser larva, deve agarrar-se a qualquer coisa. Porquê?

.....
.....
.....

7. As valvas da concha são...

Í As duas metades da concha.

Í As tampas do mexilhão.

Í A casca do bisso.

Í O corpo alaranjado.

8. As células reprodutoras do mexilhão encontram-se e formam...

Í ovos.

Í larvas.

Í mexilhões.

Í bissos.

9. Onde costumam viver os mexilhões selvagens?

.....
.....

10. Podemos saber a idade de um mexilhão ...

Í pelo comprimento da concha.

Í pelo peso do mexilhão.

Í pelo seu sabor.

Í pelas estrias da concha.

11. Porque é que os mexilhões fecham bem a casca quando a maré baixa?

.....
.....

12. Como é que se cultivam hoje os mexilhões?

.....
.....
.....

13. Quais são as vantagens de cultivar mexilhões?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Os homens cultivam mexilhões porque...

- Í Eles estragam as redes.
- Í Os mexilhões selvagens são mais escuros.
- Í Os homens pré-históricos já o faziam.
- Í É uma cultura fácil e proveitosa.

Anexo 16

Ditado para o 2º ano, Rebelo (1993)

. Prova de ditado de Rebelo (1993), para a 2ª fase:

A Ana e a Paula

A Ana e a Paula são duas amigas.

Andam na mesma escola.

Já sabem ler e escrever.

Mostram aos seus irmãos o que escreveram nos seus cadernos:

Pato/ prato;

perto/ preto;

feixe/ peixe;

pote/ bote;

breve/ bebe;

touca/ toca;

broca// boca;

meia/ mia;

pinha/ pilha;

louca/ louça;

piam/ pião;

deram/ darão;

mostro/ mosto;

Anexo 17

Ditado para o 3º ano

Com que sonharão os palhaços?

Vou falar-lhes de um palhaço. Tinha um nariz muito grande e uns olhos que brilhavam como estrelas. E no peito um coração de ouro – os olhos brilhavam como estrelas porque ele tinha um coração de ouro. E as mãos, quando estavam fora das luvas grandes, eram grandes, isso eram, mas meigas e bonitas.

Um dia olhou o espelho do seu quarto, era ainda rapazito. E disse para a figura que o espelho reflectia:

- Tenho tanta graça!

E acrescentou:

- Vou fazer rir todos os meninos!

E deitou-se a sonhar.

Matilde Rosa Araújo

Anexo 18

Ditado para o 4º ano

A Engrácia

A Engrácia nem reparou. De cotovelos fincados na beira da mesa e queixo apoiado nas mãos fechadas, toda a sua atenção era pouca para um estranho desenho que estava a nascer mesmo à sua frente.

Eu explico melhor: a Engrácia estava a fazer um desenho para a escola. Tinha desenhado uma árvore cheia de passarinhos empoleirados nos ramos e um sol muito amarelo a rir tanto que até parecia a cara de um boneco de neve que um dia tinha visto num livro. Só que ali na sua terra não nevava nunca e ela não sabia o que era ver na verdade um boneco de neve.

la começar a desenhar uma casa como a sua casa, ao lado da árvore, quando – caso nunca visto! – uma mosca atrevida viera cair de pernas para o ar, mesmo no sítio onde ela estava a pensar pôr uma porta aberta.

Maria Alberta Menéres

Anexo 19

Composição para o 2º ano

O examinador lê o texto que se segue em voz alta e, no final, propõe aos alunos que imaginem e escrevam a continuação da história. Esta prova não terá limite de tempo.

Era uma vez um passarinho chamado Fausto. De que se havia de lembrar o passarinho?

De fazer as malas e ir conhecer mundo. Chegou a uma terra onde as pessoas andavam todas de pernas para o ar e cabeça para baixo.

Calçavam os sapatos nas mãos e as luvas nos pés.

O passarinho ficou admirado!

Anexo 20

Composição para o 3º ano

O texto que se segue integrava a prova de compreensão da leitura narrativa, no final.

Nesse tempo, em Vila Nova de Gaia onde nasci, não era admiração nenhuma podermos correr e brincar ao longo da avenida principal, por entre árvores que cantavam pelo bico dos pássaros. Ao alto dessa avenida havia um grande pinhal, mesmo bom para apanharmos joaninhas. Foi ali que eu conheci a primeira joaninha que veio ter comigo à minha mão. Era tão leve que nem a senti poisar, e tão calma que nem a ouvi dizer que queria ser minha amiga para sempre. É claro que a levei logo para casa!

No jardim que existia – e ainda existe – muito mais perto da ponte D. Luís, e onde me sentava a olhar para o rio Douro e para o Porto, encontrei o meu segundo amigo, muito mais barulhento e difícil de apanhar. Só depois de o ter feito sair da toca dele, com a ajuda de uma palhinha que lhe deve ter feito umas cócegas horríveis, é que percebi que se tratava de um grilo cantor...

O meu terceiro amigo desse tempo, não era nem leve nem barulhento, e só sabia rebolar e dar-me cabo da paciência quando se punha a correr e a saltar e se escondia entre as ervinhas do jardim. Era um berlinde muito, muito colorido.

