

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR – COVILHÃ

DEPARTAMENTO DE LETRAS

MESTRADO EM LETRAS

ESTUDOS CULTURAIS, DIDÁCTICOS, LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

«O TALE – Teste de Aprendizagem de Leitura e Escrita»

Trabalho efectuado sob a orientação da

PROF^a. DR^a. MARIA DA GRAÇA SARDINHA

Dissertação de Mestrado no âmbito do 2º ciclo de Estudos conducente ao grau de
Mestre em Letras – Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários.

MARIA RAQUEL NUNES DO CARMO

ANO LECTIVO 2009/2010

Às minhas estrelinhas: João e José

Agradecimentos

Foram várias as etapas ao longo deste percurso. Etapas em que houve momentos para sorrir, momentos para chorar, momentos de alento, momentos de desânimo...

No entanto, a força de querer ir mais longe, de poder enriquecer a minha formação pessoal, de crescer, de vencer, fizeram com que esteja, aqui e agora, a redigir este agradecimento que poderá parecer vago porque, como se costuma dizer, não há palavras para agradecer.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Graça Sardinha, fonte de sabedoria, pela ajuda e apoio prestado, ao longo deste trabalho.

Em seguida, não posso deixar, de modo algum, cair no esquecimento a minha fonte inspiradora. Nela bebi sabedoria, aprendizagem, conhecimento e descobri a verdadeira amizade! Uma amizade que sempre me deu força ao longo desta caminhada, que sempre me fez erguer os braços quando estes já não sentiam força para seguir em frente, que sempre se disponibilizou a colaborar comigo. À minha fonte inspiradora, minha formadora do PNEP, e amiga Margarida Santos, aqui fica o meu profundo agradecimento.

Às minhas estrelinhas, João e José, que se viram muitas vezes privados da minha presença, dos meus mimos, das minhas brincadeiras, obrigada.

Ao meu marido e aos meus pais pelo carinho, apoio, compreensão e tolerância.

Aos colegas Artur Marcos, Carlos Cravo, Carminda Gonçalves e Emília Ribeiro, por me terem disponibilizado dados imprescindíveis para este estudo. A todos os alunos que nele participaram e respectivos Encarregados de Educação, que o permitiram, o meu agradecimento.

Por último, mas não menos importante, devo agradecer ainda ao meu colega e amigo Luís Gonçalves pela sua atitude generosa, na colaboração estatística da presente dissertação e à minha amiga Odete Duarte, na tradução do resumo.

**Diz-se que a vida é curta, mas pode-se fazer muita coisa se
se souber aproveitá-la.**

Goethe

RESUMO

Trabalhar com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ambiente de educação formal que é a Escola, implica conhecer as aprendizagens de que já são portadoras para, posteriormente, se poderem atingir novas metas.

O TALE – Teste de Análise de Leitura e Escrita – aplicado neste trabalho permitiu-nos mostrar a importância do diagnóstico em domínios específicos como a leitura e a escrita, para com base nestes resultados se detectar eventuais lacunas e se proceder a uma planificação correcta das actividades lectivas.

Numa simbiose entre o TALE e a construção de um corpo de conceitos que lhes deram voz construímos a dissertação apresentada que se pretende não só ser um trabalho reflectido e reflexivo, mas também um espaço aberto ao diálogo permanente que a nossa prática exige, numa escola em permanente mutação.

ABSTRACT

Working with basic compulsory education children in a formal educational condition such as we find in our schools implies that we should have the knowledge that they already own so that we can reach our goals.

In our work, we have applied the *TALE* – Reading and Writing Analysis Test – and we could find out the importance of diagnosis in specific fields as reading and writing. Grounded on these results, it was possible for us to discover gaps and plan out new educational activities.

In a narrow relationship between the *TALE* and the building of a group of concepts, we have written this work which we present now. This dissertation is not only a reflexive and reflective work but it is also an open space where permanent dialogue is required in a school that is constantly changing.

ÍNDICE

Resumo -----	iii
Lista de quadros e tabelas -----	vii
Introdução -----	ix
O problema -----	xi
Objectivos -----	xi
Pertinência do estudo e sua organização -----	xii
Limitações do estudo -----	xiii
 Capítulo I	
A leitura -----	14
Aprendizagem da leitura -----	17
A compreensão leitora – Como medi-la? -----	29
Dificuldades na aprendizagem da leitura -----	35
Modelos de aprendizagem da leitura -----	38
 Capítulo II	
A escrita -----	43
A aprendizagem da escrita -----	44
Dificuldades na aprendizagem da escrita -----	49
Modelos de aprendizagem da escrita -----	50
 Capítulo III	
<u>Trabalho prático</u>	
O Tale -----	59

A aplicação do Tale em contexto pedagógico

A Escola -----	60
As turmas -----	60
Caracterização do meio envolvente -----	66
O estudo -----	70
Tale – 1º ano de escolaridade -----	71
Tale – 2º ano de escolaridade -----	82
Tale – 3º ano de escolaridade -----	94
Tale – 4º ano de escolaridade -----	104
Considerações finais -----	115
Bibliografia -----	118
Anexo um -----	120
Anexo dois -----	149
Anexo três -----	164
Anexo quatro -----	166
Anexo cinco -----	168

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- Quadro 1** – Leitores proficientes/Leitores com dificuldades
- Quadro 2** – Bons leitores/Maus leitores
- Quadro 3** – Número de alunos do Agrupamento por nível de ensino
- Quadro 4** – Turmas/Número de Alunos/Docentes
- Tabela 1** – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade
- Tabela 2** – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade e sexo
- Tabela 3** – Leitura de maiúsculas – 1º ano de escolaridade
- Tabela 4** - Leitura de minúsculas – 1º ano de escolaridade
- Tabela 5** – Leitura de sílabas – 1º ano de escolaridade
- Tabela 6** – Leitura de palavras – 1º ano de escolaridade
- Tabela 7** – Leitura de texto – 1º ano de escolaridade
- Tabela 8** – Compreensão leitora – 1º ano de escolaridade
- Tabela 9** – Cópia – 1º ano de escolaridade
- Tabela 10** – Ditado – 1º ano de escolaridade
- Tabela 11** – Escrita espontânea – 1º ano de escolaridade
- Tabela 12** – Leitura de maiúsculas – 2º ano de escolaridade
- Tabela 13** – Leitura de minúsculas – 2º ano de escolaridade
- Tabela 14** – Leitura de sílabas – 2º ano de escolaridade
- Tabela 15** – Leitura de palavras – 2º ano de escolaridade
- Tabela 16** – Leitura de texto – 2º ano de escolaridade
- Tabela 17** – Compreensão leitora – 2º ano de escolaridade
- Tabela 18** – Cópia – 2º ano de escolaridade

Tabela 19 – Ditado – 2º ano de escolaridade

Tabela 20 – Escrita Espontânea – 2º ano de escolaridade

Tabela 21 – Leitura de maiúsculas – 3º ano de escolaridade

Tabela 22 – Leitura de minúsculas – 3º ano de escolaridade

Tabela 23 – Leitura de sílabas – 3º ano de escolaridade

Tabela 24 – Leitura de palavras – 3º ano de escolaridade

Tabela 25 – Leitura de texto – 3º ano de escolaridade

Tabela 26 – Compreensão leitora – 3º ano de escolaridade

Tabela 27 – Cópia – 3º ano de escolaridade

Tabela 28 – Ditado – 3º ano de escolaridade

Tabela 29 – Escrita espontânea – 3º ano de escolaridade

Tabela 30 – Leitura de maiúsculas – 4º ano de escolaridade

Tabela 31 – Leitura de minúsculas – 4º ano de escolaridade

Tabela 32 – Leitura de sílabas – 4º ano de escolaridade

Tabela 33 – Leitura de palavras – 4º ano de escolaridade

Tabela 34 – Leitura de texto – 4º ano de escolaridade

Tabela 35 – Compreensão leitora – 4º ano de escolaridade

Tabela 36 – Cópia – 4º ano de escolaridade

Tabela 37 – Ditado – 4º ano de escolaridade

Tabela 38 – Escrita espontânea – 4º ano de escolaridade

0.1. INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a História da Humanidade o acto de ler e escrever desempenhou um papel fundamental, quer a nível pessoal, quer a nível social, sendo que o insucesso na área da leitura e da escrita, sempre condicionou, e continuará a condicionar, a vida futura de cada um de nós. Em Portugal têm surgido iniciativas para melhorar, nos nossos alunos, a sua prestação ao nível da leitura e da escrita. São exemplos o Plano Nacional de Leitura (PNL)¹ e o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)².

A frequência da formação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) despertou em mim uma apetência para levar mais longe o muito que aprendi com este Programa. Diria mesmo que «ressuscitou» a minha prática pedagógica e deu um novo alento à minha carreira, como docente do 1º Ciclo do Ensino Básico. Muito devo à minha formadora residente, Professora Margarida Santos, que me incentivou a levar a cabo este projecto, pois com ela cresci, tornando-me numa profissional mais interessada e mais desperta para as problemáticas educativas que se vivem nas nossas escolas.

Numa sociedade contemporânea que exige, cada vez mais, a necessidade de os seus membros evidenciarem capacidades de escrita e de leitura, melhorar o desempenho dos nossos alunos torna-se urgente! Assim, é a nós, professores/educadores, que nos compete agir, mudar, despertar nos nossos alunos apetência pela aprendizagem, motivando, renovando as nossas práticas. Segundo Isabel Alarcão (1996) «quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa».

Ora, eu não me quero tornar «uma coisa»!

Por isso, e perante os resultados estatísticos que todos conhecemos, a respeito do insucesso escolar, este projecto tem como finalidade a aplicação de um teste de análise

¹O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa da responsabilidade do Ministério de Educação, implementado desde 2007, tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. Destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida.

²O Programa Nacional do Ensino do Português, iniciado no ano lectivo de 2006/2007, da responsabilidade da Direcção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular, procura melhorar o ensino da Língua Portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Básico em particular da compreensão leitora e da expressão oral e escrita.

de leitura e escrita (TALE)³, da autoria de Josep Toro e Montserrat Cervera (1980), da Universidade de Barcelona – Espanha, cujo objectivo serve de base para que possamos repensar as nossas práticas lectivas. De facto, para iniciarmos qualquer metodologia, necessitamos de uma análise diagnóstica acerca das aprendizagens dos nossos alunos. Em leitura do texto escrito, frequentemente se descurem as práticas da sua avaliação, ou se têm lugar, não passam de modos tradicionais de o fazer.

Ora, o TALE constitui um teste já aplicado por especialistas de renome, com resultados publicados, que irá servir a nossa análise integrada na parte prática da nossa dissertação.

Com efeito, nas escolas do interior de Portugal, a problemática sentida ao nível das aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico acaba por ser comum à do resto do país: pouca apetência para a prática de leitura por parte das famílias portuguesas que acabam por ter resultados funestos nas aprendizagens dos seus educandos; escolas com professores pouco motivados que factores de ordem social vieram alterar; crianças pouco motivadas, com défice de atenção, cujo imediatismo em que vivemos proporcionou. Em suma, a conjuntura actual exige que os professores ganhem uma nova consciência sobre os problemas existentes, a vários níveis, para de um modo consistente, persistente e adequado poderem agir.

É, nesta perspectiva, que trabalhos de investigação como o nosso ganham legitimidade enquanto pesquisa elaborada numa área do conhecimento sentida, de forma efectiva, no contexto das novas literacias.

³ Teste de Análise de Leitura e Escrita. Mais adiante explicaremos de forma pormenorizada.

0.1.1. O PROBLEMA

Procurando que os alunos adquiram e desenvolvam todas as potencialidades que a leitura e a escrita oferecem, torna-se importante investigar as causas que norteiam as dificuldades na sua aquisição.

Por que é que algumas crianças aprendem mais depressa a ler e a escrever do que outras?

Que tipos de factores afectam o nível de compreensão de leitura nas crianças?

Que estratégias podem os professores utilizar para remediar/minimizar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos no âmbito da leitura e da escrita?

Essas são as questões às quais pretendemos dar resposta no desenvolver deste trabalho.

0.1.2. OBJECTIVOS

Este projecto tem como objectivos:

- Melhorar as práticas de ensino e promover estratégias pedagógicas com vista ao sucesso educativo;
- Traduzir, adaptar, aplicar e validar o teste TALE, como instrumento de medida para obter um perfil nas áreas da leitura e da escrita;
- Aplicar, analisar e classificar o nível de aquisição da leitura de letras, sílabas, palavras e textos nos quatro níveis de ensino, do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta a pronúncia, a velocidade de leitura, o ritmo e a expressividade, o respeito pela pontuação, o tom de voz, erros, trocas, omissões, substituições, hesitações, leitura silabada, leitura correcta, rectificação e tempo de execução;
- Aplicar, observar e classificar o tempo de leitura, concentração, atenção, interpretação e compreensão do texto de acordo com as questões apresentadas na compreensão da leitura, de cada um dos níveis;
- Observar, verificar, anotar e classificar o tempo, categoria e conceito de cada um dos alunos, na parte do teste que diz respeito à cópia, verificando a forma dos grafismos, omissões, adições e cópia correcta.
- Aplicar, observar e classificar o tempo de escrita, concentração, atenção, escrita do texto, do ditado da TALE, de acordo com o texto apresentado em cada um dos anos

de escolaridade, observando os grafismos, a acentuação, a pontuação, erros ortográficos entre outros;

- Observar, registar e classificar a escrita livre analisando a sequência lógica dos acontecimento, a escrita adequada, a construção frásica, o estilo de produção escrita...
- Apresentar sugestões/estratégias de remediação no âmbito da escrita e da leitura.

Em suma, contribuir para que o profissional de ensino reflita sobre as suas práticas, tendo em conta o que a estatística revela acerca dos resultados escolares dos nossos alunos, que todos bem conhecemos, e que nos colocam na cauda da Europa.

0.1.3. PERTINÊNCIA DO ESTUDO E SUA ORGANIZAÇÃO

Numa sociedade cada vez mais exigente, onde o papel principal do sistema educativo e dos seus agentes é promover a qualidade do ensino, torna-se imperioso encontrar estratégias facilitadoras da aprendizagem, tentando identificar as causas que conduzem às dificuldades inerentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, para iniciarmos qualquer trabalho temos de fazer um diagnóstico da situação.

Em Portugal, a existência de materiais que nos proporcionem medir as competências dos nossos alunos não tem abundado. Ora, se não soubermos em que patamar se encontram, também não sabemos o caminho a seguir.

Urge, pois, encontrar instrumentos que meçam capacidades/competências e, no caso da compreensão leitora tem surgido, ultimamente, uma panóplia de testes que podem ser levados ao contexto pedagógico. O nosso, é, como já afirmámos, o TALE que servirá não só para medir, como para desenvolver a competência leitora dos sujeitos.

Assim, o nosso estudo divide-se em duas partes fundamentais. No início apresentamos a introdução, seguida da identificação do problema, bem como os objectivos a atingir e ainda as limitações do estudo. A primeira parte é constituída por uma panóplia de conceitos e metodologias relativas à aprendizagem da leitura e da escrita. No final de cada uma delas apresentamos os modelos referentes à sua aprendizagem. A segunda parte é composta pela aplicação do TALE às turmas de 1º, 2º, 3º e 4º no sentido de testarmos comparações ao nível das aprendizagens.

No final, colocamos a bibliografia e os anexos que consideramos pertinentes.

0.1.4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Estamos conscientes de que a investigação é um estudo de caso pelo que os resultados jamais poderão ser generalizados, dada a pouca amplitude do corpus. Atende, assim, ao carácter dos sujeitos que formam os grupos/turmas e às situações analisadas. Na escolha dos instrumentos, optámos por utilizar o seguinte material: TALE, teste de análise de leitura e escrita, da autoria de Josep Toro e Montserrat Cervera (1980) devidamente caracterizado mais adiante.

O factor tempo é também algo que não nos deixa apresentar propostas, no sentido de medirmos a compreensão, enquanto trabalho alargado no tempo. Estamos conscientes de que seria mais rentável apresentar o TALE, fazer o diagnóstico e de seguida trabalhar a (s) turma (s), consoante as dificuldades reveladas. No final, voltar a aplicar-se seria, sem dúvida, uma mais valia. Todavia, deixaremos no final algumas propostas de remediação.

CAPÍTULO I: A LEITURA

A LEITURA

Ler...

Ler sempre.

Ler muito.

Ler «quase tudo».

Ler com os olhos, os ouvidos, com o tacto, pelos poros e demais sentidos.

Ler com a razão e sensibilidade.

Ler desejos, o tempo, o som do silêncio e do vento.

Ler imagens, paisagens, viagens.

Ler verdades e mentiras.

Ler o fracasso, o sucesso, o ilegível, o impensável, as entrelinhas.

Ler na escola, em casa, no campo, na estrada, em qualquer lugar.

Ler a vida e a morte.

Saber ser leitor, tendo o direito de saber ler.

Ler simplesmente ler

Edith Chacon Theodoro

Não é fácil aprender a ler e a escrever. A citação que a seguir se apresenta ilustra o turbilhão de ideias que atravessa a mente dos sujeitos.

Desde o momento em que aprendi a ler, o mundo imaginário dentro da minha cabeça ficou adornado de constelações de letras. [...] Era como se uma máquina se tivesse instalado entre as partes visual e cognitiva do meu cérebro para traduzir letras em sílabas...⁴

Durante muito tempo a leitura foi entendida como um acto essencialmente perceptivo, sendo a percepção visual e auditiva consideradas como fulcrais, no acto de ler. Assim, não era recomendável as crianças iniciarem a aprendizagem da leitura enquanto certas aptidões psicológicas gerais não estivessem desenvolvidas. Essas aptidões, entendidas como pré-requisitos, eram: o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a organização perceptivo-motora, a estrutura espacio-temporal e a organização do esquema corporal.⁵

Na década de 70, do século passado, deu-se uma mudança radical em termos de investigação. É que até aí os problemas de leitura eram sistematicamente estudados sobre maus leitores. Quando se mudou o paradigma de investigação, isto é, quando se deixou de analisar os defeitos e se passaram a estudar as competências dos bons leitores aconteceu algo de importante. Não em competências de cariz perceptivo e motor que os diferenciava, mas sim diferenças ao nível do conhecimento linguístico e do seu processamento. A partir daí, a investigação passou a desenvolver as bases linguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura, que, de forma simplificada, podemos dizer que se podem agrupar no conhecimento lexical e semântico e no processamento fonológico.⁶ Ler é, pois, uma actividade complexa que exige a intervenção de vários processos: linguísticos, cognitivos, motivacionais, afectivos, entre outros. Kavanagh e Mattingly levaram a cabo investigações na psicologia da leitura, relacionando o acto de

⁴ Orhan Pamuk (Istambul), Prémio Nobel da Literatura em 2006

⁵ Mialaret, 1974, citado por Magalhães, 2006

⁶ Adams, M.J. (1994): *Beginning to read: thinking and learning about print*. Massachussets: Mit Press.

ler às operações e estratégias cognitivas. Esta ideia é, posteriormente, corroborada por Carbonell de Grompone ao referir que «ler é compreender o que está escrito; os grafemas desvanecem-se diante dos olhos do leitor que os utiliza só como canal de entrada. O verdadeiro laboratório da leitura está na mente e não nos olhos.»⁷

A leitura vai muito para além do reconhecimento de sons, sílabas ou palavras num determinado contexto. Acerca desta concepção Cerrillo⁸ refere-se à leitura como:

Uma actividade cognitiva e compreensiva enormemente complexa, na qual intervêm o pensamento e a memória (...) capacidade de compreender e interpretar mensagens, que possibilita, além disso, opinar e atribuir valor àquilo que lê.

De facto, saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição tem uma implicação directa na vida em sociedade. Veja-se como os países mais ricos e, por isso, mais desenvolvidos, erradicam o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de literacia. Quer isto dizer que os cidadãos acedem mais facilmente à informação escrita através da leitura. Definindo literacia como sendo «Capacidade de cada indivíduo para compreender, usar e reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade»⁹, é indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas tarefas do quotidiano: verificar um preço num hipermercado, consultar o horário de um comboio; o extracto bancário ou simplesmente usufruir do prazer de ler um bom livro. [...] Um indivíduo com competências de leitura bem interiorizadas tem maiores probabilidades de aceder ao conhecimento de si próprio, do mundo e dos outros seres humanos, de garantir uma maior integração social, de ser bem sucedido na escola, de receber retroacção positiva das pessoas adultas (o que condiciona largamente o seu auto-conceito e auto-estima), de se expressar oralmente

⁷ Carbonell de Grompone; 1989, citado por Sousa; 1999:44

⁸ In Azevedo, 2006:33

⁹ Pisa; ME, 2001

com fluência e de escrever com correcção.¹⁰ A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que quanto mais se lê tanto mais rápido é o desenvolvimento lexical¹¹; por outro lado, a utilização de estratégias de inferência do significado de uma palavra a partir do contexto e da estrutura interna ajuda as crianças a tornarem-se leitores autónomos.¹²

Considerada uma das grandes áreas prioritárias do processo educativo, a leitura

é uma aptidão necessária aos bons resultados escolares, uma vez que é transversal a todas as áreas curriculares de uma forma particularmente intensa. O aluno que não compreende o que lê, não conseguirá apreender os conhecimentos que estão inscritos nos livros ou noutros materiais escritos.¹³

Com efeito, ler é sempre uma forma de viajar pelo mundo do conhecimento.