Maria Alberta Menéres

*A autora do texto fala-nos de três amigos especiais que teve quando era mais pequena. **Escreve um texto** em que imagines que tens um amigo especial. Explica bem como ele é, diz-nos como se tornaram amigos e o que costumavas fazer com ele.*

Não te esqueças de rever o que escreveste, e corrigir o que achares que deve ser corrigido, antes de entregar o teu texto. Escreve a data e o teu nome no início do texto.

Anexo 21

Composição para o 4º ano

O examinador lê o texto em voz alta, de forma clara e expressiva:

Era uma vez um menino que tinha um zbiriguidófilo em casa.

Foi um tio, que viajava muito, quem lhe trouxe um dia o zbiriguidófilo, das Ilhas Sandwich, na Polinésia, escondido numa lata de bolachas (pois, como sabem, é proibido trazer zbiriguidófilos de lá).

É claro que o menino ficou muito contente: mais ninguém tinha um zbiriguidófilo senão ele!

E, além disso, o zbiriguidófilo era lindo: tinha várias cores e, quando o punham ao sol, mudava as cores dumas para as outras (de maneira que ficava sempre com as mesmas, mas trocadas – não sei se estão a perceber: onde antes era amarelo, ficava verde, e onde era verde ficava amarelo...).

O menino tinha muito cuidado com o zbiriguidófilo, está visto. Era o seu tesouro! Lavava-o, dia sim, dia não, com uma mistura de sumo de tomate e pó de talco, pois é assim que os zbiriguidófilos ficam mais luzidios, e secava-o depois entre as folhas do caderno de matemática, pois é isso que faz os zbiriguidófilos felizes. Os zbiriguidófilos adoram papel quadriculado.

O menino sonhava levar um dia o zbiriguidófilo à escola, e mostrá-lo aos seus amigos. Mas os pais ainda não tinham deixado:

- E se o zbiriguidófilo se assustava com tanto barulho? Sabe-se lá o que podia acontecer...

O menino quase todos os dias insistia: - Deixem-me levar o zbiriguidófilo! Eu prometo tomar conta dele, e vão ver que não acontece nada...

Tanto insistiu, que ficou combinado: na Segunda-feira seguinte – depois de um fim-de-semana com juízo – ele levaria o zbiriguidófilo consigo para a escola. O pior foi o que aconteceu a seguir!

Pitum Keil do Amaral

Pode haver um pequeno diálogo sobre o que será este animal, sem sugestões do examinador e, depois, o examinador sugere que cada um escreva o que terá acontecido a seguir.

Anexo 22

Grelha de Correção das Composições

Grelha de Avaliação da Expressão Escrita

Pontuação					
Objectivos	4	3	2	1	0
1. Respeitar as instruções dadas.	Respeita as instruções dadas produzindo um texto narrativo (história), com narrador (3ª pessoa), uma personagem dada (o Fausto), acções, tempo, lugar e eventual diálogo.	Nível intermédio	Respeita a proposta de construção de uma narrativa, mas satisfaz parcialmente aspectos solicitados (desvio do tipo de acções praticadas pela personagem principal, escassez de cenários, etc.);	Nível intermédio	Não respeita a proposta, produzindo algo cuja intenção não é captável ou se afasta, na íntegra, do solicitado;
2. Produzir um texto com coerência interna.	Produz um texto narrativo, mantendo a sua coerência no que se refere a: <ul style="list-style-type: none"> • Articulação entre sequências narrativas, elementos descritivos e diálogo; • Tempos verbais • Organizadores temporais e espaciais. 		Produz um texto narrativo, mas não consegue manter em todo o texto: <ul style="list-style-type: none"> • A condição do narrador (3ª pessoa), a da personagem principal e a das restantes personagens; • A articulação entre a narração, a descrição e o diálogo; • A coerência dos tempos verbais e a dos organizadores espacio-temporais. 		Produz um texto em que o desrespeito pelas coordenadas do processo narrativo é gerador de lacunas, de contradições ou de ambiguidades graves, que comprometem o funcionamento do texto.

<p>3. Organizar logicamente o conteúdo.</p>	<p>Organiza o texto de acordo com uma estrutura narrativa clara - introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Organiza essa estrutura narrativa em unidades de sentido (por exemplo, usando parágrafos).</p> <p>Dá-lhe um final.</p> <p>Dá-lhe um título apropriado e sugestivo.</p>		<p>Organiza elementos constitutivos da narrativa (personagens, acções, etc.) mas o texto apresenta algumas insuficiências de conteúdo, mantendo, no entanto, alguma coerência.</p> <p>Dá-lhe um final e um título pouco sugestivos, mas ainda relacionados com a história.</p>	<p>Não organiza os elementos constitutivos da narrativa de forma clara e coerente, redigindo um texto de conteúdo muito elementar e de difícil inteligibilidade.</p> <p>Dá-lhe um final e um título alheios à proposta ou não finaliza o texto nem lhe dá qualquer título.</p>
---	---	--	--	--