1.1. Aprendizagem da Leitura

O Ensino da Leitura pode surgir, para a criança, como algo desinteressante e sem significado, pelo que há necessidade de se centrar o ensino da leitura na sua própria essência, ou seja, na compreensão. A criança deve entender o significado daquilo que está escrito. No acto de ler é essencial a compreensão, pois sem compreensão não há leitura.

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar a extrair informação contida num texto escrito. Ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. Ler é compreender, é descodificar a mensagem, obter informação, aceder ao significado do texto. De que adianta saber ler se não compreendermos aquilo que lemos? É, pois,

¹⁰ Castanho, 2005:15

¹¹ Stanovich, 1986; Swandorn & de Glopper, 1999.

¹² Nagy, 1988; Baumann e tal 2003

¹³ Chameaux, E.; 1992, Dempser & Corkill; 1999 citados por Castanho; 2005:16

fundamental entender o que se lê. A compreensão de textos e o gosto pela literatura estão intimamente ligados ao contacto diário com diversos tipos de texto, aos hábitos de leitura e ao incentivo que damos às nossas crianças para que leiam de forma independente ou para os seus pares.

A compreensão na leitura não pode dar-se se não houver nada com que o leitor possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto. Para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores).¹⁴

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. O importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, sendo que a interacção do leitor com o texto nem sempre resulta no mesmo nível de compreensão. O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto com fluência o que implica precisão, rapidez e expressividade. Um leitor fluente reconhece as palavras de forma automática e, sem hesitações, agrupa-as acedendo de modo rápido ao significado de frases e expressões do texto. A fluência consegue-se treinando os mecanismos de automatização, ou seja, as rotinas e os sistemas mentais necessários ao processamento de informação. Uma excelente técnica para apurar a fluência é a leitura repetida. Quer isto dizer que um leitor que reconheça palavras automaticamente fará fixações por linha mais curtas e regressões com muito menos frequência. Um leitor fluente atinge o objectivo do ensino da decifração porque identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas. Segundo Sim-Sim & Ferraz a fluência resulta da combinação entre decifração precisa e eficaz na extracção do significado. Ensinar os alunos a decifrar, ou seja, a reconhecer automaticamente palavras escritas, só se consegue através de um trabalho sistemático e planeado, de identificação instantânea de palavras conhecidas, da aptidão para fazer a conversão de padrões visuais em padrões

¹⁴ Jocelyne Giasson (1993)

fonológicos e encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas do aluno.¹⁵

Assim, quando a leitura é realizada em contexto real, a criança antecipa facilmente a palavra que se segue. O reconhecimento automático da palavra depende da maior ou menor familiaridade que a palavra tem para a criança.¹⁶ As crianças que têm oportunidade de vivenciar experiências diversificadas estão mais bem preparadas para ler textos, pois quanto mais conhecimentos adquirem maiores são as suas possibilidades de sucesso na leitura. No entanto, para além de vivenciarem essas experiências é, de suma importância, que lhes seja facultada a oportunidade de poderem falar sobre elas, de modo a aumentarem o vocabulário, a sua bagagem de conceitos, definições, opiniões, confrontar as suas ideias com as dos colegas, enfim, enriquecer o léxico. Segundo Jocelyne Giasson:

Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciência, arte, literatura... Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que lêem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles.¹⁷

Os conhecimentos que o leitor possui sobre a língua e sobre o Mundo ser-lhe-ão de grande utilidade na compreensão da leitura. Segundo Jocelyn Giasson¹⁸ mesmo antes de iniciar a aprendizagem da leitura, a criança desenvolve, de modo natural, conhecimentos sobre a língua.

- Conhecimentos fonológicos: distinguir os fonemas característicos da sua língua.

¹⁵ Sim-Sim & Ferraz, 1997

¹⁶ Goodman, cit. Sardinha 2005

¹⁷ Jocelyn Giasson, 1997

¹⁸ Jocelyn Giasson (1993:26)

- Conhecimentos sintáticos: ordem das palavras na frase.
- Conhecimentos semânticos: conhecimentos do sentido das palavras e das relações entre elas.
- Conhecimentos pragmáticos: saber quando utilizar uma fórmula, em que tom falar a uma determinada pessoa, quem tratar por você, quando utilizar uma linguagem mais formal.

São vários os autores¹⁹ que defendem que, no acto de ler, interagem três elementos: o leitor, o texto e o contexto. A parte leitor compreende as estruturas do sujeito, os seus conhecimentos, as suas atitudes e as habilidades a que recorre durante a leitura. A variável texto diz respeito ao material a ler e pode ser considerada sob três aspectos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o contexto. O contexto compreende elementos que literalmente não fazem parte do texto mas que têm influência na sua compreensão. Podemos distinguir três contextos: psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...), social (as intervenções dos professores, dos colegas...) e físico (o tempo disponível, o barulho...). Assim, quanto melhor for a relação das variáveis leitor, texto e contexto melhor será a compreensão na leitura. Como já foi referido, os processos de leitura dizem respeito às habilidades utilizadas pelo leitor para abordar o texto. Segundo Irwin²⁰, existem cinco grandes categorias de processos:

- Microprocessos – servem para compreender uma informação contida numa frase.
- Processos de integração – têm como função efectuar ligações entre as proposições ou as frases.
- Macroprocessos – orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente.

¹⁹ Irwin; 1986, Deschênes; 1986, Langer; 1986

²⁰ Irwin (1986), citado por Jocelyn Giasson (1993:33)

- Processos de elaboração – são os que permitem aos leitores ir para além do texto, efectuar inferências não efectuadas pelo autor.

- Processos metacognitivos – gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação.

A leitura é, acima de tudo, um método de compreensão que movimenta, simultaneamente, um sistema articulado de capacidades e conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo escrito de uma mensagem verbal. Assim, tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que se escreve pode ser dito. No entanto, há uma primazia do oral sobre o escrito, uma vez que existem cerca de 6500 línguas faladas²¹ e apenas algumas centenas de línguas escritas. «No processo prodigioso da comunicação verbal, a linguagem escrita é um acessório, cujo motor essencial é a linguagem oral que adquirimos enquanto crianças.»²² O conhecimento da língua oral constitui um factor importante no domínio da língua escrita. Quanto melhor se conhecer determinada língua maior é o nível de compreensão que o leitor atinge ao ler algo que esteja escrito nessa mesma língua. O vocabulário é uma variável fundamental para a aprendizagem em geral. Quanto maior e melhor for o vocabulário do aluno mais facilidade tem em seleccionar informação, organizá-la e transformá-la num escrito. O conhecimento lexical está intimamente relacionado com o sucesso na compreensão da leitura e com o sucesso escolar²³ e capitais lexicais reduzidos, particularmente nas crianças de meios desfavorecidos, são um factor determinante do insucesso escolar.²⁴ Assim, segundo Biemiller «Um ensino eficaz do léxico ensinado no 1º Ciclo contribui para diminuir a distância entre crianças de diferentes grupos sócio-económicos no que respeita ao sucesso escolar.»²⁵

²¹ Segundo estudo efectuado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

²² Pinker (1994)

²³ Chall, Jacobs & Baldwin 1990, Graves 2000

²⁴ Chall, Jacobs & Baldwin 1990, Biemiller 2004

²⁵ Biemiller, 2004

O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura. Decifrar significa descodificar, identificar palavras escritas fazendo uma associação lógica entre a sequência de letras e a sequência de sons da respectiva língua. Quanto mais familiar nos for uma palavra mais rápido é o seu reconhecimento. Tomemos como exemplo as seguintes palavras:

- Casa
- Planhicolim

A primeira palavra é imediatamente reconhecida assim como o acesso ao seu significado. No segundo exemplo, a pseudo-palavra²⁶ é lida por um processo mais lento, uma vez que se torna mais difícil fazer a associação fonema/grafema. A frequência com que o leitor vê determinada palavra escrita é um factor condicionante da sua identificação, pois facilita a memorização ortográfica da palavra. No entanto, é fundamental que o leitor tenha conhecimento de todos os caracteres que compõem o alfabeto, de outra forma não conseguiria descodificar a mensagem. No início da escolaridade, o ensino formal da leitura está profundamente associado à aprendizagem dos caracteres do alfabeto, letras, grafemas, que representam os sons da fala. Segundo Linnea Ehri²⁷ o percurso da aprendizagem da leitura apresenta o seguinte faseamento: fase de leitura pré-alfabética, fase de leitura parcialmente alfabética e, por último, fase de leitura totalmente alfabética. Na fase pré-alfabética, para a criança, a linguagem escrita é uma fonte diária de prazer afectivo, cognitivo e social. A criança descobre palavras escritas «lendo-as» através de chaves contextuais ou visuais. É comum, no Jardim de Infância, a criança reconhecer o seu cabide e o dos colegas, marcas de gelados, fazendo uma identificação logográfica das palavras. Esta fase é observável desde os três anos de idade. Muito comum no final da educação pré-escolar, a próxima fase de descoberta sobre a linguagem escrita surge com a existência de letras. Nesta fase a criança, que se encontra rodeada pela escrita, tende a identificar a palavra apoiando-se

²⁶ Pseudo-palavra- trata-se de uma estrutura linguística possível, na língua, do ponto de vista da sua constituição fonológica, mas sem significado associado.

²⁷ Linnea Ehri (1997)

na letra inicial. Por último, a criança entra na fase totalmente alfabética com o ensino formal da decifração, da correspondência som/letra e o reconhecimento de padrões ortográficos.

O ensino da decifração, que deverá assentar em estratégias tendo em atenção as características dos alunos, é descrita, por Sim-Sim (2008), em sete pilares essenciais:

- O ensino da decifração deve ocorrer em contexto de leitura.

Para que este objectivo seja atingível é imperativo que a leitura ocorra em contexto real. À criança deve ser dada a possibilidade de contactar com materiais diversificados, de qualidade, que a conduza a criar rotinas de leitura recreativa. O professor desempenha um papel preponderante, pois deve criar um ambiente propício e agradável que envolva e estimule o aluno para o prazer de ler.

- O ensino da decifração deve ter por alicerces as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita.

Uma das etapas fundamentais do ensino será a de proporcionar à criança um clima de construção de conhecimentos, em contexto real, uma vez que nem todos os alunos iniciam a escolaridade em condições semelhantes. As vivências de cada um deles são diversificadas e o contacto com o material escrito não se processa da mesma forma, em todas as famílias. Assim, é fundamental que o professor utilize estratégias que atenuem essas desigualdades.

- O ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, directo e transparente

A correspondência som/grafema quando explícita de forma transparente, leva a criança a converter as sequências de grafemas em sequências de sons que constituem as palavras. É extremamente importante que a criança compreenda que a cada grafema está associado um fonema e perceba as relações existentes entre os dois.

- O ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica.

A consciência fonológica é um grande alicerce da aprendizagem que permite à criança descobrir o princípio alfabético.

- O ensino da decifração deve contemplar regular e sistematicamente o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes.

O reconhecimento visual sistemático e regular, de padrões ortográficos frequentes (prefixos, sufixos, sequência consoante/vogal, dígrafos, ditongos, combinação de letras...) proporciona à criança o rápido reconhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras e de padrões ortográficos que grafam unidades intrassilábicas.

- O ensino da decifração deve incrementar a leitura de palavras frequentes.

A leitura de palavras frequentes permite à criança o seu reconhecimento de forma rápida e automática. A estrutura válida de um léxico ortográfico beneficia de um ensino que apela a práticas sistemáticas, no âmbito da memorização da ortografia de palavras frequentes.

- O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita.

A associação a práticas de escrita é importante para mobilizar e solidificar o conhecimento da criança sobre a linguagem oral e escrita. Assim, consolidar o princípio alfabético, reforçar a correspondência som/letra e fomentar o uso da escrita na comunicação intencional assume uma importância relevante.

No complexo processo de aprendizagem da leitura o professor desempenha um papel preponderante, pois cabe-lhe a ele a difícil tarefa de despertar no aluno o prazer pela leitura. É importante que o aluno aprenda a ler e aprenda com aquilo que lê, que se torne num leitor proficiente, num Ser capaz de amar a leitura e viajar através dela. Mas, o que é um leitor proficiente? Um leitor proficiente é aquele que utiliza as competências de leitura já adquiridas desenvolvendo, de forma eficaz e útil, habilidades e estratégias adequadas à natureza específica de cada género discursivo. O quadro apresentado ilustra, de forma precisa, as diferenças entre leitores proficientes e leitores com dificuldades.

LEITORES PROFICIENTES	LEITORES COM DIFICULDADES
<p>Antes da leitura</p> <p>Pensa no que já sabe sobre o assunto.</p> <p>Conhece o objectivo da leitura.</p> <p>Quer começar a ler porque está motivado e interessado.</p> <p>Tem uma noção geral de como as ideias estão organizadas.</p> <p>Durante a leitura</p> <p>Presta simultaneamente atenção às palavras e ao seu significado.</p> <p>Lê fluentemente.</p> <p>Concentra-se na leitura.</p> <p>Não tem medo de arriscar perante palavras difíceis e revela capacidade de lidar com a ambiguidade do texto.</p> <p>Elabora estratégias eficazes para monitorizar a compreensão.</p> <p>Pára para usar estratégias de remediação quando não compreende o que está a ler.</p> <p>Usa cada vez com mais facilidade as competências de leitura.</p> <p>Depois da leitura</p> <p>Compreende como informação junta faz sentido.</p> <p>É capaz de identificar o mais importante.</p> <p>Mostra-se interessado em ler mais.</p>	<p>Antes da leitura</p> <p>Começa a ler sem pensar no assunto.</p> <p>Não sabe por que motivo está a ler.</p> <p>Revela falta de motivação e de interesse para começar a ler.</p> <p>Não tem a mínima noção de como as ideias se organizam.</p> <p>Durante a leitura</p> <p>Presta atenção palavra a palavra, perdendo o sentido das frases.</p> <p>Lê devagar e sempre com a mesma velocidade.</p> <p>Tem dificuldades em concentrar-se.</p> <p>Não arrisca e sente-se derrotado perante as dificuldades vocabulares e do texto.</p> <p>Não sabe utilizar estratégias de monitorização da compreensão.</p> <p>Raramente usa estratégias de remediação; afadiga-se com facilidade e quer acabar de ler depressa.</p> <p>Revela progresso muito lento no uso das competências de leitura.</p> <p>Depois da leitura</p> <p>Não compreende como as diferentes parcelas de informação fazem sentido juntas.</p> <p>É capaz de considerar mais importante os aspectos acessórios e periféricos.</p> <p>Considera a leitura uma actividade intragável.</p>

Ciborowsky (1992), citado por Castanho (2005:114), citado por Santos (2008:51)

Quadro 1 - Leitores proficientes/Leitores com dificuldades

É comum o leitor proficiente ser designado de Bom Leitor e o leitor com dificuldades de Mau Leitor. Ora, um bom leitor é aquele que não depende exclusivamente do processo de decodificação para atribuir sentido ao texto, mas que é capaz de utilizar o conhecimento da estrutura gramatical das frases e a sua experiência, o seu «conhecimento do mundo» para identificar as palavras dedutivamente, a partir da utilização de pistas semânticas e sintáticas fornecidas pelo texto.²⁸

Para se ser um bom leitor é necessário implicar-se activamente na leitura do texto e não adoptar uma atitude passiva, porque esta leva os alunos a perspectivarem a leitura como uma actividade rotineira, carente de esforço face à busca e construção do significado.²⁹

Já Citoler³⁰ afirmava que:

Os leitores que não dominem a decodificação, dedicam-se tão intensamente à identificação de letras e das palavras que todos os seus recursos atencionais se centram nesta tarefa, produzindo-se uma sobrecarga na memória operativa. Como consequência, esquecem-se do significado das palavras que aparecem no princípio, perdem o fio condutor e vêem-se incapacitados de captar o significado global do texto.

Observemos as diferenças entre bons e maus leitores.

²⁸ Kato, 1987; Rego, 1997

²⁹ Sánchez e Spaulding, citados por Ribeiro, 2005

³⁰ Citoler, 1993

BONS LEITORES	MAUS LEITORES
Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhe são colocados pelo texto; percebem que estes problemas têm diferentes níveis de abstracção.	Possuem quadros de representação do texto demasiado gerais, o que lhes dificulta a percepção da especificidade dos diferentes detalhes do texto.
Optam por critérios mais estáveis e coerentes de selecção dos detalhes pertinentes.	Seleccionam traços de superfície do texto, muitas vezes apenas aqueles que são explicitamente apresentados no texto.
Alcançam um nível de compreensão mais aprofundado e específico, relativamente ao domínio conceptual de que trata o texto.	Muitas vezes consideram como relevantes e pertinentes aspectos que efectivamente não o são, confundindo, por exemplo, conteúdos de um dado domínio com outros que não são específicos do domínio conceptual em questão.
Dominam com maior qualidade e em maior quantidade os conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.	Dominam de uma forma inexacta e em menor quantidade conceitos específicos de uma dada área de conhecimento.
Estabelecem relações adequadas (de ordem, dependência, causalidade...) entre conceitos específicos de um dado domínio.	Mostram dificuldade em estabelecer relações adequadas entre conceitos, confundindo as suas ligações de ordem, dependência, causalidade...

(Gonçalves (2008), citado por Santos (2009:53))

Quadro 2 – Bons leitores/ Maus leitores

«Muitos homens iniciaram uma nova era na sua vida a partir da leitura de um livro.»³¹

Mas... Que método para ensinar a ler?

A resposta a esta questão não é linear. As metodologias e as estratégias utilizadas para operacionalizar os métodos não podem ser encaradas e avaliadas separadamente de um contexto educativo geral. Por outro lado, não podemos deixar de referir a importância do professor como ser humano, com todas as suas características, e mediador deste processo.

Qualquer que seja o método, já o dizia João de Deus (1876), o fundamental é explorar os sons que podem ser transcritos por um grafema de modo a que, desde o início, a criança se descentre e consiga analisar a sua língua. Para saber ler e escrever a criança terá de, para além de olhar para cada uma das letras das palavras, olhar também para as «vizinhas» que são decisivas para achar o seu valor (exemplo casa). João de Deus considera também que as letras deverão ser ensinadas de acordo com o número de valores, pois só assim respeitam a regra de partir do mais simples para o mais complexo. Partir do mais simples não significa simplificar o que é complexo, apresentando às crianças, no início da escolaridade, a Língua Portuguesa como regular e fácil, para depois, em catadupa, apresentar-lhes os «casos de leitura».³²

É importante referir que a maior parte das consoantes ensinadas inicialmente, não têm valor isoladamente, pelo que ensinar a letra que a letra «m» tem o som «me» é induzir a criança em erro. Pois, quando escreve a palavra «tampa», não ouve o som «me» e, por omissão erra na forma ortográfica.

Esta reflexão vem no sentido de considerar que o principal problema não está no método de ensinar a ler (sintético, analítico ou misto), mas no seu percurso, nas estratégias adoptadas para levar as crianças a compreender o princípio alfabético, isto é, que compreenda que as letras transcrevem os sons da fala.

³¹ Henry David Thoreau

³² Viana, 2002

1.2. A Compreensão Leitora – Como medi-la?

Embora a nossa escolha recaia sobre o TALE, são vários os testes que têm como finalidade analisar a leitura e a escrita. O teste ACL (Avaliação da compreensão leitora) da autoria de Glòria Català, Mireia Català, Encarna Molina e Rosa Monclús, tal como o próprio nome indica surge da necessidade de avaliar a compreensão leitora de uma forma ampla, tendo por base textos de tipologias diversas, com temáticas que se referem a diferentes áreas curriculares. Há também um outro teste designado TIL (teste de idade de leitura), da autoria de Ana Sucena e São Luís Castro que permite estabelecer se o nível de leitura de uma dada criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica. Para além destes, existem outros como o teste Lê e Compreende, da autoria de José Augusto da Silva Rebelo, que tem como objectivo compreender a leitura de frases, Teste de Linguagem técnica da leitura/escrita, da autoria de Margarida Alves Martins, Lourdes Mata, Francisco Peixoto e Vera Monteiro, cujo objectivo é avaliar o conhecimento sobre o vocabulário técnico da linguagem escrita, Prova de Reconhecimento de Palavras, de Fernanda Leopoldina Viana, entre outros.

Segundo Sardinha, baseando-se em Artola³³ distingue três formas de medir a compreensão em leitura, separando-as em três categorias de medida que se complementam: as de produto, as de processo e as medidas do foro metacognitivo. A aplicação destas medidas resulta em exercícios como: perguntas directas sobre o texto, perguntas abertas, perguntas de verdadeiro/falso, selecção múltipla de alternativas, textos para completar, textos para ordenar, entre outros. Vejamos as técnicas mais utilizadas.

Técnica «cloze»

Esta técnica é conhecida pela técnica das lacunas. Preenchendo os espaços em branco de um texto avalia-se não só os textos (grau de dificuldade dos mesmos), mas também os leitores. Um bom leitor consegue descobrir com facilidade as partes que faltam para completar um texto. Um mau leitor tem dificuldade em encontrar as palavras necessárias. Ao reflectir sobre a palavra necessária, todo o leitor terá de ponderar sobre a que será mais adequada. Neste sentido, os alunos que maior pontuação

³³ Artola, 1998

obtêm nos testes «cloze» são os bons leitores, ou seja, são aqueles que melhores testes fazem ao nível da expressão escrita.