<p>4. Produzir um texto coeso do ponto de vista linguístico-textual.</p>	<p>Constrói frases simples, estruturalmente correctas, quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordem das palavras; • Concordâncias; • Flexão verbal. <p>Articula frases por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repetições ou substituições nominais e/ou pronominais; • Concordância dos tempos e dos modos utilizados domínio inequívoco do Indicativo; uso satisfatório dos restantes modos; • Selecção de organizadores e de conectores susceptíveis de exprimir relações lógicas essenciais (oposição/contraste, causa-efeito/consequência). <p>Procede a uma selecção lexical caracterizada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedade; • Adequação ao conteúdo a narrar; • Recurso a estratégias substitutivas (sinónimos, perífrases, etc.). 	<p>Constrói frases gramaticalmente aceitáveis, embora com erros/falhas assistemáticos.</p> <p>Articula-as com sentido, mas com predomínio de processos de coordenação ou de justaposição e com pouco controlo de repetições excessivas ou de ambiguidades.</p> <p>Selecciona vocabulário ajustado ao conteúdo a narrar, mas num leque reduzido e convencional.</p>	<p>Não domina a sintaxe da frase, que apresenta disfunções e erros sistemáticos.</p> <p>A articulação interfrásica é quase inexistente ou reduzida a ligações muito elementares, geradoras de repetições, ambiguidades e rupturas, com perda da inteligibilidade do texto.</p> <p>Usa um vocabulário muito limitado e desajustado ao conteúdo a narrar.</p>
<p>5. Utilizar correcta e adequadamente convenções gráficas estabelecidas.</p>	<p>Utiliza a pontuação no interior da frase (vírgulas, ponto e vírgula...) e na delimitação de unidades maiores, como o período e o parágrafo (pontos, pontuação do diálogo, etc.) de modo sistemático, pertinente e intencional.</p>	<p>Utiliza a pontuação, sobretudo para marcar os limites da frase e de unidades maiores, mas não segue sistematicamente as regras, embora sem grave prejuízo da legibilidade do texto.</p>	<p>Não utiliza os sinais de pontuação ou utiliza-os de modo aleatório, com infracção de regras elementares.</p>

Anexo 23

Textos para leitura oral no 2º Ano

Texto 1

O Menino Pintor

Era uma vez um menino que tinha muito jeito para pintar, e a quem tinham dado uma paleta de tintas e um pincel.

As cores da paleta eram lindas: o encarnado das papoilas, o azul do céu, o verde do mar, o amarelo dos malmequeres - e ainda outras cores menos vivas, mas nem por isso menos bonitas: o roxo das violetas, o lilás do céu depois do sol-posto, o castanho da terra aberta pelo arado, o cor-de-rosa das rosas de Abril...

O menino ficou encantado com a paleta, e resolveu logo pintar um belo quadro. Pegou na paleta, no pincel e numa grande folha de papel branco de desenho – e lá foi para o campo, disposto a fazer coisas maravilhosas.

Subiu à colina do moinho e disse: “Vou pintar esta paisagem.” Sentou-se no chão, pôs a folha de papel em cima dum mó que ali estava e, pegando no lápis, começou a desenhar, para depois dar a cor. Desenhou o moinho - que estava sem velas... -, as ervas e as flores do chão, a curva do monte, a mó à porta do moinho, e até o burrinho amarrado a um poste... Depois preparou as aguarelas, para começar a pintar o céu com largas pinceladas azuis...

Mas nessa altura levantou-se o Vento, e a folha de papel branco onde o menino-pintor desenhara a sua paisagem foi pelo ar fora.

- Ai, ai, que lá se vai a minha pintura! – gritou o menino, e, correndo atrás da folha de papel, conseguiu apanhá-la. Então tornou a sentar-se ao pé da mó, e recomeçou a pintar. Mal tinha dado a primeira pincelada azul no céu azul do quadro, outra vez o Vento lhe veio levantar a folha.

Desta vez o menino já estava prevenido, e deitou-lhe a mão a tempo. Depois preparou-se para começar a pintar. Mas, enquanto molhava o pincel na tinta azul, veio outra vez o Vento, e a pintura tornou a levantar voo! Com a atrapalhação, o menino largou o pincel que salpicou de azul todo o desenho.

Então o menino desesperou-se. E, enquanto corria atrás da folha, gritava:

- Ó vento, isto é coisa que se faça? Não podias estar quieto para me deixar pintar?

E o vento respondeu, num grande uivo:

- Escuta, escuta... Eu deixo-te pintar, mas só com uma condição!... É fazeres o meu retrato!

- Isso não sei! – exclamou o menino.

- Ai, não sabes?... Fizeste o retrato do moinho, o retrato do burro, e do monte, e até do céu, com as nuvens... Só o meu retrato é que não sabes fazer?... Pois garanto-te que não te deixo estar sossegado enquanto não pintares o meu retrato, e que fique bem parecido!... – e o Vento tornou a uivar com toda a fúria.

- Ó Vento, como queres que te pinte, se não tens forma nem cor? Como queres que te pinte, se não te vejo?...

- Não me vêes...- murmurou o Vento. – Então como sabes que eu existo?...

E de repente o menino percebeu o que o Vento queria e deu um pulo de contente:

- É isso, Vento, é isso! Não te vejo, mas sei que tu existes, pelas coisas que fazes! Aí está, assim é que eu sei que tu existes!...