Há também uma adaptação da técnica «cloze» designada por «maze» em que se oferecem três respostas como alternativa, estando apenas uma correcta. Algumas críticas têm sido apontadas a este tipo de procedimento, pois cortam a extracção de inferências por parte do leitor (uma vez que apenas uma das respostas é adequada) e desencadeiam estratégias de processamento que não são requeridas no momento, podendo criar outros problemas ao nível da compreensão.

Ordenação das frases de um texto

Este tipo de procedimento visa a coerência de um texto. Sardinha³⁴ refere que a coerência «é um fenómeno cognitivo na mente que produz e compreende um texto». Na perspectiva da autora, um texto representa-se na mente do sujeito como uma rede de informações devidamente hierarquizadas e sequencializadas. A compreensão leitora tem em conta a forma como a informação está representada e conectada a outra previamente existente. As «pistas lexicais» e as «pistas gramaticais» são canais responsáveis pelo armazenamento correcto da informação. O canal «pistas lexicais» fundamenta a produção e compreensão textual e o canal «pistas gramaticais» fundamenta a estrutura sintáctica do texto.

As perguntas

Uma das estratégias mais comuns em leitura são as perguntas. No entanto, há críticas à forma como são formuladas ou porque são demasiado literais (incidindo apenas sobre a informação contida no texto); ou porque apenas têm como objectivo a avaliação descurando todo o processo formativo na aprendizagem.

³⁴ Sardinha, 2005

Pearson e Johnson³⁵ privilegiam nos seus trabalhos as «pseudo-perguntas» que exigem do aluno um tratamento mental diferente. Os autores dividem-nas em perguntas de instrução e perguntas de fechamento «closure».

Ainda neste tipo de estratégias, as perguntas, Sardinha³⁶ propõe uma classificação que compreende as seguintes categorias:

- Reconhecimento literal ou reconstituição (o aluno reconhece ideias, informações, situações ou acontecimentos presentes no texto);
- Inferência (o aluno recorre à compreensão literal, aos seus conhecimentos e à sua imaginação);
- Avaliação (o aluno consegue fazer juízos sobre o texto);
- Apreciação (o aluno faz apreciações sobre o texto mostrando reacções afectivas e intelectuais);

Actualmente, em Educação, há cada vez mais uma focalização centrada na relação estabelecida entre o texto e as respostas fornecidas pelo aluno. Nesta perspectiva a taxonomia de Pearson e Johnson³⁷ cuja classificação obedece à fórmula: relação – questão – resposta (R – Q – R) distingue três níveis:

- Relação explícita e textual (textually explicit) – quando a pergunta e a resposta decorrem ambas do texto e a relação entre estas é indicada através dos indícios do próprio texto;
- Relação implícita textual (textually implicit) – quando a pergunta e a resposta decorrem ambas do texto, mas sem qualquer indício gramatical que as ligue. Há porém que salientar a exigência de pelo menos uma inferência nesta categoria;

³⁵ Pearson e Johnson, 1978

³⁶ Sardinha, 2005

³⁷ Pearson e Johnson, 1978

- Relação implícita baseada nos esquemas do leitor (scriptally implicit) – quando apenas a pergunta decorre do texto e o leitor utiliza os seus esquemas mentais na resposta.

Uma outra categoria é apontada por Giasson³⁸. Pertence às chamadas «intrusões textuais». O aluno ao responder socorre-se de algumas palavras/frases presentes no texto (que não têm qualquer relação com a pergunta feita) para activar os seus esquemas mentais.

Perguntas Inferenciais

As perguntas inferenciais permitem avaliar processos de integração, resumo e elaboração, exigindo que o leitor vá mais além da compreensão literal, ou seja, da informação fornecida pelo texto.

Através deste processo o leitor necessitará de extrair informação previamente armazenada na sua memória. A elaboração de inferências ocorre de duas formas:

- A compreensão de frases isoladas que exige a identificação do «marco» local ou situacional para estas frases e cuja selecção determina o tipo de inferências.

- A segunda forma de elaboração de inferências prende-se com acontecimentos que se encaixam em contextos presentes.

Assim, geram-se inferências baseadas no novo acontecimento visando uma cadeia entre o «marco» anterior e o acontecimento actual. Este processo é conhecido por «bridging». Sardinha³⁹, refere que o leitor ao fazer inferências identifica contextos situacionais sem os quais não poderá compreender o significado das frases.

Giasson⁴⁰ distingue duas grandes categorias de inferências: as inferências lógicas (baseadas no texto) e as inferências pragmáticas (baseadas nos conhecimentos do leitor). O desenvolvimento da capacidade de inferir proporciona, ainda, a capacidade de

³⁸ Giasson, 2000

³⁹ Sardinha, 2005

⁴⁰ Giasson, 2000

fazer inferências criativas. Segundo a mesma autora, estas, tal como as inferências pragmáticas relacionam-se com os conhecimentos do leitor.

Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Assim, **antes** de iniciar a leitura o professor deve: (Brochura do PNEP: O ensino da leitura)

- Explicitar o objectivo da leitura;
- Activar o conhecimento anterior sobre o tema;
- Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, na contracapa...
- Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas);

Durante a leitura:

- Fazer uma leitura selectiva;
- Criar uma imagem mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais – cheiros, sabores – sentimentos);
- Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto;
- Adivinhar o significado de palavras desconhecidas;
- Se necessitar, usar materiais de referência (dicionários, enciclopédias...);
- Parafrasear partes do texto;
- Sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Depois da leitura:

- Formular questões sobre o lido e tentar responder;
- Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;

- Discutir com os colegas o lido;

- Reler.

Assim sendo, as estratégias de compreensão leitora devem permitir à criança, que no final do primeiro ciclo do ensino básico, seja capaz de:

- Apreender o sentido global de um texto;
- Identificar o tema central e aspectos acessórios;
- Distinguir entre ficção/não ficção; causa/efeito, facto/opinião;
- Localizar informações específicas e usá-las para cumprir instruções;
- Sintetizar partes do texto;
- Reconhecer os objectivos do escritor;
- Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto;
- Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- Extrair conclusões do que foi lido;
- Seguir instruções escritas para realizar uma acção;
- Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto;
- Utilizar estratégias de monitorização da compreensão;
- Ler autonomamente pequenas obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.

1.3. Dificuldades na aprendizagem da Leitura

Os factores que afectam o nível de compreensão de leitura nas crianças prendem-se com o conhecimento linguístico, a riqueza lexical, o domínio de estruturas sintácticas complexas, a rapidez e eficácia com que identificam palavras, o conhecimento que têm sobre o Mundo e sobre a vida e, em especial, sobre os assuntos abordados nos textos lidos. A compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem e também da riqueza lexical. É com alguma frequência que nos deparamos, no nosso sistema de ensino, com alunos que não compreendem aquilo que lêem. Todavia, e por mais estranho que possa parecer, esses mesmos alunos conseguem compreender com facilidade o que ouvem, sendo capazes de fazer o reconto de uma história que ouviram contar. Quer isso dizer a linguagem oral requer habilidades de compreensão da linguagem e a leitura (linguagem escrita) requer habilidades de descodificação e habilidades de compreensão. A leitura é um processo complexo que não se limita apenas à capacidade de dizer palavras em voz alta, pois requer outras habilidades como a compreensão. São várias as perspectivas e os autores que tentam explicar as dificuldades na leitura. Desde dificuldades associadas às diferentes especializações dos hemisférios cerebrais (Bradshaw; 1977), a factores constitucionais, intelectuais, ambientais, emocionais e educacionais (Swaby; 1989) ou ainda à confusão cognitiva (Palincsar e Brown; 1987). Segundo Barbeiro (1994) a consciência metalinguística é um pré-requisito fundamental para a aprendizagem da leitura.

A criança ao aprender a ler, tem de descobrir as relações entre o texto escrito e a sua linguagem, tarefa que exige a capacidade para lidar explicitamente com os traços estruturais da linguagem oral. A capacidade metalinguística permite à criança descobrir as propriedades da linguagem oral que são fundamentais para estabelecer as correspondências entre as formas escritas e orais.⁴¹

O mesmo autor salienta alguns aspectos que considera favoráveis à aprendizagem da leitura:

⁴¹ Barbeiro (1994:82)

- Conhecimento geral acerca da linguagem escrita, nomeadamente, as suas funções específicas relativamente à linguagem oral na comunicação;

- Consciência de unidades fonológicas, como a sílaba e, sobretudo, os fonemas;

- Consciência da unidade palavra;

- Consciência da estrutura da palavra;

- Consciência da ordem das palavras e de outros aspectos sintáctico-semânticos;

- Consciência de aspectos pragmáticos.

O dia-a-dia que, actualmente, vivemos leva-nos a que a prática de leitura seja posta de lado. Assim, a escola torna-se num lugar privilegiado para a prática frequente não só da leitura como da escrita. Beck e Mckeown (1982) defendem que na escola os alunos não só deveriam aprender a ler, mas também ler para aprender. Referem que os materiais utilizados na escola são pouco eficazes e efectivos. Estes autores, através de experiências feitas nas escolas acerca da forma como os conhecimentos prévios dos alunos interagem com as matérias leccionadas, apontaram três deficiências: a falta de clareza entre o conteúdo e os objectivos instrutivos; a falta de conhecimento sobre os conhecimentos base dos alunos; a falta de uma explicação adequada entre os acontecimentos significativos e as suas inter-relações.

Segundo Aaron (1995)⁴², 90% das dificuldades de aprendizagem estão directamente implicadas com as dificuldades de leitura. As causas podem ser intrínsecas ou extrínsecas. Nas primeiras destacam-se o atraso intelectual, os problemas sensoriais e as perturbações emocionais. Um dos motivos apontados é que o aluno não possua os conhecimentos necessários para a compreensão. Isto pode dever-se a diversas razões: ausência de esquema ou conhecimento básico para compreender o texto, carência de vocabulário, não possuir estratégias de aprendizagem e não saber usá-las adequadamente. Como causas extrínsecas é de realçar o ambiente social e familiar no qual se desenvolve o aluno, assim como o contexto escolar. Assinalam-se como

⁴² Citado por Royo, Maria Angeles Lou, Urquizar Natividad López

possíveis causas das dificuldades na aprendizagem da leitura o método de ensino e as expectativas do professor sobre o aluno.

O Plano Nacional de Ensino do Português levou-nos a desenvolver várias temáticas entre as quais a consciência fonológica, já atrás mencionada, mas que pensamos ser de extrema importância voltar a referir. Sendo a base da decifração a descoberta do princípio alfabético, que acontece quando a criança é capaz de identificar e manipular os sons da língua é muito importante que o professor desenvolva no aluno a consciência fonológica e, em particular, a consciência fonémica.

Segundo Inês Sim-Sim⁴³, no que respeita à relação particular correspondência som/grafema e às implicações pedagógicas daí decorrentes, a investigação mostrou-nos:

- Que saber juntar sons da fala (fonemas) é essencial para decifrar palavras;
- Que é mais fácil identificar, segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e sílabas) de que unidades de som mais pequenas (unidades intrassilábicas e fonemas);
- Que a segmentação fonémica e a reconstrução de palavras por agregação de fonemas são determinantes para o desenvolvimento da consciência fonémica;
- Que a capacidade para soletrar as letras de uma palavra depende da capacidade para segmentar oralmente palavras e sílabas;
- Que a eficácia na aprendizagem da decifração aumenta quando as actividades de consciência fonémica integram a representação gráfica (grafemas) dos sons da fala;

Assim, o professor deve apoiar este processo facilitando, melhorando, modificando, adaptando estas estratégias, de maneira a que o aluno possa responder de modo positivo à aprendizagem da leitura e que esta se torne para o aluno num prazer.

⁴³ Inês Sim-Sim (2009:39)

1.4. Modelos de Aprendizagem de Leitura

Durante muitos anos a leitura foi entendida como uma mera operação acima de tudo perceptiva que implicava uma certa maturação por parte da criança para que pudesse iniciar a aprendizagem da leitura. Enquanto certas capacidades psicológicas como a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual e a organização do esquema corporal não se tivessem desenvolvido não se considerava indicado iniciar as crianças na aprendizagem da leitura.

A partir dos anos 70 começam a surgir diversas investigações sobre a psicologia da leitura que procuram explicar o que se passa na mente para que seja possível a compreensão de um texto escrito. Segundo Martins & Niza⁴⁴, são vários os modelos apontados por diversos autores.

1.4.1. Modelos ascendentes, descendentes e interactivos

- Modelos ascendentes

Os modelos ascendentes, preconizados por autores como Gough, 1972, Laberge & Samuels, 1972, consideram que a leitura implica um percurso linear e estratificado que vai desde processos psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos superiores (produção de sentido).

Assim, segundo estas teorias a leitura partirá da percepção das letras, que através das correspondências grafo-fonológicas seriam transformadas em sons, permitindo o acesso ao significado. O método utilizado por este modelo é aquele que parte da letra para a palavra e da palavra para a frase, privilegiando o ensino da correspondência grafema-fonema. Para estes modelos o contexto não influencia a leitura.

⁴⁴ Martins & Niza (1998:110)

- Modelos descendentes

Goodman (1970) e Smith (1971) defendem o chamado modelo descendente em que os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler. Assim, o leitor utiliza os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto fazendo antecipações, tornando o acto de ler num jogo de adivinhas psicolinguísticas. A metodologia utilizada será um processo que parte da frase para a palavra, da palavra para a letra, privilegiando o reconhecimento global de palavras.

- Modelos interactivos

Os modelos interactivos, defendidos por autores como Rumelhart (1977) e Stanovich (1980) surgem como um estágio intermédio em que o leitor utiliza em simultâneo capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes.

A metodologia deste modelo parte da hipótese de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor. Para compreender um texto é necessário que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e, por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quer transmitir. Assim, este modelo defende a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema de correspondência grafo-fonológicas, que são activados consoante se trate de identificar palavras familiares ou não familiares.

1.4.2. Modelos de aprendizagem da leitura em estádios ou fases

- Modelos de Marsh e tal (1981)

Este modelo propõe a existência de quatro estádios na aquisição da leitura.

1) Primeiro estágio: adivinhas linguísticas

A criança aprende a identificar algumas palavras, através de índices visuais, como por exemplo o nome dos pais, colegas, marcas de gelados..., a que se chama «vocabulário visual».

Através de um jogo de adivinhas linguísticas «lê» algumas palavras servindo-se do contexto extra-linguístico sem ter em conta as características gráficas dessas palavras. Trata-se de uma antecipação da palavra tendo em conta a imagem observada.

2) Segundo estágio: rede de discriminação

A criança reconhece um conjunto de palavras cada vez maior aumentando o seu «vocabulário visual». Procura ler algumas palavras novas baseando-se no contexto e em alguns índices gráficos das palavras escritas, que podem ser, por exemplo, a primeira letra da palavra e outras analogias visuais entre a palavra a ler e outras já conhecidas.

3) Terceiro estágio: decodificação sequencial

A criança apoia-se nas correspondências que conhece entre letras e sons para ler palavras regulares. A decodificação de palavras funciona simplesmente da esquerda para a direita e é insensível à presença de outras letras, senão a que está a ser pronunciada, o que dá frequentemente origem a não-palavras.

4) Quarto estágio: decodificação hierárquica

As crianças são já capazes de utilizar as regras mais complexas de correspondência fonema-grafema, tendo em conta os valores posicionais das letras.

• Modelos de Ehri & Wilce (1985), Frith (1985) e Harris & Coltheart (1986)

Todos estes modelos supõem que no início da aprendizagem da leitura há uma fase logográfica ou visual, durante a qual as crianças identificam um conjunto de palavras, sem recorrer a processos de decodificação, mas sim a índices visuais:

- Primeira letra;
- Forma global da palavra;

- Traços salientes;
- Dimensão da palavra.

Esta fase é designada como «leitura por índices visuais», «estratégias logográficas», «vocabulário visual». Um destes modelos, Marsh e tal (1981) defende ainda uma fase de discriminação em rede na qual as crianças para ler palavras desconhecidas procuram alguns indicadores que lhes permitem associá-las a palavras conhecidas, palavras que fazem parte do seu vocabulário visual. Esta segunda fase, entendida como uma extensão da primeira, é chamada de «rede de discriminação».

Grande parte destes modelos considera que existe uma nova fase caracterizada por estratégias que apelam às correspondências grafema/fonema. Tais estratégias permitem à criança a descodificação de palavras desconhecidas, mesmo que muitas vezes a leitura não seja ainda conseguida. Há ainda uma outra fase designada por «leitura por índices fonéticos», «estratégias alfabéticas» ou «descodificação fonológica».

A maioria destes modelos considera que existe uma última fase chamada «ortográfica» que substitui, embora de modo parcial, a utilização das correspondências fonema/grafema. Nesta fase, as crianças já são capazes de utilizar as regras mais complexas de correspondência entre sons e letras tendo em conta o valor posicional das letras.

Todavia, uma vez que a escrita não é uma codificação regular do oral, para as crianças poderem ler, têm de descobrir aquilo a que se denomina por «cipher ortográfico», isto é, um código completamente sistemático constituído por um conjunto de regras implícitas que permitem o conhecimento automatizado das correspondências entre letras e sons. Diversos autores são de opinião que essas regras não podem ser ensinadas, mas têm de ser descobertas pelas crianças, dado que são regras implícitas e não susceptíveis de explicitação. Assim, esta fase é designada por «leitura pelo uso sistemático do código», «estratégias ortográficas» ou «fase ortográfica».

Todos os modelos apresentados consideram que:

- A aquisição da leitura dá-se por fases sucessivas, cada uma delas caracterizada pelo uso exclusivo de determinadas estratégias;

- As estratégias características de uma dada fase são substituídas, em fases seguintes, por outras mais avançadas.

Em suma, os desempenhos em leitura dependem de duas capacidades que se complementam e interagem:

- A de tratar o código – reconhecimento directo de palavras, utilização das correspondências grafo-fonológicas para ler palavras desconhecidas.
- A de tratar semântica e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido – questionar o texto, antecipar elementos sintácticos ou semânticos, organizar logicamente os elementos identificados, memorizar as informações semânticas, o significado do texto.

C A P Í T U L O II: A ESCRITA

Como é notório na citação de Nisa a acção de aprender a falar precede a acção de aprender a escrever. Com efeito, enquanto aprendemos a falar no seio da família, é na escola que aprendemos a escrever.

«Se se aprende a falar, falando, havemos de aprender a escrever, escrevendo»

Sérgio Nisa

O primeiro Ciclo do Ensino Básico é uma etapa fundamental no desenvolvimento das capacidades de aprendizagem das crianças, já que as lacunas não colmatadas nesta fase traduzir-se-ão em falhas que dificilmente serão ultrapassadas ao longo da vida escolar.

«A escola deve contribuir para fazer cada aluno um verdadeiro leitor e escrevente pela vida fora».⁴⁵

Diversos estudos revelam que muitos indivíduos, apesar de terem frequentado a escola básica, possuem enormes dificuldades quando se trata de extrair e seleccionar de um texto escrito a informação necessária à sua compreensão. É preciso sentir o sabor das palavras, saber retirar de um texto a sua essência e atribuir-lhe significado. Eu sei ler, sei escrever, mas sei interpretar aquilo que leio e escrevo? Sei entender a mensagem e escrever de forma clara e concisa de modo a que os outros a entendam também?

Ler e escrever não se pode reduzir a um mero exercício escolar. Ao aluno devem ser dadas respostas para questões tão fundamentais como:

Eu escrevo para quê?

Com que finalidade?

Sei sobre aquilo que vou escrever?

O comodismo a que nos habituamos leva a que a nossa prática pedagógica se paute pela monotonia, pela repetição e, diria mesmo, pelo enfadonho. Se para o aluno a

⁴⁵ Inês Sim-sim (2002)

escola não se tornar atractiva e motivante continuaremos a ter os resultados que nos colocam em posições pouco favoráveis face a outros países da União Europeia.

2.1. A aprendizagem da escrita

Sabemos que as relações entre a escrita e a oralidade não se podem dissociar. Na opinião de Zorzi⁴⁶ as relações entre a escrita e a oralidade podem ser discutidas tanto do ponto de vista da oralidade para a escrita como da escrita para a oralidade. Todavia, na medida em que a escrita se vai tornando mais independente da oralidade e adquirindo as características formais que a definem pode originar transformações na própria oralidade, tornando-se a escrita «apoio» para a oralidade. A produção verbal escrita torna-se mais complexa que a produção verbal oral, uma vez que o locutor tem de ser capaz de regular e avaliar não só o conteúdo a encaminhar ao destinatário, como a linguagem a ser mobilizada em relação com esse mesmo conteúdo. Quem produz um texto tem de reflectir sobre a linguagem, ao passo que, na oralidade e no quotidiano, não se faz essa reflexão. As actividades de leitura e escrita têm funções distintas. A escrita tem por função ser um instrumento de análise metalinguística e linguística da língua. Porém, se não for alimentada pela leitura, corre o risco de produzir objectos que afastarão a criança desta. A leitura permite a construção de conhecimentos específicos da escrita, ortográficos primeiro e, pouco a pouco, lexicais e sintácticos.

A escrita é uma actividade complexa que não se pode resumir a algumas sessões de escrita pontual, usando sempre como modelo a «composição escrita». É imprescindível que os alunos contactem com diversos escritos para que possam compreender que a escrita serve, também, para comunicar. A aprendizagem do escrever exige tempo de maturação e, para isso, é necessário que se criem condições para que o acto de escrever se torne numa tarefa agradável e apetecível. As investigações levadas a cabo sobre a aquisição da linguagem escrita têm vindo a mostrar que ela se inicia muito antes da entrada para a escola, uma vez que a criança toma contacto com diversos materiais escritos em casa, na rua... Segundo Vigotsky⁴⁷ «a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história». A

⁴⁶ Zorzi, 1998

⁴⁷ Vigotsky (1977:39) citado por F. Goulão, 2006

propósito do processo de aprendizagem J. Downing⁴⁸ refere que existem três fases: fase cognitiva, fase de domínio e fase de automatização. Na fase cognitiva inicia-se a abordagem da tarefa que consiste na procura, por parte do sujeito, de uma representação global da tarefa, através da qual ele procura perceber a finalidade da mesma e desenvolver conceitos sobre as partes que a compõem. A fase de domínio é essencialmente de treino e aperfeiçoamento das operações básicas exigidas pela tarefa. Finalmente, a fase de automatização requer prática continuada da tarefa, até que a mesma seja dominada sem esforço consciente. Todavia, para que uma tarefa de aprendizagem possa ter êxito, é necessário que a mesma seja bem compreendida nestas fases iniciais. E. Ferreiro e A. Teberosky, nos diversos trabalhos realizados, têm vindo a provar que as crianças, antes de entrarem para a escola, já têm construções mentais sobre a leitura e a escrita, pelo que não se limitam a receber de modo passivo os conhecimentos⁴⁹. A criança vai construindo as suas próprias ideias sobre o que é a escrita, desde muito cedo. Segundo E. Ferreiro, a criança começa por enfrentar o problema da distinção entre aquilo que é desenho e o que é escrita. Inicialmente, esta fronteira – desenho/escrita – não é nítida para a criança. A criança começa por incluir os grafemas dentro dos desenhos. Para ela, neste momento, os grafemas são apenas *letra*, sem qualquer significado por si só. Progressivamente estes grafemas passam para fora do desenho, mas contornando-o, até serem colocados fora dos seus limites, distribuindo-se livremente no espaço que está disponível. A criança começa a perceber que o desenho e a escrita são diferentes. Daí a sua necessidade de os separar. Mas ainda não conseguiu perceber onde reside essa diferença. Ainda neste período, a criança começa a fazer progressos. Ela começa a organizar os grafemas em linha e a controlar a quantidade e a variedade de grafemas. Ou seja, a criança começa a estabelecer critérios para a produção. Antes de iniciar a produção de textos escritos, as crianças terão de resolver problemas de várias ordens, como nos dizem Pereira e Azevedo.⁵⁰

- de clareza cognitiva – muitas crianças ignoram que a escrita tem sentido, que corresponde à transcrição da linguagem oral;

⁴⁸ J. Downing, 1984

⁴⁹ E. Ferreiro, 1987

⁵⁰ Pereira, L. ; Azevedo, F. (2005:23)

- de referenciação espacial – as crianças não sabem como abordar uma letra, uma palavra, uma frase ou um texto;
- de grafismo – domínio do gesto gráfico;
- de conteúdo e de criatividade – dificuldade em imaginar que mensagem escrever;
- de oralidade – dificuldade em formular frases oralmente e de as memorizar em seguida;
- de domínio de código – a relação fonema/grafema não está adquirida, as unidades da escrita não são dados adquiridos, mas são construídas pela criança à medida que aprende a escrever (por exemplo: a noção de palavra, de frase, de parágrafo, de texto, de fonemas, de letras);
- de convenções linguísticas – não dominam a ortografia, na sintaxe, as regras de apresentação de diversos escritos.

Em relação à escrita Vigotsky⁵¹ sublinha que:

A escrita deve ter significado para as crianças despertando nelas a necessidade intrínseca de ser incorporada numa tarefa necessária e relevante para ávida e deve ser ensinada naturalmente (...) como um instrumento natural no seu desenvolvimento e não como um treino imposto de fora para dentro.

Os textos produzidos devem ter um carácter utilitário, finalidades diversas, destinatários variados e devem surgir em contextos de comunicação significativos para o aluno. Mas, o que é um texto? Halliday e Hassan⁵² definem texto como qualquer sequência falada ou escrita, de qualquer extensão, que forma um todo unificado. Já para Van Dijk⁵³ o texto será «(...) a construção teórica abstracta que subjaz ao que

⁵¹ Vigotsky, 1988

⁵² Halliday e Hassan, [1976] 1984, Cohesion in English

⁵³ Van Dijk, 1984:22

normalmente se chama um discurso.» Adam⁵⁴ considera o texto como uma estrutura sequencial mais ou menos heterogénea, partindo do princípio de que é possível estabelecer regularidades sequenciais a partir de tipos relativamente estáveis de enunciados e de regularidade composicional. Duarte⁵⁵ considera que:

Quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo. Pelo contrário, tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da actividade colaborativa de vários falantes são objectos dotados de sentido e de unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chama-se textos.

No Dicionário de Termos Linguísticos o texto é definido como «unidade de linguagem escrita ou oral considerada do ponto de vista da sua estrutura e/ou das suas funções e das regras seguidas na sua organização. Um texto é uma unidade semântica (e não uma mera sucessão de frases) e é delimitado pela intenção comunicativa do falante. Sendo, tal como o discurso, uma unidade supra frásica, o texto distingue-se daquele por ser encarado como produto, e não como processo, decorrente das potencialidades do sistema». Na Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), é dada a seguinte definição:

O texto é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável – um texto pode ser constituído por um único e curto enunciado ou por um número elevadíssimo de enunciados -, com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou por vários autores, no âmbito de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico, isto é, em conformidade, em tensão criadora ou em ruptura com as regras e as convenções desse sistema, e cuja concretização ou actualização de sentido é realizada por um leitor/intérprete ou por um ouvinte/intérprete. A coesão, a coerência, a progressão

⁵⁴ Adam, 1991

⁵⁵ Duarte, 2003:87

temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia são as principais propriedades configuradoras da textualidade.

Para que uma determinada manifestação da linguagem humana possa ser encarada como um texto deve possuir algumas propriedades. Segundo Beaugrande e Dressler,⁵⁶ para que uma sequência linguística possa ser considerada um texto deve atender às seguintes condições:

- Coesão – a superfície é constituída por unidades conexas;
- Coerência – o mundo do texto é composto de conceitos e relações acessíveis e pertinentes;
- Intencionalidade – a sequência é produzida em função de uma finalidade, de um plano do enunciador, com a intenção de ser coesa e coerente;
- Aceitabilidade – implica que só um texto coerente e coeso pode garantir uma atitude cooperativa do coenunciador;
- Informatividade – supõe que haja articulação entre informação conhecida e informação nova; o grau de informatividade é tanto maior quanto mais inesperada for uma ocorrência textual;
- Situacionalidade – o texto deve ser pertinente em relação a uma dada situação que supõe o locutor e o alocutário como sujeitos situados;
- Intertextualidade – supõe que há relação entre um determinado texto e outros textos que são do conhecimento anterior do locutor; remete para a memória textual individual e colectiva.

Todavia, Charolles⁵⁷ indica quatro regras de boa formação de textos:

- Repetição – para que um texto seja coerente, deve comportar, no seu desenvolvimento linear, elementos em estreita recorrência;

⁵⁶ Beaugrande e Dressler, 1981

⁵⁷ Charolles, 1978

- Progressão – para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo constantemente renovado;

- Não contradição – para que um texto seja coerente, é necessário que o seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento semântico contradizendo um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência;

- Relação – para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é necessário que os factos que eles denotam, no mundo representado, estejam articulados, isto é, sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo reconhecido por aquele que avalia o texto.

2.2. Dificuldades na aprendizagem da escrita

Ao falarmos de dificuldades ao nível da escrita não podemos deixar de referir que a leitura e a escrita não se podem dissociar, sendo que uma condiciona a outra.

Assim, podemos apontar diversos factores que podem estar subjacentes às dificuldades de escrita. Como já anteriormente referimos as crianças, antes de começarem a produzir textos, têm de resolver problemas de ordem diversa. Factores como a falta de noção de referenciação espacial, de grafismo, de oralidade, de domínio do código, de conteúdo e de criatividade, de convenções linguísticas, podem afectar o desempenho dos alunos na actividade escrita. Todavia, queremos dar destaque à consciência fonológica, uma vez que a falta desta pode comprometer, e muito, a escrita. A escrita não representa fielmente a oralidade, pelo que a relação som/grafema tem de ser bem explorada. Como sabemos, um som pode não ser representado pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar o mesmo som. Também os conhecimentos prévios podem condicionar a escrita. Se é proposto ao aluno que escreva sobre uma temática desconhecida, muito dificilmente conseguirá organizar no papel ideias sobre aquilo que desconhece.

Assim, é importante que o aluno saiba o que escrever e como escrever. Cabe ao professor activar, nos alunos, os seus conhecimentos prévios, fornecer-lhes uma espécie

de fio condutor para que os mesmos possam organizar/hierarquizar as ideias e ordenar a informação de modo coerente, sabendo utilizar regras ortográficas.

2.3. Modelos de Aprendizagem da Escrita

Tradicionalmente, considerava-se que o ensino da escrita só devia iniciar-se a partir do momento em que as crianças revelassem um determinado grau de maturidade ao nível de aptidões psicológicas gerais, tais como a lateralidade e a motricidade fina, a noção espacial e temporal. Estas aptidões eram consideradas pré requisitos para a aprendizagem da escrita, dizem-nos Martins & Niza⁵⁸.

A partir dos anos 70, a par daquilo que acontecia com a leitura, surgiram também muitas investigações centradas nas estratégias cognitivas que levam ao processo de escrita.

- Modelos lineares e não lineares de escrita

Nestes modelos, a escrita é analisada como um processo cognitivo, como um processo mental individual que apresenta características gerais presentes no comportamento de todos os que escrevem.

- Modelos lineares

Para estes modelos, o processo de escrita acontece ao longo de várias fases: inicia-se pela **intenção** e **objectivos** de quem escreve, continua através do **significado** daquilo que se quer comunicar, esse significado organiza-se sintacticamente através da **estruturação das frases** que vão sendo **codificadas no sistema alfabético**.

Assim sendo, se acontece alguma lacuna ou falha todas as fases terão de ser novamente percorridas por aquele que quer escrever.

- Modelos lineares de escrita de Rohman e Wleck (1964) e de King (1978)

Segundo estes modelos, a produção escrita acontece ao longo de três fases: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita.

⁵⁸ Martins & Niza (.....:156)

A pré-escrita tem a ver com o processo de exploração do tema e das ideias, quem escreve começa a pensar naquilo que vai querer dizer por escrito. Esta fase compreende desde a intenção de escrever até ao pensamento consciente, à planificação, à ligação pensamento – linguagem.

Na fase da escrita ou articulação, efectua-se o acto de escrita propriamente dito, aquilo que se quer dizer é organizado em frases que se codificam em letras. Esta fase corresponde ao momento da produção escrita, da colocação do pensamento no papel. Trata-se de combinar uma série de actos como:

- Definir pontos de vista quanto ao assunto que se vai tratar, os tópicos.
- Ter em conta para quem se vai escrever.
- Desenvolver o assunto.
- Procurar o que virá a seguir àquilo que já se escreveu ou procurar aquilo que deve ser revisto.
- Organizar a conclusão.

Por último, a reescrita consiste na eliminação, substituição ou acréscimo de palavras e expressões de modo a que o texto corresponda ao objectivo daquele que escreve.

Julga-se, assim, que nesta última fase se procede a ajustamentos frásicos de modo a tentar-se uma melhor apropriação linguística àquilo que já estava previamente inventado. Esta fase corresponde à avaliação daquilo que se escreveu e à sua correcção de acordo com a intenção daquele que escreve.

- Modelos não lineares de escrita

Para os modelos não lineares o acto de escrita é apresentado não como uma série de fases que acontecem sequencialmente, mas como um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto.

Modelo não linear de escrita de Hayes e Flower (1980)

Este modelo começa por considerar que no processo de escrita se deve ter em conta o ambiente da tarefa, ou seja, tudo o que sendo exterior àquele que escreve possa influenciar durante a execução da tarefa de escrita.

Considera ainda que se deve ter em conta os conhecimentos de quem escreve, isto é, os conhecimentos que se tem acerca do assunto sobre o qual se escreve, os conhecimentos que se tem sobre a forma como um texto se organiza e aquilo que sabe acerca das características de diferentes tipos de texto.

Finalmente, considera o processo de escrita que contempla a **planificação**, a **tradução** e a **revisão**.

A planificação consiste na procura de informação importante para o texto que se vai escrever. Corresponde à tomada de notas que precede a escrita do texto. Seguidamente, consiste na organização dessas mesmas notas de acordo com a relevância que têm para aquele que escreve. Por fim, a planificação consiste na identificação do que é fundamental na escrita do texto.

A tradução resume-se à transformação do plano de escrita previamente estabelecido em frases escritas, organizadas gramaticalmente de modo a serem perceptíveis por quem o for ler.

Na revisão, o objectivo é melhorar a qualidade do texto. Consiste na verificação de coerência entre os sucessivos segmentos de texto e na correcção das falhas detectadas como, por exemplo, erros gramaticais, estrutura frásica.

Para este modelo, a acção de revisão não acontece apenas no final da produção do texto mas pode, em alguns casos, mudar todo o anterior processo de escrita, podendo assim modificar a fase de planificação ou de tradução.

2.4. Perspectivas sociais da escrita

Em vez do conceito de modelo, muitos investigadores preferem, actualmente, considerar aquilo a que chamam de perspectivas sociais da escrita.

Sob este ponto de vista, a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita. Tal funcionalidade implica levar em consideração aspectos como:

- O tema e a situação de escrita, isto é, o assunto sobre o qual se vai escrever e quais as condições em que se escreve.

- As finalidades da escrita, ou seja, com que objectivos se escreve.

- Os destinatários da escrita, isto é, para quem se está a escrever.

O tema e a situação em que se escreve determinam o texto a produzir: se se pretende elaborar um texto sobre, por exemplo, o ciclo do azeite as anotações não poderão ser as mesmas se a informação for retirada de uma enciclopédia ou se forem feitas observando, presencialmente, este processo. Também as finalidades da escrita determinam o tipo de texto a produzir, dependendo do objectivo de quem escreve e para quem escreve. Os destinatários influenciam o texto a produzir. Quem escreve para um grupo de crianças não poderá fazer uso da mesma linguagem e estrutura textual como se fosse para um adulto, devendo o mesmo ser mais simples.

Para estes investigadores a escrita não se resume à resolução de problemas cognitivos apresentados pelos modelos lineares e não lineares. Aquele que escreve tem de enfrentar e resolver problemas que integram uma dimensão social, tendo em consideração o tema, a situação, a finalidade e o destinatário.

- A escrita em interacção

Investigadores como Brufee (1984), Elbow (1973), Elbow e Belanoff (1995), Moffet (1981), Spear (1988), referem que o processo de escrita pode ser fortalecido pela

interacção com a escrita dos outros ou pelo trabalho em grupos de escrita nos quais a participação dos professores é determinante.

Quando se escreve em grupo é necessário explicar e negociar não só o significado do que se vai dizer como o modo de transferir esse significado em palavras. Esta interacção contribui para o desenvolvimento de diversas aprendizagens desde as sociais às textuais. Sociais, porque se aprende a ter em conta a opinião dos outros. Textuais, porque o trabalho partilhado obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita dada a necessidade de estes serem explicitados para o parceiro.

A partilha de ideias permite perceber mais facilmente que a escrita não é apenas o texto final, mas também todo um conjunto de actividades efectuadas para se chegar ao mesmo.

- Modelos de desenvolvimento da escrita no início do ensino formal

Os modelos de escrita referidos no ponto anterior procuram caracterizar os processos envolvidos no acto de escrever e aplicam-se a pessoas que já sabem escrever.

Nenhum destes modelos descreve os processos de desenvolvimento da escrita na fase inicial de aprendizagem. Vários autores têm estudado a evolução das estratégias utilizadas por crianças em fases iniciais de aprendizagem da escrita. Partindo da observação de comportamentos de escrita durante o início do ensino formal, estes autores procuram caracterizar as várias fases pelas quais as crianças passam quando tentam escrever.

- Modelos de Nicholls et al. (1989)

Este modelo tem como base a observação de crianças dos 5 aos 9 anos em contexto de sala de aula.

Tais observações permitiram identificar as estratégias utilizadas pelas crianças em situação de produção escrita e as estratégias utilizadas pelos professores de forma a permitir à criança a entrada na escrita. Segundo este modelo a escrita implica a resolução de dois tipos de problemas:

- Em primeiro lugar saber o que se quer dizer, isto é, organizar as ideias numa mensagem. É o que os autores designam por «aspectos conceptuais da escrita».

- Em segundo, ser capaz de tornar a mensagem perceptível para o leitor. Para isso é necessário o domínio de um conjunto de habilidades tais como: escrever respeitando a orientação da escrita, ser capaz de desenhar letras, deixar espaços em branco entre as palavras. É o que os autores designam por «aspectos de realização da escrita».

Quando uma criança inicia a aprendizagem tem de ir resolvendo estes dois tipos de problema. Se não conhece, por exemplo, todas as letras de uma palavra que quer utilizar tem de optar pela escolha de uma outra palavra da qual conhece todas as letras, alterando assim a sua intenção de escrita. Este modelo considera a existência de cinco fases de desenvolvimento da escrita em que em cada uma delas a criança tem de resolver problemas, uns ligados aos aspectos conceptuais da escrita, outros aos aspectos de realização da escrita.

- Numa primeira fase, as crianças produzem uma sequência de garatuñas ou formas parecidas com letras, acompanhadas ou não de desenhos. Quanto aos aspectos conceptuais esta fase é caracterizada por:

- Compreensão de que a escrita serve para comunicar uma mensagem verbal.
- Compreensão do conceito de palavra escrita.

Quanto aos aspectos da realização, as crianças resolvem problemas como:

- Distinguir a escrita do desenho.
- Controlar um instrumento de escrita.
- Respeitar a orientação convencional da escrita.
- Começar cada linha debaixo da anterior.

- Desenhar letras e formas parecidas com letras.
- Reconhecer algumas palavras, como por exemplo, o seu nome.
- Distinguir o som inicial em algumas palavras.

• Na segunda fase, as crianças produzem um tipo de escrita que conseguem ler mas que não é legível para os outros. Nesta fase da escrita as crianças produzem já algumas letras convencionais.

Quanto aos aspectos conceptuais, esta fase é caracterizada por:

- Compreensão de que uma mensagem pode ser escrita em palavras que se escolhem e ordenam.
- Aquisição do conceito de letra.
- Compreensão de que uma palavra é constituída por um determinado conjunto fixo de letras.

Quanto aos aspectos da realização as crianças estão em fase de:

- Formar e orientar letras.
- Controlar o tamanho das letras.
- Usar letras para formar palavras.
- Deixar espaços entre as palavras.
- Identificar sons em algumas palavras.

• Numa terceira fase, as crianças produzem, partindo das suas ideias, textos simples que podem ser lidos, pelo menos em parte, por outros.

Quanto aos aspectos conceptuais esta fase é caracterizada por:

- Escrita de mensagens legíveis pelos outros.
- Início da aquisição do conceito de frase e de texto.

- Compreensão da necessidade de domínio da ortografia.

Quanto aos aspectos da realização, as crianças estão a aprender a:

- Organizar palavras em frases.
- Utilizar letras maiúsculas e minúsculas.
- Tentar soletrar algumas letras.
- Escrever correctamente palavras conhecidas.
- Controlar a ortografia de determinadas palavras.

• Numa quarta fase, as crianças produzem textos mais elaborados e fluentes onde as ideias são facilmente identificáveis.

Quanto aos aspectos conceptuais, esta fase é caracterizada pela capacidade de:

- Estruturar uma história escrita.
- Relatar sequencialmente uma experiência.
- Planificar globalmente um texto.
- Utilizar regras básicas de ortografia.

Quanto aos aspectos de realização as crianças estão a aprender a:

- Utilizar uma diversidade maior de conectores para ligar frases.
- Usar mais correctamente pontos finais e outros sinais de pontuação.

- Controlar a escrita de um texto de modo a que este corresponda melhor àquilo que se quer dizer.

• Numa quinta, e última fase, inicia-se a experimentação de diversos tipos de texto.

Quanto aos aspectos conceptuais esta fase é caracterizada pela capacidade de:

- Planificar um texto em função da representação que se constrói acerca de quem o vai ler.

- Planificar um texto em função do ponto de vista de quem o escreve.

Quanto aos aspectos de realização, as crianças estão a aprender a:

- Controlar a sequência temporal.

- Produzir textos com encadeamentos frásicos mais complexos.

- Cuidar da revisão dos textos.

O trabalho de revisão dos textos pode levar a alterações quer nos aspectos conceptuais, quer nos aspectos de realização.