- Vês, vês? - disse o Vento, rindo. – Vês que era fácil o que eu queria?

- Ó Vento – tornou o menino-pintor, radiante -, que lindo retrato que te vou fazer! Há-de ser um quadro muito grande, todo dividido em quadradinhos; e num vêem-se girar os moinhos, e noutro vêem-se bailar as folhas, e noutro andar os barcos à vela, e noutro drapejar a roupa na corda... E o quadro grande chama-se “O Vento” e é o teu retrato!

Ester de Lemos

Texto 2

O rato do campo e o rato da cidade

Era uma vez dois ratos.

Um vivia numa casa no centro da cidade. Era o rato da cidade.

O outro vivia no campo, dentro de uma quinta. Era o rato do campo.

Conheceram-se num casamento e ficaram muito amigos.

Um dia, o rato do campo mandou uma carta ao rato da cidade a convidá-lo para passar uns tempos com ele.

O rato da cidade aceitou o convite.

Mas nem tudo correu bem. Achou a casa do amigo muito pequena e não gostou da comida: raízes e sementes todos os dias. E depois faltavam-lhe os divertimentos e o movimento a que estava habituado. Então disse-lhe:

- Vem para a cidade. Eu mostro-te o que é viver bem.

Fizeram as malas e partiram. Na cidade, havia muito, muito movimento e a casa do rato citadino era enorme.

O rato do campo ficou sem fala com o que viu na despensa. Tanta coisa boa!

O rato do campo mordiscou um pedacito de bolo e gostou. Mas o amigo arrebitou logo as orelhas:

- Depressa, vem aí o gato azarado... Temos que nos esconder.

Desataram a correr e esconderam-se num buraco.

O rato do campo não gostou de ter que se esconder. O bolinho estava a saber-lhe tão bem!

Nos dias seguintes, tiveram que se esconder muitas, muitas vezes.

- Não consigo habituar-me – disse o rato do campo. – Não gosto de correrias quando estou a comer. Até me faz doer a barriga. Acho que volto para casa.

E assim fez.

Que feliz se sentiu de novo na sua casinha. Podia só comer raízes e sementes, mas pelo menos podia comê-las em paz!

Os dois ratos continuam amigos. Porém, em vez de se visitarem, preferem telefonar, trocar correspondência... Consta mesmo que os nossos amigos vão comprar um computador para comunicarem via Internet!

Tradicional (adaptado)

Anexo 24

Textos para leitura oral no 3º Ano

Texto 1

Conto da Travessa das Musas

Era uma vez um menino sem tempo para ficar quieto. Quando se cansava de ler ou de brincar sozinho, uma névoa toldava-lhe os grandes olhos castanhos. Sabia que apenas o deixavam sair se fosse para ir à escola, ou a recados à mercearia do senhor Carvalho ou à “loja das miudezas”, como a mãe chamava a uma locanda onde uma doce senhora de olhos vesgos vendia carrinhos de linha, botões, colchetes, fivelas e elásticos. Por isso, o João – era este o nome do menino – passava horas sem fim à janela.

Vivia no primeiro andar de um prédio novo, mas baixo, numa rua estreita de casinhas velhas, habitadas por gente pobre, onde, pelo fim da tarde, se ouvia por vezes a corneta do azeiteiro, sempre acompanhado do seu burro. Travessa das Musas: assim se chamava a rua nesse tempo, nome que deveras intrigava o menino pois, só mais tarde ouviria falar dessas criaturas fantásticas, as musas, que, segundo os antigos, sopravam ao ouvido dos poetas. Teriam elas inspirado o poeta José Gomes Ferreira que, muitos anos antes, nascera bem perto dali, na Rua das Musas? Seja como for, nessa época, João não ouvira ainda falar dele nem se interessava por versos – mas o certo é que a poesia morava na sua rua.

Da janela, observava aquela travessa de pessoas humildes, onde a sua família era a única de “gente remediada” – como dizia a mãe – e por onde, ao fim da tarde, circulava um polícia gordo e pachorrento, com cara de tractor amolgado, a quem a garotada chamava “o Bigodes”. Era também na rua, quase sem trânsito, que brincava e jogava à bola, com grande alarido, a miudagem das casas pobres.

João tinha medo de magias, de bruxas e de fadas, que povoavam as histórias de uma tia velha que um dia saíra da aldeia para viver naquela casa da Travessa das Musas, não longe do centro da grande cidade. Evitava, por isso, sonhar com tais prodígios e o seu único sonho contemplava-o todas as tardes na própria rua onde morava, quando a garotada se entregava em liberdade a jogos e bulhas que, por vezes, assarapantavam a vizinhança.

Em frente à casa do João vivia o senhor Olímpio, um pedreiro já entradote que, todos os fins de tarde, afogava a solidão em que vivia em copinhos de vinho tinto. Metia-se então com os passantes e soltava impropérios, bramindo ao rapazio, na sua voz arrastada, mas sem nunca ousar descer da soleira da porta, não fosse a polícia molestá-lo e prendê-lo. Da janela, o menino ria dos disparates com que o homem zurzia daquele mundo pequeno e pobre, e divertia-se com a cara irritada do Bigodes.