Segundo estes modelos o professor desempenha um papel fundamental na construção de textos escritos, uma vez que contribui para a resolução de problemas durante este processo. Esta contribuição é mais benéfica do que a imposição de correcções depois de os textos já estarem escritos.

Neste modelo considera-se fundamental a colaboração entre o professor e o aluno antes e durante a produção escrita.

Assim, o papel do professor não é o de corrigir os produtos escritos dos alunos, mas sim o de trabalhar com estes na preparação para a escrita e durante a mesma. Considera ainda que a interacção entre as crianças a propósito da escrita é igualmente importante. Ajuda a esclarecer as ideias e possibilita a partilha de pontos de vista, sendo estratégia necessária ao desenvolvimento da escrita, a escrita a para e em pequenos grupos.

C A P Í T U L O III: TRABALHO PRÁTICO

3.1. O TALE (Teste de Análise de Leitura e escrita)

O TALE (teste de análise de leitura e escrita) da autoria de Josep Toro, professor de Psicologia Médica da Universidade de Barcelona, e Montserrat Cervera, professora da Escola Profissional de Psicologia Clínica, da mesma universidade destina-se a determinar os níveis gerais e as características específicas da leitura e da escrita de qualquer criança num determinado momento do processo de aprendizagem. As razões que levaram à feitura deste teste assentam em três pilares: «asistencia, enseñanza e investigación».⁵⁹ A primeira diz respeito ao facto de se constatar uma procura acentuada, em consultas de psiquiatria infantil e psicologia escolar, devido a um baixo rendimento escolar. Em relação ao ensino os autores consideram o teste de grande utilidade para que os professores possam ter um instrumento adequado que lhes resolva alguns dos problemas de leitura e escrita dos seus alunos. Por último, porque a maior parte das investigações cinge-se às temáticas de como é que se aprende a ler e a escrever, analisando factores «grosso modo», sem dar relevância a factores mínimos que podem ser primordiais para o estudo em causa.

Este teste (anexo 1) compreende vários subtestes, a saber:

A leitura

- Leitura de letras maiúsculas e minúsculas, sílabas e palavras – permitem analisar as condutas de leitura ou, por outro lado, detectar os erros mais frequentes em cada nível. Independentemente da idade e do nível escolar, este subteste é igual para todas as crianças. No entanto, dado o momento do ano lectivo em que aplicamos o teste, este teve de ser adaptado para o 1º ano de escolaridade (anexo 2), uma vez que ainda não trabalharam todas as letras do alfabeto. A série de letras inclui todas as letras do alfabeto (à excepção do 1º ano de escolaridade, como já referimos) e são apresentadas em forma maiúscula e minúscula. Quanto às sílabas estas foram seleccionadas de modo a apresentar o máximo de variantes em função das respectivas combinações de letras. combinações silábicas possíveis.

⁵⁹ Toro, Josep; Cervera, Montserrat (1984:43)

- Leitura de textos – um dos textos, em conjunto com a série de letras, sílabas e palavras, serve para analisar a leitura oral, enquanto o outro se destina a analisar a compreensão da leitura silenciosa. Os textos variam em função da idade e do nível de escolaridade, sendo progressivamente mais complexos.

A escrita

A parte escrita do teste destina-se a estabelecer relações entre a leitura e a escrita.

- O ditado – um texto para cada nível de ensino, paralelo àqueles utilizados na leitura oral e silenciosa.

- A cópia – os modelos a reproduzir são iguais para todos os níveis de ensino dada a simplicidade da tarefa, copiar.

- A escrita espontânea – supõe que a criança

3.1.1. A aplicação do Tale em contexto pedagógico

A Escola

Requalificada e inaugurada em Setembro de 2009, a Escola do 1º Ciclo de Alcains está inserida num Parque Escolar do qual fazem parte dois edifícios, pertencentes ao primeiro ciclo, um edifício do pré-escolar, uma biblioteca e uma cantina. Quanto aos edifícios do primeiro ciclo, estes encontram-se separados. Um é do Plano dos Centenários (R/chão e 1º andar), com quatro salas de aula; outro é mais antigo, sem tipo definido, com seis salas de aula e uma sala de professores. Ambos têm boas condições de funcionamento.

Dentro do recinto do edifício maior localiza-se o edifício da Biblioteca Escolar.

No espaço envolvente aos edifícios existem dois telheiros, um campo de jogos descoberto, com o piso em relva sintética e áreas descobertas ajardinadas.

AS TURMAS

As turmas que participam neste projecto fazem parte do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains que abrange as localidades de Alcains, Escalos de Cima,

Lardosa, Póvoa de Rio de Moinhos e Tinalhas. O Agrupamento é frequentado por 939 alunos distribuídos da seguinte forma.

Quadro 3

Pré-escolar	172
1º Ciclo	276
2º e 3º Ciclos	357
Secundário	134
Total	939

Quadro 3 – Número de alunos do Agrupamento por nível de Ensino

Na escola do primeiro ciclo do ensino básico de Alcains existem nove turmas: duas do primeiro ano de escolaridade, duas do segundo ano de escolaridade, três do terceiro e duas do quarto ano de escolaridade, num total de 276 alunos. Neste estudo participam as seguintes turmas:

Quadro 4

Ano/Turma	Número de alunos	Docente Titular de Turma
1º X	24 alunos	Professor A
2º Y	20 alunos	Professor B
3º Z	18 alunos	Professor C
4º W	19 alunos	Professor D

Quadro 4 - Turmas/Número de alunos/Docentes

Segue-se a caracterização, da responsabilidade dos professores envolvidos, de cada uma das turmas que participaram no nosso estudo e que se encontra no respectivo Projecto curricular de Turma.

Turma X

A turma é composta por 24 alunos, todos eles com idades compreendidas entre os 6/7 anos, sendo 14 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. A turma, no início do ano lectivo, tinha 22 alunos. No 2º período a turma recebeu dois alunos transferidos.

Poder-se-á dizer que formam uma turma bastante equilibrada. São crianças extremamente activas, curiosas, participativas e imaginativas, o que faz com que formem uma turma homogénea. Nesta turma existem crianças com dificuldades de aprendizagem decorrentes principalmente do não cumprimento de algumas regras.

Todas as crianças têm um bom relacionamento entre elas, havendo algumas que já se conheciam desde o infantário.

De um modo geral, os alunos revelam bastante interesse por aprender e colaboram com entusiasmo nas actividades.

Na globalidade são alunos bem-educados e disciplinados e participam de forma activa nos assuntos discutidos na sala de aula.

As Actividades de Enriquecimento Curricular: Actividade Física e Desportiva, Música, E.V.T. e Inglês são frequentadas por 23 alunos.

A maioria da turma almoça na cantina da escola. Apenas 6 alunos vão almoçar a casa ou ao ATL.

Todos os alunos da turma vivem com os pais.

Apesar de apresentar um número elevado de alunos é uma turma com que consegue trabalhar bem, quando os alunos estão interessados e, principalmente, ocupados.

Turma Y

A turma é composta por 20 alunos, todos com sete anos de idade, sendo 12 do sexo masculino e oito do sexo feminino. No ano passado a turma tinha menos um aluno, que veio, no início do ano lectivo, transferido da E.B-1 da Póvoa de Rio de Moinhos.

Os alunos desta turma não sofreram, ainda, nenhuma retenção.

São crianças interessadas e trabalhadoras, contudo alguns revelam dificuldade no cumprimento de regras. São, ainda, muito infantis, o que se repercute na aprendizagem.

Um dos alunos não acompanha o grande grupo, encontrando-se no final das consoantes. O grande problema deste aluno é a falta de atenção e a indisciplina. A maioria das vezes não quer trabalhar, só o fazendo quando está acompanhado pela professora.

A maioria apresenta dificuldades na área de Língua Portuguesa e dois têm problemas ao nível da articulação da linguagem. Revelam falta de interesse pela leitura por iniciativa própria.

Nesta turma há um aluno que apresenta uma variação de atitude perante as tarefas escolares que vai desde o ser interessado ao não querer realizá-las. Este aluno apresenta deficiência cognitiva e motora, devidamente confirmada em relatórios anexos ao seu processo. Este aluno tem Apoio da Educação Especial, abrangido pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro, beneficiando de um Programa Educativo Individual, medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e aprendizagem para reforço e desenvolvimento de competências específicas. Possui também adequações ao currículo, através de adaptações nos objectivos, conteúdos, estratégias e actividades, mantendo como padrão o currículo comum.

No presente ano lectivo, todos os alunos frequentam as Actividades de Enriquecimento Curricular: Actividade Físico e Desportiva, Música, E.V.T. e Inglês. Como oferta de Escola, os alunos frequentam a Actividade de Apoio ao Estudo. Neste contexto, as actividades referidas encontram-se distribuídas, no horário da turma.

A maioria destes alunos almoça na cantina da escola, os restantes (poucos) vão almoçar a casa ou ao ATL.

A totalidade das crianças que compõem a turma, vive com os seus pais, em casa própria.

Os alunos têm pouco hábito de ler, por prazer. A maioria, ou não tem ou tem poucos livros em casa. Têm (alguns) computador e todos têm telefone ou telemóvel.

O nível sócio económico dos pais/familiares pode ser considerado médio, variando desde o desempregado ao professor, assim como a escolaridade dos pais e encarregados de educação que varia do analfabeto ao licenciado. São, de um modo geral, interessados pelos progressos e desenvolvimento dos seus educandos, participativos e colaboradores com a escola.

As habilitações escolares dos pais dos alunos são distintas; os pais de uma aluna são analfabetos; os restantes vão desde a antiga 4ª classe ao funcionário público. As mães têm um nível de habilitação (médio) superior ao dos pais.

A maioria dos pais são trabalhadores manuais especializados exercendo, sobretudo, nas fábricas da região e da própria localidade, estando apenas um pai desempregado e duas mães, domésticas.

Os alunos têm, regra geral, alguma atenção dos pais e uma vida familiar mais ou menos estável.

Turma Z

A turma é composta por 19 alunos distribuídos da seguinte forma: 17 alunos matriculados no terceiro ano de escolaridade, dos quais dois usufruem de Apoio Educativo ao nível da Educação Especial: decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro beneficiando de Programa Educativo Individual. Estes últimos usufruem de medidas educativas que integram a adequação do processo de ensino e aprendizagem para reforço e desenvolvimento de competências específicas. Dispõem, ainda, de adequações no currículo, adaptações nos objectivos, conteúdos, estratégias e actividades, mantendo como padrão o currículo comum.

Há dois alunos que ficaram retidos no 2º ano e têm Plano de Acompanhamento. Estes alunos têm Apoio Educativo, dado por uma docente quatro vezes por semana, no turno da manhã.

A totalidade das crianças que compõem a turma vive com os pais e/ou avós em casa própria. Apenas 9 crianças vão almoçar à cantina da escola. São crianças interessadas e trabalhadoras, destacando-se apenas um caso em que a aluna se recusa, por vezes, a realizar as actividades escolares. Esta aluna é oriunda de uma família com carências económicas e com problemas ao nível de integração social. Há ainda um aluno com deficiência cognitiva, devidamente confirmada por relatórios médicos, que apresenta uma variação de atitudes, desde o interesse ao desinteresse total e uma outra aluna portadora de deficiência genética, também devidamente confirmada por relatório médico, que apresente um ritmo bastante lento. É de referir que estes alunos não acompanham a turma em nenhuma área curricular disciplinar.

O nível sócio económico dos pais pode ser considerado médio, variando desde o desempregado ao funcionário público, assim como a escolaridade dos pais e encarregados de educação que varia entre a analfabeto e o licenciado. São, de um modo geral, interessados pelos progressos e desenvolvimento dos seus educandos, participativos e colaborantes com a escola.

Turma W

A turma W é constituída por 20 alunos. Deste grupo, 16 alunos acompanham o programa. Os restantes 4 alunos têm mais dificuldades e são apoiados por uma professora cinco horas por semana. Ao nível comportamental, alguns alunos, ainda, não cumprem normas essenciais necessárias ao bom decurso das actividades escolares.

Nas actividades de Enriquecimento Curricular os problemas comportamentais evidenciam-se sobremaneira. Existem alguns alunos com bom aproveitamento e interesse, daí a grande heterogeneidade do grupo.

Os Encarregados de Educação, na sua grande maioria, são interessados, colaborantes e participativos.

CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

A vila de Alcains, elevada a esta categoria a 12 de Novembro de 1971, faz parte do distrito de Castelo Branco ocupando uma posição central dentro do concelho com o mesmo nome, situando-se a 12 quilómetros a norte desta cidade, a este da auto-estrada A23, em plena região da Beira Interior. Encontra-se encaixada entre as freguesias de Póvoa de Rio de Moinhos (a nordeste), da Lardosa (a norte), de Escalos de Baixo e Escalos de Cima (a poente). Ocupa também o centro de um planalto a que deu o nome, o qual apresenta uma altitude média de 400 metros acusando uma topografia em geral pouco acidentada, tem como principais tributários hidrográficos a ribeira da Lória e o ribeiro de João Serrão, que se cruzam no centro da vila. Actualmente esses ribeiros encontram-se canalizados e cobertos e sobre eles foram traçadas as principais ruas e avenidas da vila.

A povoação de Alcains já data da povoação árabe, visto que, além da sua designação, derivada etimologicamente do vocábulo *Alkaen*, *Alkaes*, encontramos muitos outros vestígios árabes, como sejam o grande número de noras e picotas. O património histórico da vila conta ainda com alguns vestígios romanos, de que é exemplo a estrada que ligava a localidade a Castelo Branco, passando pela ermida de Santa Apolónia. Como testemunhos de épocas históricas mais recentes, Alcains apresenta várias casas solarengas e brasonada, algumas delas com adiantado estado de degradação.

A proximidade de Castelo Branco, centro polarizador da actividade económica e social desta região, a interioridade e a falta de boas vias de comunicação com o litoral têm atrasado o desenvolvimento de Alcains, pelo que economia da vila e da zona envolvente está profundamente marcada pela sua localização geográfica. Porém, nos últimos 30 anos, a vila desenvolveu-se significativamente, não só através da iniciativa da população autóctone, mas também, e principalmente, como resultado da intervenção de uma população migrante que aqui fixou residência por contingências várias, como o casamento, o emprego, a presença de familiares ou amigos e a criação de novas escolas e novos cursos, quer ao nível do ensino básico, quer ao nível do ensino secundário e do ensino superior politécnico, este último localizado em Castelo Branco.

A vila de Alcains apresenta uma certa actividade, que não impede a existência de um ritmo de vida calmo, já que aqui se misturam as características de vida urbana com as de vida rural, ainda com algum significado. Actualmente, a população da vila ronda os 5000 residentes.

A vila de Alcains estende-se ao longo da Estrada Nacional 352 por cerca de 3 quilómetros e apresenta uma parte antiga de ruelas, becos e escadinhas, que se confrontam com bairros de casas modernas, vivendas funcionais e alguns prédios de pequena altura.

Os recursos naturais da zona de Alcains caracterizam-se pela existência de solos em cujos afloramentos de granito se desenvolveram importantes actividades de extracção e transformação desse material. Estes solos são, em geral, de fraca capacidade agrícola, esgotados pelas sucessivas culturas de trigo, algumas hortas familiares, grandes áreas de cultura de feijão-frade e pastagens para o gado ovino e caprino, associado à produção de queijo, cuja qualidade é reconhecida a nível regional e nacional. Existem ainda áreas de olival e de vinha. A região de Alcains é limitada a norte pela Serra da Gardunha e a este pela Reserva Natural da Serra da Malcata, já na zona de fronteira com a Espanha, que, juntamente com a Albufeira da Marateca / Santa Águeda, constituem os principais recursos paisagísticos da região.

Em termos turísticos, há a destacar, na envolvência de vila de Alcains, algumas zonas de grande interesse turístico, como Castelo Novo, Idanha-a-Velha, Idanha-a-Nova, Monsanto, Sortelha, Aranhas e Portas de Ródão. Nestas localidades e na região em geral, é de destacar a gastronomia, muito rica em qualidade e variedade, estando particularmente associada à carne de porco e à doçaria regional, que inclui as papas de milho e os borrachões.

A nível cultural, Alcains, para além do património histórico já referido, conta com a actividade das seguintes entidades (organizadas, muitas delas, na senda de uma longa tradição associativa nesta localidade em torno da música e do teatro e que tem um exemplo na criação e manutenção de grupos onomásticos): Casa do Povo de Alcains, Grupo de Teatro “A Carroça”, Orquestra Típica de Alcains, Orquestra Jovem de Alcains, Rancho Folclórico de Alcains, Posto de Informação Juvenil, Associação

Recreativa e Cultural de Alcains (ARCA) a que estão associados uma Escola de Música e o Museu de Artes e Ofícios, Museu do Canteiro, Clube Recreativo de Alcains, Posto de Leitura da Fundação Calouste Gulbenkian, que faculta acesso à Internet e Agrupamento 175 do Corpo Nacional de Escutas. Neste campo, é ainda de salientar a presença de sedes de igrejas de diferentes confissões, havendo a referir a Igreja Católica, também representada pelo Seminário de S. José e a Igreja das Testemunhas de Jeová. Recentemente foi inaugurado mais um espaço cultural de grande qualidade, o Solar Ulisses Pardal.

No domínio desportivo, Alcains conta com algumas infra-estruturas e a dinamização de actividades regulares por parte das seguintes organizações: Clube Desportivo de Alcains, Alcaténis e Complexo de Piscinas.

Em termos humanos, a vila conta com uma percentagem considerável de população em idade activa, que exerce a sua actividade nas empresas industriais e comerciais estabelecidas em Alcains ou se desloca diariamente para a cidade de Castelo Branco.

Entre as indústrias estabelecidas em Alcains, destacam-se, pela sua dimensão e importância socio-económica as que pertencem aos sectores das rações e das farinhas, transformação de carne, confecções e vestuário, construção civil e comércio agregado ao seu âmbito, comércio agrícola e fabrico de queijo.

Quanto aos serviços, a vila encontra-se servida por duas agências bancárias, um posto da Guarda Nacional Republicana, um posto de Correios, a Extensão de Saúde de Alcains e o Lar da 3ª Idade Major Rato.

No domínio científico, há a considerar a presença do Laboratório da Direcção Regional da Agricultura da Beira Interior, o qual presta apoio à actividade agrícola da região, realizando análises nos sectores da pecuária do fabrico de queijo, da água, dos solos, do azeite e do vinho.

Na área do ensino, a vila dispõe de um infantário, um jardim-de-infância, uma escola do 1º ciclo do Ensino Básico, uma escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e uma escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico. No campo da formação

profissional, Alcains encontra-se na área de influência de Centro de Emprego da Instituto do Emprego e Formação Profissional de Castelo Branco.

3.2. O ESTUDO

Para efectuar este estudo procedemos ao pedido das devidas autorizações:

- à Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (anexo 3),
- à Directora do Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains (anexo 4),
- aos Encarregados de Educação dos alunos em causa (anexo 5).

A escolha da amostra para este estudo ficou ao critério dos professores titulares de turma, tendo em atenção apenas o facto de nele não poderem participar alunos com Necessidades Educativas Especiais. Foram escolhidas quarenta crianças, cujo nível etário se situa entre os seis e os dez anos de idade, distribuídas pelos quatro anos de escolaridade, do primeiro ciclo do Ensino Básico. Seguem-se as tabelas ilustrativas da população estudada.

Tabela 1

		Idade				Total
		6	7	8	9	
Ano	1	5	5	0	0	10
	2	0	10	0	0	10
	3	0	0	10	0	10
	4	0	0	0	10	10
Total		5	15	10	10	40

Tabela 1 - Distribuição de alunos por ano de escolaridade e idade

Tabela 2

		Sexo		Total
		F	M	
Ano	1	4	6	10
	2	4	6	10
	3	6	4	10
	4	5	5	10
Total		19	21	40

Tabela 2 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade e sexo

Iniciamos, agora, a apresentação dos resultados do nosso estudo, utilizando o programa informático SPSS (Statistical Package for Social Sciences 17.0). De modo a facilitar a interpretação dos dados, decidimos considerar o número um para as respostas correctas e o número zero para as falhas efectuadas pelos alunos. Os dados apresentados seguem a ordem de aplicação dos vários subtestes do TALE. Primeiramente apresentaremos os dados recolhidos, junto dos alunos, por ano de escolaridade, seguindo-se um estudo comparativo dos diferentes anos de escolaridade. Voltamos a salientar que o teste do primeiro ano de escolaridade sofreu adaptações ao nível das letras, palavras e textos dado a prova ter sido efectuada no primeiro período do ano lectivo. Passemos então aos resultados do primeiro ano de escolaridade.

TALE – 1º ano de escolaridade

A tabela que se segue apresenta os dados relativos à leitura de letras maiúsculas.

Tabela 3

1º ano de escolaridade - leitura de maiúsculas											
6 ANOS						7 ANOS					Total Geral
tempo	FEMININO			MASCULINO		FEMIN.	MASCULINO				média
	12,97	24,53	38,88	14,56	14,86	21,92	11,5	12,51	16	23,34	19,11
P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
T	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
D	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
O	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
L	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
U	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 3 – Leitura de letras maiúsculas

Como podemos observar na tabela anterior, de um modo geral, os alunos identificaram e leram correctamente as letras. As falhas que verificámos estiveram ao nível de trocas nas seguintes letras:

- **I**, em que a falha foi a troca por **L**
- **D**, em que a falha foi a troca por **L**

- **L**, em que a falha foi a troca por **R**

Os dados seguintes referem-se à leitura de letras minúsculas.

Tabela 4

1º ano de escolaridade - leitura de letras minúsculas											
6 ANOS						7 ANOS					Total Geral
tempo	FEMININO			MASCULINO		FEM.	MASCULINO				média
	11,61	13,01	13,21	12,03	14,36	29,56	9,49	10,51	11,5	14,28	13,96
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	6
	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 4 – Leitura de letras minúsculas

Na leitura de letras minúsculas verificámos um maior número de falhas comparativamente à leitura de letras maiúsculas. As mesmas incidiram nas seguintes letras:

- **l**, em que a falha foi a troca por **i**
- **m**, em que a falha foi a troca por **n**

Analisemos agora a tabela cinco referente à leitura de sílabas.

Tabela 5

1º ano de escolaridade - leitura de sílabas											
6 ANOS						7 ANOS					Total Geral
FEMININO			MASCULINO			FEMIN.	MASCULINO				média
tempo	51,99	63,39	66,43	38,99	69,37	95,29	36,62	40,9	41,52	57,71	56,22
pa	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	6
to	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	7
pe	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	6
lu	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
co	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
me	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4
li	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
te	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	5
ta	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
mo	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	5
di	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
ca	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	3
le	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	5
da	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	4
de	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	4
lu	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
ra	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
ri	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
pi	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
la	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	3
ro	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	4

Tabela 5 – Leitura de sílabas

As falhas que aqui se verificaram nas diversas sílabas foram sobretudo:

- pa – pá
- to – tó
- co – có
- la – lá
- Substituição da sílaba **me** por **ne**

Apresentamos, em seguida, na tabela seis, os dados referentes à leitura de palavras.

Tabela 6

1º ano de escolaridade - leitura de palavras											
tempo	6 ANOS					7 anos					Total Geral
	FEMININO			MASCULINO		FEMIN.	MASCULINO				média
	339,5	404,02	463,5	181,28	188,26	524,82	109,2	148,3	215,9	379,4	295,42
Mamã	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	5
Cama	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	7
Leite	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	4
Rua	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
Pato	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	8
Lupa	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6
Ema	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	7
Rio	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	5
Copo	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
Teia	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Paulo	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	7
Papoila	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	5
ola	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Pá	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	8
Macaco	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	6
Dado	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	7
Pai	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8
Lima	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6
Rã	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	3
Cauda	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	6
Leão	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	7
Camaleão	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	6
Rato	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8
Pipo	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	8
Mola	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8
Milita	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	5
Rima	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
Meta	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
Lado	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	6
Cola	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	6
Tia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Rita	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
Tulipa	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	6
Mota	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
Rei	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	8
Tatu	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	8

Tabela 6 – Leitura de palavras

À medida que avançamos no nosso teste e que aumenta o grau de dificuldade verificamos que o número de falhas também aumenta. Na leitura de palavras verificou-se uma diversidade de falhas, tais como:

- Substituição da palavra **teia** pela palavra **tela**.

- Substituição da palavra **mamã** pela palavra **mãe**.
- Substituição da palavra **rã** pela sílaba **rá**.

Estas foram as mais frequentes, no entanto, o que se verificou foi, por parte dos alunos, uma leitura ainda muito silabada e acentuada em todas as sílabas. Damos alguns exemplos:

- má – cá – có (macaco)
- lá – dó (lado)
- rá – tó (rato)

Na tabela que se segue considerámos, do mesmo modo, o número um para a leitura correcta, sem falhas e o número zero para leitura com falhas. A partir do item leitura correcta é registado o número de vezes em que o aluno apresentou falhas, em cada uma das situações expressas.

Tabela 7

1º ano de escolaridade - leitura de texto											
6 ANOS						7 ANOS					Total Geral
FEMININO			MASCULINO			FEMIN.	MASCULINO				média
tempo	89,29	102,39	133	43,03	44,06	143,18	30,05	42,97	48,54	133,5	81,001
leitura correcta	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
vacilação e repetição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
rectificação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
substituição	4	5	3	1	2	4	1	0	0	3	23
adição	1	1	1	5	0	0	0	0	0	0	8
omissão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
inversão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
leitura sílabada, ritmo, pontuação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
erros graves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
não leitura	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Tabela 7 – Leitura de texto

Tendo em conta que as crianças se encontram no início da sua escolaridade foram poucos os alunos que conseguiram ler sem falhas. As mais frequentes foram aquelas em que os alunos substituíram determinadas letras por outras ou adicionaram novas letras.

Vejamos alguns exemplos:

- Substituição da palavra **pão** pela palavra **pau**.
- Substituição da palavra **ela** pela palavra **ele**.
- Adição da letra **l** na palavra **põe** – **polé**.
- Substituição da palavra **lata** pela palavra **cata**.

Em relação à tabela número oito poder-se-á verificar a existência de meios pontos percentuais, uma vez que neste subteste em relação à resposta correcta esta pode considerar-se completa ou parcialmente correcta. Assim sendo, é-lhe atribuída um ponto e meio ponto, respectivamente.

Tabela 8

	1º ano de escolaridade - compreensão leitora										
	6 ANOS					7 ANOS					Total Geral
	FEMININO		MASCULINO			FEMIN.	MASCULINO				média
tempo de resposta às questões	183,2	196,47	283,1	103,4	181,01	333,48	89,58	114,6	128,1	375,8	198,86
tempo leitura silenciosa	144,9	270	100,4	116,07	151,38	116,35	40,07	171,5	147	81,81	133,94
questão 1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	6
questão 2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
questão 3	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	5
questão 4	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	6
questão 5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
questão 6	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	4
questão 7	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
questão 8	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	5
questão 9	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3
questão 10	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	6

Tabela 8 – Compreensão leitora

Como podemos verificar pela tabela a resposta onde houve mais falhas foi na questão número cinco. Esta questão número perguntava o que dava Paulo ao pato, ao que os alunos deveriam ter respondido **mimo**, embora a sua grande maioria tenha respondido **pêra**.

Em relação à cópia podemos analisar os seguintes resultados:

Tabela 9

1º ano de escolaridade - cópia											
6 ANOS						7 ANOS				Total Geral	
FEMININO			MASCULINO			FEMIN.	MASCULINO			média	
tempo	464,4	665,03	767,5	857,84	959,38	855,45	562	568,4	744,5	1009	745,31
copia correcta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
adição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sobreposição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
omissão	2	3	2	4	1	0	3	1	3	1	20
substituição	8	8	1	2	4	14	3	3	3	21	67
rotação	5	6	2	3	2	2	2	3	0	4	29

Tabela 9 – Cópia

Neste subteste foram detectadas inúmeras falhas. Apresentamos, a seguir, algumas dessas falhas:

- Bebé – dedé
- Mata – nata
- Camelo – canelo
- Melão – nelão
- Tro – tvo
- Coroa – covoa
- Pri – pvi
- Macaco – maço

Seguem-se os dados relativos a mais uma etapa deste teste: o ditado.

Tabela 10

1º ano de escolaridade - ditado											
6 ANOS						7 ANOS					Total Geral
FEMININO			MASCULINO			FEMIN.	MASCULINO				média
tempo	171,1	236,88	250,9	229,36	309,65	504,76	176,3	210,1	247,5	321,2	265,77
correcto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
fragmentação de palavras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
adição, omissão, substituição	2	4	2	0	0	5	1	0	0	1	15
uso inadequado estruturas gramaticais	2	3	4	2	3	2	1	2	3	3	25
erros ortográficos leves	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
erros ortográficos graves	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	3

Tabela 10 – Ditado

Em relação ao ditado as falhas mais frequentes foram adições, omissões, substituição e o uso inadequado de estruturas gramaticais. São exemplos disso:

- Falhas a nível da acentuação (dá, à).
- Substituição da palavra **pula** pela palavra **pola, tula, pua**.
- Substituição da palavra **cadela** pela palavra **catela**.
- Substituição da palavra **tudo** pela palavra **tudu, tutu**.

A escrita espontânea é mais uma das actividades deste teste que iremos analisar a seguir.

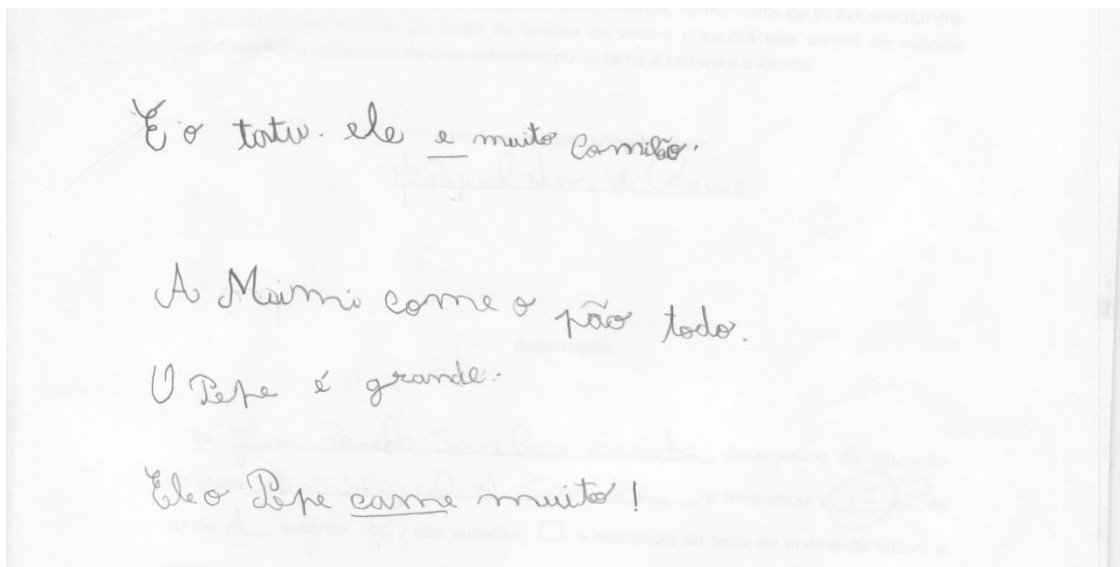
Tabela 11

1º ano de escolaridade - escrita espontânea											
6 ANOS						7 ANOS					Total Geral
FEMININO			MASCULINO			FEMIN.	MASCULINO				média
tempo	48,38	98,92	370,6	114,41	116,58	265,57	68,48	76,79	185,7	281,8	162,72
escrita correcta	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acrécimo, omissão ou substituição	0	0	4	1	1	2	1	1	1	1	12
uso inadequado estruturas gramaticais	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	5
estilo telegráfico sem nexo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
incoerência, desorganização, falta de coesão	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
erros ortográficos leves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
erros ortográficos graves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
nº reduzido de orações	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3

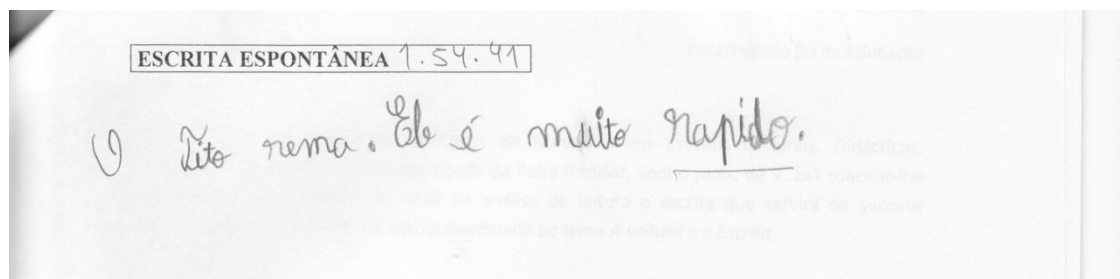
Tabela 11 – Escrita espontânea

Em relação à escrita espontânea já começam a observar-se tentativas de escrita de pequenos textos com alguma sequência e encadeamento de ideias.

Exemplo A



Exemplo B



No entanto, a maioria dos alunos, escreveu apenas uma a duas frases, com acréscimos, omissões, e substituições, que são nitidamente falhas ao nível da consciência fonológicas. Vejamos alguns:

- Paulo – palo
- Caiu – caio
- Sangue – sage

- Comilão – momilão

Análise global das falhas do primeiro ano de escolaridade

Tabela 3 - Quer-nos parecer que na primeira situação a falha se deveu ao facto do I maiúsculo/imprensa ter uma grafia idêntica ao l minúsculo.

Nas duas situações seguintes parece-nos que a falha será mais de ordem fonológica ao nível da relação fonema/grafema dado que estas letras têm o som parecido, o que poderá levar a criança, que se encontra no início da sua escolaridade, a confundir ainda os signos escritos e os respectivos sons. O tempo médio de leitura foi de 19,11 segundos o que demonstra que já existe uma certa agilidade por parte dos alunos em identificarem as letras em questão.

Tabela 4 - Também aqui a falha está relacionada com a semelhança da grafia de cada uma das letras. É comum as crianças trocarem o m pelo n, sobretudo porque a relação entre a escrita impressa e a manuscrita ainda não se encontra bem definida e porque estas letras apresentam uma forma ou uma posição semelhante.

Tabela 5 - As falhas que aqui se verificaram nas diversas sílabas foram sobretudo falhas em que os alunos, não tendo ainda consciencializado que a um grafema podem corresponder vários fonemas, optaram por acentuar as sílabas lendo, por exemplo, pá, tó, có, lá...pois sabemos que o ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica, que os alunos ainda não têm.

Verificou-se também, com alguma frequência, na sílaba **me** a sua substituição por **ne**, vindo assim ao encontro do que atrás verificámos na leitura de letras minúsculas em que também houve troca da letra m pela letra n por ambas terem uma forma semelhante, ao nível da grafia.

Tabelas 6 e 7 – Nestas tabelas constatámos que as falhas ocorridas pertencem aos domínios já anteriormente analisados.

Tabela 8 - Verificamos aqui que, grande parte dos alunos, ainda não retém o essencial de um texto.

Tabela 9 - Este subteste tem como objectivo principal que os alunos contactem com diversos tipos de letra. Na sua grande maioria os alunos revelaram dificuldades em distinguir tipos de letra diferentes daqueles a que estão habituados.

Tabela 10 – Ao nível do ditado pudemos verificar que, de um modo geral, as crianças continuam a não apresentar uma sensibilidade às variações e diferenças entre os sons das palavras.

Tabela 11 – Na escrita espontânea, a maioria dos alunos, ainda na fase de iniciação (início do 1º ano) à aprendizagem da escrita, revelou produção simples quer ao nível da construção frásica, quer da sequência e coesão do texto.

TALE – 2º ano de escolaridade

Segue-se a análise do segundo ano de escolaridade do ensino básico. Nas tabelas 12 e 13, leitura de letras maiúsculas e minúsculas, foram introduzidas as letras k, y e w, de acordo com os novos Programas de Português, 2009, e o Acordo Ortográfico.

Analisemos, então, a leitura de letras maiúsculas.

Tabela 12

2º ano de escolaridade - leitura de maiúsculas											
tempo	7 ANOS										Total Geral
	FEMININO				MASCULINO						média
	22,11	23,57	23,79	32,19	18,81	21,21	21,61	28,73	29,61	30,55	25,22
J	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
S	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	7
W	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	8
B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
N	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
Y	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
X	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
L	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
C	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	7
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
O	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
H	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
V	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
U	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
T	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
K	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Q	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	8
Z	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 12 – Leitura de letras maiúsculas

Na leitura de letras maiúsculas alguns alunos não souberam identificar as letras k, y e w, talvez por falta de contacto com materiais escritos que as incluam.

Apresentamos algumas das falhas:

- Troca da letra C pela letra S.
- Troca da letra S pelo dígrafo ch.
- Troca da letra X pelo dígrafo ch.

Observámos ainda que os alunos começam a chamar às letras:

- esse (S),
- ene (N),
- jota (J)...

Segue-se a tabela referente à leitura de minúsculas.

Tabela 13

2º ano de escolaridade - Leitura de minúsculas											
7 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO				MASCULINO						média
	18,72	18,87	25,27	32,3	18,54	19,18	20,35	22,92	24,62	28,64	22,94
j	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
s	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
w	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	8
b	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
n	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
y	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
f	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
g	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
l	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	5
m	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
c	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8
e	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
r	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
o	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
h	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
v	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
a	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
u	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
t	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
k	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
i	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
p	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
q	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
z	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 13 – Leitura de letras minúsculas

Em relação à leitura de letras minúsculas pudemos observar que ocorreram falhas:

- na letra **l** que foi trocada pela letra **i**.
- E, mais uma vez, os alunos começam a ler as letras como ene, esse, ele...

A tabela catorze apresenta-nos os resultados da leitura de sílabas.

Tabela 14

2º ano de escolaridade - leitura de sílabas											
7 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO				MASCULINO						média
	32,16	32,72	37,99	58,93	21,38	22,08	24,55	29,83	33,71	47,73	34,11
pla	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8
op	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
bor	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
ib	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
cre	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
mel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
gli	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8
tla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
gro	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8
tar	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
ble	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	7
cle	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8
ac	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
fla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
dri	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
fru	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
ed	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	6
os	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
lu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
nho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
bra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
cha	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
din	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
pru	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
tro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
at	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 14 – Leitura de sílabas

Na leitura de sílabas verificou-se uma grande quantidade de falhas ao nível de inversões de grupos consonânticos, antes de vogais, em sílabas complexas. Observemos os exemplos:

- gli substituído por gil
- gro substituído por gor
- tla substituído por tal
- Ble substituído por bel

- Bra substituído por bar

E muitos outros exemplos semelhantes aos anteriores. Observámos também algumas falhas ao nível da base da consciência fonológica:

- pla – fla
- bor – por
- ib – ip
- pru – bru
- ed – et
- cha - sa

Verificamos, portanto, que o ensino da decifração deve contemplar regular e sistematicamente, o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes – prefixos, sufixos, sequência consoante/ vogal, dígrafos, ditongos, ou combinações de letras. Para além da correspondência som/grafema, deve ser ensinado à criança a reconhecer automaticamente os padrões ortográficos constantes na língua escrita, nomeadamente: sílabas com uma estrutura previsível:

- (C / V – *pa, co, fi*);
- encontros consonânticos frequentes, dígrafos (*br, cr, fr, vr, gr, pr, bl, tl, cl, fl, nh, lh, ch, ss, rr*);
- ditongos orais e nasais, vogais nasais (*ai, eu, ia, oi, ua, ão, ãe, õe, ã, en, om*);
- prefixos e sufixos frequentes (*pre, in, eiro, ista*);
- combinações frequentes de vogal/consoante (*al, il, el, ar, er, as, os*).

Observemos agora os resultados da leitura de palavras, aplicadas no TALE, através da tabela quinze.

Tabela 15

tempo	2º ano de escolaridade - Leitura de palavras										
	7 ANOS										Total Geral
	FEMININO				MASCULINO						média
	63,21	126,68	128,4	140,36	38,4	49,2	50,13	82,3	104	161,2	94,38
Mamã	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
Cama	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Cozinha	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Barriga	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Máquina	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Hora	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Meio-dia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Cravo	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
Verão	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	8
Escola	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
Escrever	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Leite	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Escada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Começar	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Índio	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	7
Homem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Montanha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Sangue	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Rã	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
Primavera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Balcão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Medalha	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	7
Passarinho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Chocolate	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bébe	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Domingo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Rua	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Avô	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	6
Esponja	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Saco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Cebola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Pedreiro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Flor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Casa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Gato	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Sapato	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Girafa	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
Ontem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Pincel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Guarda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Relógio	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
Água	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Batata	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Padre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
Alface	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bruxa	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
Nunca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Armário	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Rosa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Jogo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Nariz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Couve	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Dragão	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	8
Bolsa	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9

Tabela 15 – Leitura de palavras

Em relação à leitura de palavras as falhas mais frequentes foram as seguintes:

- avô, que por confusão de acentuação, foi lida como avó
- índio também foi uma das que os alunos mais falharam, omitindo a letra n e lendo-a como ídio.

Podemos ainda referir outros exemplos de falhas menos significativas:

- a palavra dragão trocada pela palavra grão
- a palavra padre pela palavra Pedro
- a palavra mamã pela palavra maçã
- a palavra cravo pela palavra gravo

Na tabela dezasseis apresentamos os resultados obtidos ao nível da leitura de texto.

Tabela 16

2º ano de escolaridade - leitura de texto											
7 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO				MASCULINO						média
	34,92	56	65,97	71,45	23,39	24,14	25,04	48,59	55,87	65,4	47,08
leitura correcta	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
vacilação e repetição	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	4
rectificação	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
substituição	1	2	2	1	0	0	0	1	2	1	10
adição	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	6
omissão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
inversão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
leitura sílabada, ritmo,pontuação	0	0	1	0	3	0	1	0	0	0	5
erros graves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
não leitura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 16 – Leitura de texto

Na leitura do texto verificámos que uma grande maioria desrespeitou a pontuação do texto. Houve, ainda, diversas substituições de palavras, em que algumas tiveram acréscimo de letras. São exemplo disso:

- a palavra movediços substituída pela palavra *movendiços* ou *movedicos*

- a palavra atarefadas substituída pela palavra *estarefadas*
- a palavra recolher substituída pela palavra reconhecer
- a palavra fila substituída pela palavra filha...