João Pedro Mésseder

Texto 2

O Vento e o Sol

O Sol e o Vento palestravam lá em cima por onde andam as nuvens, numa tarde de preguiça, quando avistaram um homem, caminhando apressadamente por uma estrada, cá em baixo, na terra.

- Olha aquele homem que vai lá em baixo – disse o Sol.
- Já o vi – respondeu o Vento -, e sinto uma vontade diabólica de lhe pregar uma partidinha.
- Em que pensas?
- Em tirar-lhe o casaco que ele leva vestido.

Deu uma gargalhada que fez estremecer as nuvens e bocejou. Com o bocejo, o homem sentiu o casaco a fugir-lhe, mas abotoou-o bem, e continuou o seu caminho. Endiabrado, o Vento prosseguiu:

- Vou soprar com tanta energia, que ele há-de por força tirar o casaco. Já viste o que lhe fiz só por ter bocejado...

E abrindo a boca, o Vento pôs-se a soprar tão fortemente, que o homem, cá em baixo, começou a andar com dificuldade. Apertava bem a roupa contra si, mas o Vento continuava a soprar de tal maneira que quase levava tudo pelos ares. À sua volta tudo rodopiava impelido pelo Vento, e nuvens, árvores, montes de terra e feixes de lenha voavam num torvelinho. Estava tudo em tal confusão que o homem, desesperado, se atirou por terra, enrolando-se bem no casaco, e deixou-se ficar no valado que ladeava a estrada à espera que passasse o mau tempo.

Lá em cima, o Sol ria-se do mau génio do Vento, que com a sua maldade não conseguia vencer o homem.

- Assim não fazes nada – disse ele ao Vento. – A força não convence ninguém.
- Se calhar és tu que és capaz de tirar-lhe o casaco... – murmurou o Vento de mau humor.
- Ora vais ver como as coisas se fazem.

E com mansidão o Sol desviou-se de uma nuvem e começou a brilhar no céu, muito lindo e muito quente.

Lá em baixo, o homem saiu do valado e retomou a sua marcha pela estrada. O Sol continuava a rir, em raios de luz forte e ardente, e na estrada o homem tirou o grande casaco que o cobria, e um bocado depois despiu também o casaco mais pequeno e o colete.

Bonacheirão, o Sol olhou para o Vento:

- Então?
- Por pouco não lhe tiravas a camisa também... – replicou o Vento.
- Era questão de querer.

Foi assim que o Vento ficou sabendo que mais podem os bons modos do que a força: a lição, porém, já não lhe aproveitou para aquele dia.

Alsácia Fontes Machado

Anexo 25

Textos para leitura oral no 4º Ano

Texto 1

Conversa com um Escaravelho

Um escaravelho da batata chamado Bocage queria atravessar a rua para ir ao outro lado da rua pôr uma carta no correio. Como havia muitos carros, o escaravelho pediu à Ana para ela o meter no bolso e a Ana meteu-o no bolso. Foram para o outro lado da rua e puseram a carta no correio e voltaram. Então o escaravelho disse:

- Vou-te contar a história da minha vida.

A Ana ia a dizer qualquer coisa, mas o escaravelho não a deixou dizer nada e começou a contar a história da vida dele muito depressa:

Era uma vez eu ... Estás a gostar?

- Estou, disse a Ana.

- Então está calada e ouve, disse ele. Quando eu nasci era pequeno. Toda a gente é assim, menos os elefantes gigantes, que já nascem como são e depois ainda ficam maiores. Continuas a gostar?

A Ana disse que sim com a cabeça, mas o escaravelho não ficou muito satisfeito com a resposta:

- Estás a gostar ou não? Respondes ou não? Então, não respondes?

- Não, disse a Ana.

- Não o quê?, disse o escaravelho.

- Não respondo, respondeu a Ana.

- Já respondeste, disse o escaravelho. Portanto, como estás a gostar, vou continuar.

E punha uns tais ares de importância que ficava muito cómico.

A Ana estava com uma vontade imensa de rir. Mas fingiu que estava muito séria e com muita atenção para ele não se zangar outra vez.

Então o escaravelho chamado Bocage disse:

- Portanto eu era pequeno. – Puxou de um lenço e assoou-se. – Até aqui nada de especial. Mas depois reparei que eu, em vez de crescer para cima, como toda a gente, estava a crescer para baixo. Toda a gente ficava cada vez mais alta e eu ficava cada vez mais baixo.

- Então não estavas a crescer - disse a Ana para mostrar que estava com muita atenção – estavas a diminuir.

- Não, disse o Bocage, depois de pensar um bocado. – Porque eu não estava a ficar cada vez menos, eu estava a ficar cada vez mais. Portanto estava a crescer. O que se passava é que estava a ficar cada vez mais baixo em vez de ficar cada vez mais alto. Percebes?

Ficou a olhar para a Ana e tornou a perguntar, já zangado outra vez:

- Percebes? – Estava a começar a ficar furioso. – Em vez de ficar cada vez mais alto, eu estava cada vez mais baixo. E vê se não me estás sempre a interromper! «Este não regula bem» - pensou a Ana. Mas resolveu não dizer mais nada para não o aborrecer.