Seguem-se os resultados obtidos ao nível da compreensão de texto.

Tabela 17

	2º ano de escolaridade - compreensão leitora										
	7 ANOS										Total Geral
	FEMININO					MASCULINO					média
tempo de resposta às questões	68,24	81,35	97,27	107,47	36,14	44,15	63,02	71,92	73,12	84,62	72,73
tempo leitura silenciosa	51,31	140,61	209,9	113,69	137,43	103,66	104,2	101,5	60,83	145	116,80
questão1	1	1	0	0,5	1	1	1	1	1	0	7,5
questão2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
questão3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
questão6	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	7
questão7	0,5	1	0,5	1	1	1	1	0,5	1	0	7,5
questão8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
questão10	0,5	0	0,5	0	1	0,5	0,5	0	0,5	0	3,5

Tabela 17 – Compreensão leitora

No que diz respeito à compreensão leitora nota-se uma evolução em relação ao primeiro ano de escolaridade. Na questão número dez verificaram-se várias falhas. À questão «Onde vive o Pedro?» os alunos deveriam responder que o Pedro nasceu numa povoação muito pequena, ao invés de:

- no céu
- Póvoa

Segue-se a tabela número dezoito com os dados referentes à elaboração de mais uma componente do TALE: a cópia.

Tabela 18

		2º ano de escolaridade - cópia										
		7 ANOS										Total Geral
		FEMININO				MASCULINO						média
tempo		441,5	508,9	570,7	582,32	268,98	305,04	367	404,9	445,9	449,1	434,43
cópia correcta		0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3
grafismo irregular		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
adição		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sobreposição		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
omissão		0	3	0	2	0	0	0	2	1	4	12
substituição		4	1	9	1	0	0	0	1	5	5	26
rotação		1	3	0	0	0	0	0	0	2	1	7

Tabela 18 – Cópia

Nesta actividade continua a verificar-se que os alunos não contactam muito com outros tipos de grafia (impressa, manuscrita, ...) havendo, apenas, um número reduzido de alunos que realizaram esta actividade em pleno. Foram diversas as substituições, as omissões e as rotações, como podemos ver nos exemplos abaixo apresentados:

- a substituição da letra **m** pela letra **n**, na palavra muitos.
- a palavra *lívio* em vez da palavra lírio
- a sílaba pri pela sílaba pvi
- a palavra blusa pela palavra *flusa*
- a palavra encontram-se pela palavra *ecotram-se...*

A tabela dezanove apresenta-nos os dados relativos ao ditado.

Tabela 19

		2º ano de escolaridade - ditado										
		7 ANOS										Total Geral
		FEMININO				MASCULINO						média
tempo		293,2	313,62	324,8	362,88	195,79	273,11	301	322	329,1	339,6	305,51
correcto		0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
grafismo irregular		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
fragmentação de palavras		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
adição, omissão, substituição		1	0	0	1	1	1	0	1	0	4	9
uso inadequado estruturas gramaticais		1	0	2	3	0	0	3	3	0	1	13
erros ortográficos leves		2	2	4	3	1	1	1	4	0	5	23
erros ortográficos graves		3	3	1	1	1	0	0	1	0	9	19

Tabela 19 – Ditado

Em relação ao ditado verificámos um grande número de falhas ao nível da ortografia. Destacamos alguns exemplos:

- A palavra **fez** substituída pela palavra **fes**
- A palavra **limpo** pela palavra **linpo**
- A palavra **horizonte** aparece diversas vezes como **orizonte**
- A palavra **fez** substituída pela palavra **vez**
- A palavra **sem** pela palavra **cem**
- A palavra **escondeu-se** sem fragmentação (**escondeuse**)
- Na conjugação do tempo verbal: **sáiram** substituído por **sairão** (pretérito por futuro)
- Na palavra **céu** substituída por **seu**.

Segue-se a tabela com os dados referentes à escrita espontânea.

Tabela 20

		2º ano de escolaridade - Escrita										Total Geral
		7 ANOS										
		FEMININO				MASCULINO						
tempo	205,7	326,76	696,1	769,39	120,69	190,69	229,7	294	412,5	466	média	
escrita correcta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
acrécimo, omissão ou substituição	0	1	5	6	0	1	0	1	1	0	15	
uso inadequado de estruturas gramaticais	0	6	1	0	0	2	2	3	2	2	18	
estilo telegráfico sem nexos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
incoerência, desorganização, falta de coesão	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	4	
erros ortográficos leves	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	2	
erros ortográficos graves	1	5	11	5	0	2	0	1	15	2	42	
nº reduzido de orações	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	

Tabela 20 – Escrita Espontânea

Na escrita espontânea evidenciou-se o mesmo tipo de falhas que ocorreram no ditado, embora com outras palavras. Vejamos exemplos:

- À semelhança da palavra horizonte, também aqui assistimos à substituição da palavra **havia** pela palavra **avia**

- A substituição da palavra **tantos** pela palavra **tamtos**

- A palavra **chamava-se** pela palavra **chamavase**, assim como **mandou-me** por **mandome**

- Nas formas verbais: **brincavam** substituída pela palavra **bincavão**

- A palavra **prendas** pela palavra **predas**

Também verificámos falhas ao nível da acentuação e da concordância do género com o número. No entanto, os alunos revelam já a noção do que é um texto e nota-se uma melhoria, em relação ao primeiro ano de escolaridade, no encadeamento de ideias.

Análise global das falhas do segundo ano de escolaridade

Tabelas 12 e 13 – A prestação dos alunos ao nível da identificação das letras maiúsculas (C-S e X-CH) foi condicionada pela semelhança fonética não se abstraindo da escrita. Os alunos não compreendem, ainda, a relação fonema/grafema.

Tabela 14 – Estas falhas revelaram que os alunos transformaram o padrão silábico irregular (ccv) no regular (cv).

Tabelas 15 e 16 – Na leitura de palavras e texto continuamos a verificar que os alunos, na fase da decifração, ainda não reconhecem palavras frequentes de forma global. A frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da mesma, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem necessitar de explicitamente recorrer aos sons que a compõem. Nesta fase os alunos ainda não têm um conhecimento pleno dos caracteres do alfabeto, o que achamos ser determinante no reconhecimento de palavras. Também nas palavras (mamã/maçã, reconhecer/recolher, fila/filha) verificámos que os alunos identificaram a palavra com base na letra inicial. Consideramos, pois, que o sucesso na decifração da palavra é a pedra fulcral da leitura.

Tabela 17 – A compreensão do texto apresentado foi comprometida pelo desconhecimento do significado da palavra «povoação». É importante que os professores utilizem estratégias de aprendizagem do vocabulário de palavras novas, pois quando as crianças se deparam com uma palavra nova devem descobrir o seu significado pela forma fónica das palavras, pela sua estrutura interna e pelo contexto.

Tabela 18 – Em relação à cópia observámos inúmeras falhas que pensamos estarem associadas ao facto de a mesma não ter uma função específica, uma vez que os alunos se limitaram a copiar.

Tabela 19 e 20 – São várias as considerações que podemos fazer da prestação dos alunos, o ditado e na escrita, cujos resultados se nestas tabelas. Na fase inicial da aprendizagem os alunos ainda apresentam bastantes dificuldades ortográficas que resultam da complexidade das relações som/grafema (fez/fes). Esta complexidade tem como efeito que a aprendizagem da ortografia implique saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma palavra. Este domínio pode ser feito por duas vias: a fonológica e a lexical. Geralmente, estas duas vias complementam-se para atingir a competência ortográfica.

TALE. – 3º ano de escolaridade

Analisemos agora os dados referentes ao 3º ano de escolaridade. A tabela que se segue mostra os dados relativos à leitura de letras maiúsculas.

Tabela 21

3º ano de escolaridade - Leitura de maiúsculas											
8 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO						MASCULINO				média
	18,7	21,63	24,48	24,97	25,61	27,03	18,4	18,75	18,89	20,23	21,87
J	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
S	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
W	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	8
B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
N	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Y	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
F	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
L	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
M	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
C	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
R	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
O	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
H	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
V	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
U	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
T	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
K	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Q	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Z	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 21 – Leitura de letras maiúsculas

À medida que avançamos no nosso estudo verificamos uma melhoria dos resultados. No terceiro ano de escolaridade, na leitura de letras maiúsculas apenas se verificaram falhas na identificação das letras k, y e w.

Analisemos, agora, os dados relativos à leitura de letras minúsculas.

Tabela 22

3º ano de escolaridade - leitura de letras minúsculas											
8 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO						MASCULINO				média
	13,86	16,57	18,12	22,25	23,73	30,8	13,43	19,88	20,14	22,08	20,09
j	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
s	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
w	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
b	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
n	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
y	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
f	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
g	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
l	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	4
m	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
c	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
e	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
r	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
o	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
h	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
v	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
a	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
u	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
t	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
k	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
i	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
p	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
q	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
z	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 22 – Leitura de letras minúsculas

Na leitura de letras minúsculas verificou-se com alguma frequência que o **l** continua ser substituído pelo **i**.

Na tabela número vinte e três podemos observar os resultados da leitura de sílabas.

Tabela 23

3º ano de escolaridade - leitura de sílabas											
8 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO						MASCULINO				média
	20,44	23,89	24,61	25,13	30,7	30,87	19,44	20,24	27,44	31,98	25,47
pla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
op	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
bor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
ib	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
cre	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	8
mel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
gli	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
tla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
gro	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
tar	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
ble	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	7
cle	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	6
ac	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
fla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
dri	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
fru	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
ed	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
os	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
lu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
nho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
bra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
cha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
din	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
pru	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
tro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
at	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 23 – Leitura de sílabas

• Na leitura de sílabas verificou-se uma acentuação inadequada de algumas sílabas como:

- cré,
- blé,
- gró,
- clé.

Também ocorreram outras falhas como a troca da sílaba:

- pru pela sílaba bru.

No entanto, as falhas vão minimizando à medida que avançamos no nível de escolaridade.

Seguem-se os dados relativos à leitura de palavras.

Tabela 24

3º ano de escolaridade - Leitura de palavras											
tempo	8 ANOS										Total Geral
	FEMININO					MASCULINO					média
	30,23	41,59	41,77	51,42	56,42	63,75	30,44	34,42	45,62	53,05	44,87
Mamã	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
Cama	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Cozinha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Barriga	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Máquina	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Hora	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Meio-dia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Cravo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Verão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Escola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Escrever	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
Leite	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Escada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Começar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Índio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Homem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Montanha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Sangue	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Rã	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Primavera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Balcão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Medalha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Passarinho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Chocolate	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bébe	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Domingo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Rua	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Avô	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	8
Esponja	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
Saco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Cebola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Pedreiro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Flor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Casa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Gato	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Sapato	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Girafa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Ontem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Pincel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Guarda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Relógio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Água	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Batata	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Padre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Alface	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
Bruxa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Nunca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Armário	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Rosa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Jogo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Nariz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Couve	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Dragão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Bolsa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 24 - Leitura de palavras

Na leitura de palavras verificaram-se pequenas falhas nas palavras:

- Mamã – substituída pela palavra manhã
- Esponja – substituída por arronja
- Avô – substituída pela palavra avó

A tabela número vinte e cinco é ilustrativa dos resultados da leitura de texto.

Tabela 25

3º ano de escolaridade - Leitura de texto											
8 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO						MASCULINO				média
	40,62	41,98	46,54	48,32	60,32	71,88	35,39	42,85	43,87	56,63	48,84
leitura correcta	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	3
vacilação e repetição	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
rectificação	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
substituição	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	3
adição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
omissão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
inversão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
leitura sílabada, ritmo, pontuação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
erros graves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
não leitura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 25 – Leitura de texto

Ao nível da leitura do texto verificámos que os alunos entoam e pontuam devidamente, sendo a sua leitura mais atenta e fluente. Há apenas alguma vacilação, por parte dos alunos, em algumas palavras e pequenas substituições como:

- **entardecer** substituída por **estardecer**.

Analiseemos, agora, os resultados obtidos na compreensão leitora.

Tabela 26

	3º ano de escolaridade - Compreensão leitora										
	8 ANOS										Total Geral
	FEMININO					MASCULINO					média
tempo de resposta às questões	35,91	39,93	53,24	55,41	61,27	69,94	38,81	48,84	50,02	67,49	52,09
tempo de leitura silenciosa	137,8	130,33	152,4	148,41	154,18	196,44	87,62	134,5	116,6	91,74	135,01
questão1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	9,5
questão2	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	9
questão3	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	8,5
questão4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	0	1	8,5
questão6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão7	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	9,5
questão8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 26 – compreensão leitora

Na interpretação do texto também se verifica uma melhoria significativa. Grande parte dos alunos respondeu de forma completa às questões efectuadas.

Seguem-se os resultados relativos a mais uma actividade deste teste: a cópia.

Tabela 27

	3º ano de escolaridade - cópia										
	8 ANOS										Total Geral
	FEMININO					MASCULINO					média
tempo	255	301,53	332,9	357,46	359,11	381,13	249,3	272,8	305,2	311,7	312,62
copia correcta	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	3
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
adição	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2
sobreposição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
omissão	0	0	0	0	0	1	2	0	2	3	8
substituição	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3
rotação	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2

Tabela 27 – Cópia

Em relação à cópia verificámos omissões ao nível da pontuação e da acentuação. Também detectámos algumas adições e rotações. São exemplo:

- A palavra **encontram-se** substituída pela palavra **emcontram-se**
- A sílaba **oc** pela sílaba **co**

- A sílaba **bro** pela sílaba **vro**
- A palavra **dromedário** pela palavra **dromedrário**

Na tabela vinte e oito podemos verificar os resultados do ditado.

Tabela 28

3º ano de escolaridade - Ditado												
8 ANOS												Total Geral
tempo	FEMININO						MASCULINO				média	314,38
	272,6	293,3	318,6	327,7	354,56	356,18	294	300,2	301,8	325,1		
correcto	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
fragmentação de palavras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
adição, omissão, substituição	0	1	0	2	0	0	2	1	2	2	10	13
uso inadequado estruturas gramaticais	0	2	3	1	2	0	1	0	3	1	13	5
erros ortográficos leves	2	1	0	0	1	0	0	0	0	1	5	2
erros ortográficos graves	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	

Tabela 28 – Ditado

Em relação ao ditado continuámos a verificar a falta de acentuação (por exemplo nas palavras: índio, à, fácil...), uso inadequado de estruturas gramaticais, adições, omissões e substituições, tais como:

- A palavra **habitavam** aparece várias vezes como **abitavam** e ainda como **avitavam**
- A palavra **litoral** como **litural**
- A palavra **selvas** substituída pela palavra **celvas**
- Na forma verbal **tinham** alguns alunos escreveram **tinhão**.

Seguem-se os resultados relativos à escrita espontânea.

Tabela 29

3º ano de escolaridade - escrita espontânea												
8 ANOS												Total Geral
	tempo	FEMININO					MASCULINO					média
		372,7	435,95	743,5	794,57	1148,7	1177,4	510,7	741,3	754,1	912,1	759,10
correcta		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
grafismo irregular		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
acrécimo, omissão ou substituição		0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	3
uso inadequado estruturas gramaticais		3	3	1	5	2	2	6	0	5	3	30
estilo telegráfico sem nexos		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
incoerência, desorganização, falta de coesão		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
erros ortográficos leves		0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
erros ortográficos graves		1	0	0	1	14	3	0	1	2	3	25
nº reduzido de orações		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 29 – Escrita espontânea

Em relação à escrita espontânea os alunos começam já a escrever textos com um maior número de orações. No entanto, verificámos que ao nível da estrutura frásica existem ainda diversas falhas: ausência de conectores ou repetição dos mesmos, falta de pontuação e, por vezes, ao nível do sentido e da organização das ideias. Foi também visível a ocorrência de diversos erros ortográficos, tais como:

- Auxiliares – auciliares
- Intervalo – entervalo
- Ginástica – jinástica
- Cachecol – cascol
- Amêndoas – amêdoas
- A não distinção entre há do verbo haver e à como preposição

Análise global das falhas do terceiro ano de escolaridade

Tabela 21 e 22 - Parece-nos que, ao nível da identificação de letras (maiúsculas e minúsculas), os resultados melhoraram, como atrás referimos, pois, nesta fase, o domínio do princípio alfabético e a aprendizagem da decifração começa a estar instalada.

Tabelas 23, 24 e 25 - No que diz respeito à leitura e escrita de palavras, bem como à ortografia, verificamos que é necessário que os alunos reforcem a prática do oral e treinem os aspectos fónicos da língua para evitar alguns dos erros dados. A escrita não transcreve fielmente a oralidade, pelo que há uma série de factores que influenciam a aprendizagem da ortografia, como é o caso da relação som/grafema e a existência de uma forma ortográfica única. Sabemos bem da complexidade daquela relação, pois um som pode não ser representado pelo mesmo grafema e um grafema pode não representar sempre o mesmo som. Pelas razões já apresentadas, e como professores, concluímos que o ensino da ortografia deve ser sistematizado, ensinado explicitamente e orientado.

Tabela 26 - No que diz respeito à compreensão do texto, os alunos revelaram uma evolução significativa, pois já conseguem ler com alguma precisão e de forma mais automática o que vem ajudar na libertação da atenção e memória para a recuperação do significado do que lêem.

Tabela 28 e 29 - Verificámos, quer ao nível do ditado, quer da escrita espontânea, a existência de alguns erros ortográficos. O facto de algumas palavras não serem do seu conhecimento e não serem frequentemente lidas, leva a que os alunos não construam um léxico visual ortográfico, que lhes permitiria reconhecer automaticamente o significado dessas palavras.

TALE. – 4º ano de escolaridade

Passemos agora à análise dos dados do quarto ano de escolaridade.

A tabela número trinta apresenta dados relativos à leitura de maiúsculas.

Tabela 30

4º ano de escolaridade - leitura de maiúsculas											
9 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO					MASCULINO					média
	16,31	16,73	24	29,35	29,82	16,1	18,94	22,47	25,2	25,45	22,44
J	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8
S	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	5
W	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	7
B	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
N	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	8
Y	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9
X	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
F	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	8
G	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
L	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
M	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
C	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	6
E	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
R	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	4
D	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
O	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
H	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
V	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
U	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
T	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
K	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
I	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
P	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Q	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
Z	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 30 – Leitura de maiúsculas

Na leitura de letras maiúsculas verificámos que os alunos leram:

- R – erre
- S – esse
- N – ene

- J – jota

- F – efe

- L - ele

Há ainda alguns alunos que não identificam a letra k. Também se verificou que alguns alunos trocam a letra C pela letra S.

Analisemos, agora, a leitura de letras minúsculas.

Tabela 31

4º ano de escolaridade - leitura de minúsculas											
9 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO					MASCULINO					média
	13,28	15,91	21,13	25,23	28,4	12,87	17,42	18,37	19,41	24,8	19,68
j	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
s	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	8
w	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	8
b	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
n	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
y	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
x	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
f	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	9
g	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
l	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	8
m	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
c	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	7
e	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
r	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	7
d	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
o	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
h	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
v	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
a	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
u	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
t	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
k	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
i	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
p	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
q	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
z	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 31 – Leitura de minúsculas

Quanto à leitura de letras minúsculas continuamos a verificar:

- a troca entre o **c** e o **s**
- a troca do **l** pelo **i**.
- N- ene
- R – erre
- F – efe

Na tabela seguinte podemos analisar os resultados da leitura de sílabas.

Tabela 32

4º ano de escolaridade - leitura de sílabas											
9 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO					MASCULINO					média 23,61
	19,57	22,05	23,29	24,32	32,62	20,89	21,31	21,37	24,55	26,15	
pla	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
op	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
bor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
ib	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
cre	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	8
mel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
gli	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
tla	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	9
gro	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	8
tar	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
ble	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8
cle	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	7
ac	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
fla	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
dri	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
fru	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
ed	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
os	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
lu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
nho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
bra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
cha	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	9
din	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
pru	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
tro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9
at	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10

Tabela 32 – Leitura de sílabas

Na leitura de sílabas algumas das falhas que verificámos foram:

- Tla trocado por tal
- Ble trocado por bel
- Cle trocado pelo cel
- Gro trocado por glo
- Tar trocado por tla

A tabela número trinta e três mostra-nos os resultados que dizem respeito à leitura de palavras.

Tabela 33

4º ano de escolaridade - leitura de palavras												
tempo	9 ANOS										Total Geral	
	FEMININO					MASCULINO					média	
	29,32	45,92	47,19	57,69	62,07	36,02	43,27	44,78	45,49	46,23		
Mamã	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	
Cama	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Cozinha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Barriga	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Máquina	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Hora	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Meio-dia	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Cravo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Verão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Escola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Escrever	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Leite	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Escada	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Começar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Índio	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	
Homem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Montanha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Sangue	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Rã	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Primavera	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Balcão	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9	
Medalha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Passarinho	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Chocolate	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Bébe	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Domingo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Rua	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Avô	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	
Esponja	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Saco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Cebola	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Pedreiro	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Flor	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Casa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Gato	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Sapato	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Girafa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Ontem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Pincel	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Guarda	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Relógio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Água	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Batata	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Padre	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Alface	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Bruxa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Nunca	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Armário	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Rosa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Jogo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Nariz	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Couve	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Dragão	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
Bolsa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	

Tabela 33 – Leitura de palavras

Na leitura de palavras as falhas são pouco significativas. Apenas se verificaram nas seguintes palavras:

- Índio – início
- Balcão – alcatrão
- Avô – avó

Analisemos os dados relativos à leitura de texto.