- Fica assente – disse o escaravelho um pouco mais calmo – que eu a crescer sou diferente das outras pessoas, isto é, dos outros escaravelhos. É uma coisa que fica assente.

E depois:

- Passemos adiante.

A Ana estava cheia de curiosidade de ver como aquilo acabava.

Manuel António Pina

Texto 2

O meu Amigo Patinador

Tenho um amigo que anda sempre de patins. Mas não julguem que é em Lisboa que ele anda sempre de patins. Que ideia! E que perigo! Numa cidade com muitos automóveis, muitos autocarros, muitas camionetas, muitas furgonetas, quem andasse de patins não ia longe... Além do mais, é proibido – não há nenhum sinal de trânsito que o diga, mas a gente adivinha, supõe, pressupõe que em algum lado poderia estar uma tabuleta assim, com estas falas: **proibido o trânsito a patins**. Ou então **proibido o estacionamento a patins e outros veículos pedestres**. Não era mal pensado, não senhor.

Voltando ao princípio, quero que fique bem esclarecido que o meu amigo anda sempre de patins, mas não em Lisboa. Nem em Lisboa, nem no Porto, nem em Coimbra, nem em Guimarães, nem em Faro, nem em Setúbal... nem em Paris, nem em Madrid, nem em Londres, nem em Nova Iorque, nem em Tóquio, nem em S. Paulo, nem em Copenhague, nem em Chicago... (ena, tantas cidades onde não se pode andar de patins!) Pois o meu amigo anda sempre de patins, mas é na terra dele.

Na terra dele só não andam de patins os bebés que ainda não sabem andar. Tudo o mais anda de patins. Até os velhinhos, os mais curvados, os mais trôpegos, andam de patins, mas com um stique na mão, que é a bengala deles.

Na terra do meu amigo, as pessoas vão de patins para o emprego, voltam de patins para casa e, aos domingos e feriados, nos domingos e feriados com tempo bonito, vão passear de patins. A caminho do campo, a caminho da praia, pelas auto-estradas lisas, muito lisas, que parecem escorregas deitados, como é bom ver, como sabe bem ver, a correnteza de gente a deslizar de patins! Famílias inteiras de patinadores – pai, mãe, filhos, avós, primos, tios, e todos, todos, zute, zute, zute... a remar com as pernas, zaca, zaca, zaca e a estrada a fugir debaixo dos pés, como se fosse uma passadeira rolante, como se fosse um tapete voador... Ah, que bom!

“Ah, que bom!”, exclama o meu amigo quando me conta estas coisas de pasmar. Não sei se estão a ver como será um dia de grande movimento, na terra do meu amigo? Imaginem as pessoas com as rodas nos pés, a vogar de loja para loja, carregadas de sacos e saquinhos, embrulhos e embrulhinhos. Imaginem os empregados dos grandes armazéns, ligeiros, ágeis, dançarinos, que mais parecem patinadores artísticos, campeões do mundo, manequins com asas nos pés. Imaginem o rodopio de gente, nas praças, nos largos, nas avenidas, bzig, zing, zag, zute, iom, iom, iom, a riscar o chão em curvas de muita pressa, que se entrelaçam, deslaçam, enlaçam. Ah, que maravilha!

“Ah, que maravilha!” exclama também o meu amigo, quando, entusiasmado, me fala dos costumes, dos patins da terra dele.

Anda tudo depressa. E bem. Não há ajuntamentos, engarramentos, impedimentos, afrontamentos, aborrecimentos. Nem há choques – ou melhor, às vezes, numa curva mais apertada, numa esquina... pumba! Um encontrão entre dois transeuntes, cai cada qual para seu lado, mas logo ambos se levantam, pedem desculpa um ao outro e seguem depois o seu caminho.

Para tais casos, uns tantos usam, em vez de pára-choques, uma almofada no lugar devido e que sempre afofa a queda. É prudente.

António Torrado

Anexo 26

Teste de Motivação para a Leitura

	Sim	Não
1. Visito muitas vezes a biblioteca com a minha família.	↑	↑
2. Gosto de livros difíceis, desafiadores.	↑	↑
3. Sei que serei bom em leitura no próximo ano.	↑	↑
4. No trabalho da escola, leio o menos que posso.	↑	↑
5. As notas são uma boa forma de saber se estou a ler bem.	↑	↑
6. Leio porque sou obrigado.	↑	↑
7. Tento dar mais respostas certas do que os meus amigos.	↑	↑
8. Sou um bom leitor.	↑	↑
9. Em comparação com outras coisas que faço, é muito importante para mim ser um bom leitor.	↑	↑
10. Leio histórias de fantasia e imaginação.	↑	↑
11. Gosto mais de ler sobre alguns assuntos especiais.	↑	↑
12. Eu e os meus amigos gostamos de trocar livros para lermos.	↑	↑
13. Leio para aprender novas informações sobre assuntos que me interessam.	↑	↑
14. Gosto de ler sobre coisas novas.	↑	↑
15. Gosto que o professor diga que eu leio bem.	↑	↑
16. Gosto de ser o melhor em leitura	↑	↑
17. Às vezes, os meus amigos dizem-me que leio muito bem.	↑	↑
18. Construo imagens na minha cabeça quando leio.	↑	↑
19. Gosto de ler histórias complicadas.	↑	↑

- | | | | |
|-----|--|---|---|
| 20. | Fico satisfeito quando alguém elogia a forma como leio. | ↑ | ↑ |
| 21. | Parece-me que faço amigos com as personagens dos livros de que gosto. | ↑ | ↑ |
| 22. | Os meus pais dizem-me muitas vezes que leio muito bem. | ↑ | ↑ |
| 23. | Leio muitas histórias de aventuras. | ↑ | ↑ |
| 24. | Habitualmente, aprendo coisas difíceis quando leio. | ↑ | ↑ |
| 25. | Leio para melhorar as notas. | ↑ | ↑ |
| 26. | Gosto de falar com a minha família do que estou a ler. | ↑ | ↑ |
| 27. | Se o assunto for interessante, consigo ler coisas difíceis. | ↑ | ↑ |
| 28. | Se um livro for interessante, não me importo que seja difícil de ler. | ↑ | ↑ |
| 29. | Gosto de ser o único que sabe a resposta acerca de qualquer coisa que lemos. | ↑ | ↑ |
| 30. | Gosto de ler coisas com palavras difíceis. | ↑ | ↑ |
| 31. | Estou disposto a esforçar-me para ler melhor do que os meus amigos. | ↑ | ↑ |
| 32. | Gosto de histórias com muitas personagens. | ↑ | ↑ |
| 33. | É muito importante para mim ser um bom leitor. | ↑ | ↑ |
| 34. | Em comparação com outras coisas que faço, é muito importante para mim ser um bom leitor. | ↑ | ↑ |

Anexo 27

Teste de Motivação para a Escrita

1. Gostava que o meu professor me deixasse escrever histórias

- todos os dias.
 - quase todos os dias.
 - de vez em quando.
 - nunca.
-

2. Leio o que escrevi aos meus colegas.

- nunca.
 - quase nunca.
 - às vezes.
 - muitas vezes.
-

3. Escrever histórias é uma coisa que gosto de fazer

- muitas vezes.
 - às vezes.
 - raramente.
 - nunca.
-

4. Saber escrever bem é

- nada importante.
 - mais ou menos importante.
 - importante.
 - muito importante.
-

5. As pessoas que escrevem muito são

- muito interessantes.
 - interessantes.
 - não muito interessantes.
 - aborrecidas.
-

6. Leio o que escrevo à minha família.

- nunca.
 - quase nunca.
 - às vezes.
 - muitas vezes.
-

7. Em minha casa, as outras pessoas

- passam muito tempo a escrever.
 - passam algum tempo a escrever.
 - quase nunca escrevem.
 - nunca escrevem.
-

8. Quando crescer, penso que vou gastar

- nenhum tempo a escrever.
 - pouco tempo a escrever.
 - algum tempo a escrever.
 - muito tempo a escrever.
-

9. Guardo aquilo que escrevo.

- sempre.
 - quase sempre.
 - às vezes.
 - nunca.
-

10. Penso que escrever histórias é

- uma maneira aborrecida de passar o tempo.
 - uma maneira de passar o tempo.
 - uma maneira interessante de passar o tempo.
 - uma ótima maneira de passar o tempo.
-

11. Escrevo qualquer coisa

- todos os dias.
 - quase todos os dias.
 - de vez em quando.
 - quase nunca.
-

12. Se o teu professor te dissesse que podias escolher uma das actividades que se seguem, para fazeres nos próximos 20 minutos, qual escolherias? **Marca só uma.**

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Escrever uma carta | <input type="checkbox"/> Escrever uma história |
| <input type="checkbox"/> Escrever um poema | <input type="checkbox"/> Escrever um relatório |
| <input type="checkbox"/> Escrever uma lista | <input type="checkbox"/> Escrever um parágrafo |
| <input type="checkbox"/> Escrever para o jornal | <input type="checkbox"/> Escrever um teatro |
| <input type="checkbox"/> Escrever uma mensagem | <input type="checkbox"/> Escrever um resumo de estudo |
| <input type="checkbox"/> Escrever no teu diário | |

13. Os meus colegas pensam que eu escrevo

- muito bem.
 - bem.
 - mais ou menos.
 - mal.
-

14. Quando escrevo histórias fico

- muito satisfeito com o que escrevi.
 - satisfeito com o que escrevi.
 - mais ou menos satisfeito com o que escrevi.
 - nada satisfeito com o que escrevi.
-

15. Quando não sei sobre que assunto devo escrever,

- quase sempre descubro alguma ideia sozinho.
 - às vezes descubro uma ideia sozinho.
 - quase nunca descubro uma ideia sozinho.
 - nunca descubro uma ideia sozinho.
-

16. As histórias que escrevo geralmente são

- muito boas.
 - boas.
 - mais ou menos.
 - más.
-

17. É importante para mim saber o que os outros pensam acerca do que eu escrevo.

- sempre.
 - quase sempre.
 - às vezes.
 - quase nunca.
-

18. Escrever histórias é

- muito fácil para mim.
 - mais ou menos fácil para mim.
 - mais ou menos difícil para mim.
 - muito difícil para mim.
-

19. Marca com uma cruz todas as actividades que fizeste **esta semana**.

- Escrever uma história
- Escrever um plano
- Escrever um poema
- Escrever uma carta
- Escrever para te entreteres
- Escrever um relatório
- Escrever um resumo
- Escrever uma mensagem
- Escrever uma lista
- Escrever no diário
- Escrever para o jornal

Anexo 28

Check-list de Títulos de Livros

Na lista que se segue tens muitos títulos de livros.

Alguns são verdadeiros (referem-se a livros que existem), mas outros são inventados (não existe nenhum livro com esse título).

Deves ler com muita atenção os nomes e marcar **uma cruz** só naqueles que tiveres a certeza que correspondem a **títulos de livros verdadeiros**.

Lembra-te que há muitos que só estão na lista para te enganar!

Marca aqui a cruz	
	Muitas Anedotas para Rir
	Anita sai de Casa
	Uma Aventura na Floresta
	O Gato que Ensinou a Gaivota a Voar
	O Papagaio que não Falava
	O Campeão de Futebol
	Os Lusitanos
	Anita na Noite de Natal
	Uma Aventura no Natal
	A Árvore
	Pingu Perde a Irmã
	Uma Aventura no Supermercado
	Tintim no Cairo
	A Menina do Mar
	O Auditório
	Os Cinco vão à Ilha
	Uma Aventura na Escola

	Um Dia Bonito
	Uma Aventura no Algarve
	Os Cinco metem-se em Sarilhos
	O Corpo Humano
	O Ursinho
	Jackot, um Rapaz Cheio de Sorte
	Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban
	A Noite de Natal
	Nuno Álvares Pereira
	Noites de Trovoada
	Anita Mamã
	O Gato das Pintas
	Anita no Campo
	O Gato e a Gaivota
	Hércules
	Os Cinco na Ilha do Tesouro
	A Princesa e o Garfo
	A Ilha do Tesouro
	A Floresta
	Anita no Médico
	O Principezinho
	Dentes de Rato
	Vasco da Gama
	Dinossauros
	Anita está Doente

	Atlas dos Animais
	Os Desastres de Sofia
	Uma Aventura no Porto
	Barbie em o Quebra nozes
	Silka
	O Menino que não Gostava de Ler
	Tudo Pode ser Divertido
	O Chico no Estádio
	Harry Potter e o Cálice de Fogo
	1001 Perguntas e Respostas
	Anita no Ballet
	Uma Aventura em Lisboa
	O Segredo do Rio
	Uma Aventura no Palácio
	A Panela Mágica
	A Fada Desastrada
	A Fada Oriana
	Uma Aventura na Cidade
	A Prima do Anacleto
	Uma Aventura em Espanha
	A Praia Assombrada
	O Bando dos Quatro

Anexo 29

Guião da Entrevista sobre Motivação para a Leitura

A. Ênfase no Texto Narrativo

Indicação sugerida (pensada para envolver o aluno numa conversa natural): estive a ler um bom livro... Estive a falar com... ontem à noite. Gosto de conversar sobre boas histórias ou bons livros que ando a ler. Gostava de conversar contigo sobre o que é que tens lido.

1. Diz-me qual foi a história ou livro mais interessante que leste nesta semana (ou na semana passada). Podes pensar durante algum tempo. (esperar). Diz-me qual é a história ou o livro.

.....

(confirmação) Que mais me podes dizer? Há mais alguma coisa?

.....

2. Como é que arranjaste ou descobriste essa história?

..... í

atribuída í na escola

í escolhida í em casa

3. Porque é que achaste a história interessante?

.....

.....

B. Ênfase no Texto Informativo

Indicação sugerida (pensada para envolver o aluno numa conversa natural): Muitas vezes lemos para descobrir ou aprender alguma coisa. Lemos para nos informarmos. Por exemplo, lembro-me de um aluno meu... que lia muitos livros sobre ... para aprender o mais que pudesse sobre isso. Gostava de falar contigo sobre o que tens lido para aprender.

1. Pensa em qualquer coisa importante que tenhas aprendido há pouco tempo, não através da tua professora, nem da televisão, mas de algum livro ou de outro material de leitura. Leste acerca de quê?

.....

(confirmação) Que mais me podes dizer? Há mais alguma coisa?

.....

.....

2. Como é que arranjaste esse livro (ou outro material)?

.....

Í atribuída Í na escola

Í escolhida Í em casa

3. Porque é que achaste esse livro (material) importante para ti?

.....

.....

C. Ênfase na Leitura em Geral

1. Leste alguma coisa em casa ontem? O quê?

2. Tens algum livro na pasta, hoje, que estejas a ler?..... Fala-me sobre ele.

.....

.....

.....

3. Qual é o teu autor favorito?

4. O que é que pensas que tens de aprender para te tornares num leitor melhor?

.....

.....

5. Há alguns livros que gostasses de ler brevemente? Fala-me deles.

.....

.....

6. Como é que descobriste esses livros?

.....

.....

7. Quais são as coisas que mais gostas na leitura? Fala-me delas.

.....

.....

.....

8. Quem é que te faz ficar interessado na leitura?

.....

9. Diz-me o que é que ele(s) faz(em).

.....

.....