Tabela 34

4º ano de escolaridade - Leitura de texto											
9 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO					MASCULINO					média
	70,01	90,89	102,7	117,52	119,84	70,14	73,34	79,28	84,94	95,56	90,42
leitura correcta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
vacilação e repetição	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	3
rectificação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
substituição	2	0	3	0	3	0	0	0	0	0	8
adição	0	0	0	1	3	0	0	0	0	0	4
omissão	0	0	0	1	3	3	2	1	0	1	11
inversão	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
leitura sílabada, ritmo, pontuação	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
erros graves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
não leitura	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tabela 34 – Leitura de texto

Na leitura do texto verificámos que os alunos pontuam e entoam devidamente. No entanto, verificámos algumas falhas, tais como:

- **que trouxesse** substituído por **que trouxe**
- **suponha-se** substituído por *susponha-se*
- **gratuitamente** substituído por *gratuitadamente*
- **cujos** substituído por **sujos**
- **o empregado** substituído por **o emprego**
- **pagar** substituído por **pegar**

Na tabela número trinta e cinco podemos analisar os resultados relativos à compreensão leitora.

Tabela 35

4º ano de escolaridade - compreensão leitora											
9 ANOS											Total Geral
	FEMININO					MASCULINO					média
tempo de resposta às questões	54,62	56,02	59,03	82,52	104,58	49,55	55,83	59,22	62,82	69,17	65,34
tempo leitura silenciosa	353,9	184,29	267,1	183,21	188,3	118,98	202	152	130,9	246,9	202,77
questão 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
questão 3	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	6
questão 4	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	5
questão 5	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	1	9,5
questão 6	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	8
questão 7	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	8
questão 8	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	5
questão 9	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
questão 10	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	7

Tabela 35 – Compreensão Leitora

Verificámos que na questão número quatro «Onde estavam os barcos dos pescadores?», metade dos alunos não respondeu correctamente a esta questão, dando como resposta:

- pérolas, esperavam os pescadores
- na espuma branca das ondas do mar

Também na questão número oito «Para que é que apanhavam pérolas?» se verificaram falhas:

- porque valiam muito dinheiro na cidade

A tabela que se segue mostra-nos os resultados obtidos em mais uma actividade do TALE: a cópia.

Tabela 36

4º ano de escolaridade - cópia											
9 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO					MASCULINO					média
	196,4	198,7	261,9	270	289,82	175,06	191,6	213,9	240,8	246	228,42
cópia correcta	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	4
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
adição	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
sobreposição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
omissão	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
substituição	1	0	0	0	0	3	0	1	1	2	8
rotação	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Tabela 36 – Cópia

Em relação à cópia observámos que os alunos já têm contacto com os diferentes tipos de letra. Verificámos as seguintes falhas:

- **globo** substituída por *glovo*
- **dromedário** substituída por *dormedário*
- **lírio** substituída por *línio*
- **encontram-se** substituída por **encontran-se**

Segue-se a tabela número trinta e sete na qual podemos observar os resultados obtidos no ditado.

Tabela 37

4º ano de escolaridade - ditado											
9 ANOS											Total Geral
tempo	FEMININO					MASCULINO					média
	139,7	157,86	173,8	179,27	185,57	143,33	186,6	192	197	226,7	178,18
correcto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
fragmentação de palavras	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
adição, omissão, substituição	5	3	2	1	2	2	1	1	0	0	17
uso inadequado estruturas gramaticais	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3
erros ortográficos leves	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
erros ortográficos graves	4	1	4	1	1	2	0	3	0	2	18

Tabela 37 – Ditado

Em relação ao ditado verificámos um número significativo de erros ortográficos, adições, substituições e omissões. Observemos os exemplos:

- bacia – *basia*
- sustentam – *sustentão*
- puríssima – *puricima* ou *purisima*
- une-se – *unesse* ou *unese*
- serenamente – *cerenamente*, *cerrenamente* ou *sereinamente*
- povoações – *povoassões*
- margens – *marjes*

Analisemos, agora, na tabela número trinta e sete, os dados relativos à escrita espontânea.

Tabela 38

		4º ano de escolaridade - Escrita espontânea											Total Geral
		9 ANOS											
		FEMININO					MASCULINO						
tempo	277,2	404,5	416,7	466,9	743,91	99,49	108,4	474,8	484,9	604	média		
escrita correcta	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	408,07	
grafismo irregular	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
acrécimo, omissão ou substituição	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
uso inadequado estruturas gramaticais	2	1	0	7	4	1	0	6	0	0	0	23,08	
estilo telegráfico sem nexos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
incoerência, desorganização, falta de coesão	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0		
erros ortográficos leves	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0		
erros ortográficos graves	2	1	0	1	1	0	0	3	1	0	0		
nº reduzido de orações	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0		

Tabela 38 – Escrita espontânea

No que diz respeito à escrita espontânea verificámos que, para além de textos narrativos, os alunos escreveram poemas e acrósticos. Os alunos começam a alargar os seus conhecimentos em relação à escrita.

No entanto, observámos um grande número de falhas ao nível da estrutura gramatical, muitas repetições ao nível dos conectores, concordância entre género e

número, entre o sujeito e o verbo e ausência de pontuação nas enumerações. Em relação aos erros ortográficos verificámos uma diminuição em relação ao ditado, dado que os alunos seleccionam mais as palavras que querem escrever. Ainda assim houve algumas falhas ao nível da ortografia, como:

- havia substituída por *avia*
- cintilante substituída por *sintilante*

Análise global das falhas do 4º ano de escolaridade

Tabelas 30 e 31 – As falhas ao nível da identificação de letras maiúsculas e minúsculas não foram muito significativas. No entanto, existem algumas letras assinaladas devido ao facto de serem lidas como (r –erre, m – eme), que foram contabilizadas por nos encontrarmos num período de transição entre Acordos, mas que já se encontra prevista a sua leitura em diversos documentos como: o novo Acordo Ortográfico, os dicionários de língua portuguesa, entre outros.

Tabela 32 – Alguns alunos apresentaram dificuldade na leitura de sílabas, o que nos parece ser devido ao facto de as mesmas aparecerem isoladas e não inseridas numa palavra com significado.

Tabelas 33 e 34 – Em relação à leitura de palavras as falhas são pouco assinaláveis e pensamos que aquelas que ocorreram foram apenas fruto de alguma distração, por parte dos alunos.

Tabela 35 – Na compreensão leitora verificámos que alguns alunos não são capazes de inferir sobre o texto quando a resposta às questões se encontra implícita no mesmo. Assim, torna-se imprescindível que os professores planifiquem as suas actividades de modo que os alunos possam não só apreender o sentido global de um texto, mas também aspectos acessórios que levem os alunos a compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao mesmo.

Tabela 36 – À semelhança do terceiro ano de escolaridade, observámos que, na cópia, existem pequenas falhas que pensamos, como já anteriormente referimos, serem relacionadas com a função da mesma: apenas copiar.

Tabela 37 – A prestação dos alunos ao nível do ditado ficou comprometida ao nível da complexidade da relação fonema/grafema (bacia/basia, puríssima/purícima, serenamente/cerenamente). Verificámos, assim, que esta complexidade que implica saber quais as letras que correspondem à representação dos sons de uma determinada palavra foi determinante no desempenho dos alunos.

Tabela 38 – Em relação à escrita espontânea verificámos que os alunos são mais selectivos em relação às palavras que querem escrever, o que diminui a possibilidade de errar. Ainda assim, achamos de extrema importância que o professor active nos seus alunos as competências exigidas para a elaboração de um texto escrito: competência compositiva, competência gráfica e competência ortográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este trabalho contribua de alguma forma para uma reflexão de todos os professores ao nível do sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que, através dele, observámos que estas competências têm sido um obstáculo para o sucesso dos nossos alunos.

Não pretendemos apresentar aqui nenhuma receita para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, acreditamos que com o esforço de cada um de nós, professores/educadores, e sobretudo com uma atitude evolutiva aberta à mudança, conseguiremos criar nos nossos alunos o gosto pela aprendizagem. Enquanto profissionais do ensino consideramos de extrema importância que cada professor/educador aposte no seu percurso formativo para que se possa manter actualizado e implemente nas suas aulas métodos e estratégias actualizados. Não podemos, de modo algum, acomodarmo-nos em práticas que não produzam nos nossos alunos quaisquer aspectos positivos e evolutivos. Cabe-nos a nós tornar a escola motivante, estimular os nossos alunos e proporcionar-lhes vivências que jamais possam esquecer, despertar-lhes a apetência pelo saber, a vontade de querer aprender sempre mais, a curiosidade de ir mais além, de crescer em sabedoria, de saber ser, de saber estar.

Apresentamos a seguir sugestões que pensamos serem úteis à aprendizagem da leitura e da escrita.

- Promover na criança o desenvolvimento da linguagem oral – quanto mais a criança desenvolver a oralidade mais vocabulário aprende. É importante partilhar com os outros as suas vivências.

- Estimular na criança o contacto com material escrito e de escrita – quanto mais cedo contactar com este material mais depressa se habitua a lidar com ele.

- Desenvolver na criança a consciência fonológica – realizar com a criança actividades que as levem a perceber os diferentes sons de cada letra.

- Promover na criança o prazer da leitura pela voz dos outros – ouvir ler é fundamental para se aprender a gostar de ler.

- Compreender com gosto um texto – utilizar estratégias que levem a criança a compreender um texto. Ler, só pelo acto de ler, sem compreender aquilo que se lê, não suscita na criança qualquer prazer. É importante trabalhar a compreensão leitora.

- Conhecer o processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita – é fundamental que o professor conheça o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

- Acreditar que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever – o professor deve ter uma atitude positiva face à aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em conta que cada criança tem o seu ritmo próprio.

- Avaliar continuamente o progresso das crianças na leitura – a leitura deve ser alvo de uma avaliação contínua, por parte do professor, de modo a que este se aperceba da sua evolução.

- Conhecer e usar diversas abordagens no ensino da leitura – abordar a leitura utilizando diferentes tipos de texto (teatro, poesia...).

- Proporcionar às crianças materiais e textos variados – a diversificação de materiais e de textos variados, para além de não se tornar monótono, proporciona às crianças um conhecimento mais alargado daquilo que o rodeia.

- Proporcionar ajuda estratégica a cada criança – cada criança é um caso específico e o professor deverá ajustar as estratégias às características de cada um.

- Diversificar as situações e os materiais de escrita, os objectivos dos escritos, os tipos de texto – dar a conhecer ao aluno diversas formas de tratamento tendo em conta o tipo de leitor/destinatário.

- Organizar e dinamizar um espaço de apoio à escrita – criação de um espaço em sala de aula onde os alunos possam desenvolver actividades de escrita diversificadas (fábrica de histórias, descrição de imagens, ficheiros de propostas de escrita), criação do Clube da Escrita.

- Dar sentido à escrita – Eu escrevo para quê? Com que finalidade? Para quem?
- Criar circuitos pedagógicos de divulgação dos textos – Os textos não devem circular num circuito fechado aluno/professor, professor/aluno.

Numa sociedade em permanente mutação torna-se imperioso que a prática lectiva seja alvo de uma reflexão permanente por parte de todos os agentes do processo educativo. Com este estudo concluímos que muito ainda há a fazer nas nossas escolas. De uma forma geral, verificámos que os alunos não assumem como ponto de partida o plano fonológico. As falhas ortográficas detectadas foram, fortemente, condicionadas pelo domínio dos sons linguísticos. Embora tenhamos registado uma evolução à medida que avançamos no ano de escolaridade, constatámos que, na conclusão deste ciclo de ensino, o quarto ano de escolaridade não apresenta um conhecimento total do sistema fonológico que propicie a distinção precisa entre grafemas e fonemas. Assim, é conveniente lembrar que o docente necessita de adaptar a sua prática lectiva à realidade fazendo face às dificuldades evidenciadas pelos seus alunos. Para isso, contribui e contribuirá o PNEP enquanto formação que faculta a reflexão sobre as metodologias colocadas em prática, que nem sempre serão as mais adequadas às necessidades dos nossos discentes. Segundo Paris e Ayres,⁶⁰

Os professores reflexivos empenham-se numa auto-avaliação constante, através não só da observação do comportamento dos alunos, como do seu próprio comportamento. São bons observadores dos alunos nas aulas, estabelecem objectivos para si próprios, que medem pelo grau de compreensão demonstrado pelos seus alunos, auto-avaliam-se, revendo as suas concepções, apreciando a natureza dinâmica da aprendizagem em si próprios tanto como nos seus; por isso, estão abertos a mudanças frequentes nas suas práticas.

Cabe a cada um de nós querer, ou não, mudar!

⁶⁰ Paris e Ayres (1994) citado por Azevedo (2005:34)

Bibliografia

- Almeida, Cristina (1996).** *Percursos para o prazer da escrita. A feitiçaria das palavras.* Instituto de Inovação Educacional
- Azevedo, F. (2006).** *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico.* Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007).** *Formar Leitores – das Teorias às Práticas.* Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2000).** *Ensinar e Aprender a Escrever através e para além do erro.* Porto Editora
- Barbeiro, L. ; Pereira, L. (2007).** *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual.* Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, A.; Viana, F.; Barbeiro, L. .** *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica, PNEP, documento de trabalho.*
- Català, G., M., Molina, E. & Monclús, R. (2001).** *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1º-6º de primaria).* Barcelona: Graó.
- Cervera, Montserrat; Toro, Josep (2008).** *T.A.L.E – Test de análisis de lectoescritura.* Madrid: Machado Libros.
- Dias, M. (2006).** *Como abordar a escrita expressiva e lúdica. Técnicas e propostas didáticas.* Porto: Areal Editores.
- Dicionário de Língua Portuguesa (1994). Porto Editora.
- Duarte, I. (2000).** *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise.* Lisboa: Universidade Aberta
- Duarte, I. Ferraz, M.J. & Sim-sim, I.** *A Língua Materna na Educação Básica.* Lisboa: Editorial Caminho
- Duarte, I. (2008).** *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística.* Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Freitas, M.J. & A.L. Santos (2001).** *Contar (histórias de) sílabas. Descrições e implicações para o ensino do português como língua materna.* Lisboa: Edições Colibri APP.
- Freitas, M. J.; Alves, D.; Costa, T. (2007).** *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica.* Lisboa: Ministério da Educação:DGIDC.
- Giasson, J. (1993).** *A compreensão na leitura.* Porto: Edições Asa.

- Martins, M. (1994).** *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M., Niza, I. (1998).** *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A. (2008).** *SPSS – Guia prático de utilização. Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Pereira, L. A., Azevedo, F. (2005).** *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal.
- Pereira, L. A., U. (2008).** *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora
- Pereira, L. (2001).** *Para uma didáctica textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M. (2008).** *Literacia e leitura. A proficiência da leitura como factor de sucesso*. Tese apresentada à Universidade da Beira Interior, não publicada.
- Santos, M. ; Gonçalves, M. (2007).** *A competência de escrita*. Ensino Básico e Secundário. Lisboa: Plátano Editora.
- Sim-sim, I. (1997).** *A avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-sim, I. (1998).** *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-sim, I. (Ed.) (2006).** *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-sim, I. ; Duarte, C. ; Micaelo, Manuela (2007).** *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Sim-sim, I. (2009).** *O Ensino da Leitura: A decifração*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.

T_{ESTE}

A_{NÁLISE}

L_{EITURA}

E_{SCRITA}

<p style="text-align: center;">TALE</p> <p style="text-align: center;">FICHA TECNICA</p>	
Nome Original:	Teste de Analise de Leitura e Escrita – TALE
Autores:	Josep Toro e Montserrat Cervera.
Tradução:	Maria Teresa Ugarte.
Adaptação à realidade brasileira, aplicação e interpretação:	Francisco Rosa Neto, Salete Santos Anderle, Eliane R. Santos; Maria Cristina S. Veit
Adaptação à realidade portuguesa, aplicação e interpretação :	Maria Raquel Nunes do Carmo e Maria Margarida Ramos Santos
Administração:	Individual.
Duração:	Variável, entre 45 minutos e 1 hora.
População:	Alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino básico (do 1º ao 4º anos)
Indicação:	Crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico
Áreas:	Leitura, escrita e compreensão de texto, motricidade fina, percepção visual, organização espacial, temporalidade e lateralidade.
Profissionais:	Profissionais do Ensino
Material:	Manual do teste, folhas de registo das respostas, lápis, borracha e cronómetro.

MANUAL APLICATIVO

T. A. L. E - TESTE DE ANÁLISE DE LEITURA E ESCRITA

REGISTO/ FOLHAS DE RESPOSTAS

Ano de Escolaridade: _____

Idade na avaliação: _____ Data do teste: _____

Aplicador do teste: _____

LEITURA DE LETRAS MAIÚSCULAS

J	F	D	T
S	G	O	K
W	L	H	I
B	M	V	P
N	C	A	Q
Y	E	U	Z
X	R		

LEITURA DE LETRAS MINÚSCULAS

j	f	d	t
s	g	o	k
w	l	h	i
b	m	v	p
n	c	a	q
y	e	u	z
x	r		

LEITURA DE SÍLABAS

pla

ble

bra

op

cle

cha

bor

ac

din

ib

fla

pru

cre

dri

tro

mel

fru

at

gli

ed

tla

os

gro

lu

tar

nho

LEITURA DE LETRAS E SÍLABAS								
Tempo de leitura de palavras maiúsculas: _____ Tempo de leitura de palavras minúsculas: _____								
Tempo de leitura de sílabas: _____								
Letra	Leitura	Erro	Letra	Leitura	Erro	Sílabas	Leitura	Erro
J			j			pla		
S			s			op		
W			w			bor		
B			b			ib		
N			n			cre		
Y			y			mel		
X			x			gli		
F			f			tla		
G			g			gro		
L			l			tar		
M			m			ble		
C			c			cle		
E			e			ac		
R			r			fla		
D			d			dri		
O			o			fru		
H			h			ed		
V			v			os		
A			a			lu		
U			u			nho		
T			t			bra		
K			k			cha		
I			i			din		
P			p			pru		
Q			q			tro		
Z			z			at		

LEITURA DE PALAVRAS

MAMÃ	ESCOLA	RÃ	AVÔ	GIRAFA	BRUXA
CAMA	ESCREVER	PRIMAVERA	ESPONJA	ONTEM	NUNCA
COZINHA	LEITE	BALCÃO	SACO	PINCEL	ARMÁRIO
BARRIGA	ESCADA	MEDALHA	CEBOLA	GUARDA	ROSA
MÁQUINA	COMEÇAR	PASSARINHO	PEDREIRO	RELÓGIO	JOGO
HORA	ÍNDIO	CHOCOLATE	FLOR	ÁGUA	NARIZ
MEIO-DIA	HOMEM	BEBÊ	CASA	BATATA	COUVE
CRAVO	MONTANHA	DOMINGO	GATO	PADRE	DRAGÃO
VERÃO	SANGUE	RUA	SAPATO	ALFACE	BOLSA

LEITURA DE PALAVRAS Tempo: _____					
PALAVRAS	LEITURA	ERRO	PALAVRAS	LEITURA	ERRO
Mamã			Avô		
Cama			Esponja		
Cozinha			Saco		
Barriga			Cebola		
Máquina			Pedreiro		
Hora			Flor		
Meio-dia			Casa		
Cravo			Gato		
Verão			Sapato		
Escola			Girafa		
Escrever			Ontem		
Leite			Pincel		
Escada			Guarda		
Começar			Relógio		
Índio			Água		
Homem			Batata		
Montanha			Padre		
Sangue			Alface		
Rã			Bruxa		
Primavera			Nunca		
Balcão			Armário		
Medalha			Rosa		
Passarinho			Jogo		
Chocolate			Nariz		
Bebê			Couve		
Domingo			Dragão		
Rua			Bolsa		

Observações: _____

LEITURA DE TEXTOS

Nível I: Leitura Texto A1

A Natália come pão.

A Natália tem um gato.

O gato chama-se Fifi.

O Fifi bebe leite.

Nível I: Leitura do Texto B1

Vou passear com os meus pais e os meus irmãos.
Andamos na rua, pelo passeio calçado e pela praça.
Algumas vezes subimos para o autocarro e vamos mais longe. Vamos ao parque. Eu olho para tudo e pergunto aos meus pais o que não sei.

Nível II: Leitura do texto 2

Esta fila de pontinhos pretos e movediços são formigas. Estão muito atarefadas. Têm de aproveitar o Verão e recolher alimentos para os dias escuros de Inverno. No Verão recolhem toda a comida que podem e guardam-na no seu ninho.

Nível III: Leitura do texto 3

O velho comboio está agora num museu. Numa sala espaçosa, quente, limpa e cuidada. Já não sai para trabalhar, já terminou o seu período de festas e comemorações. Agora, está aqui quietinho à espera que chegue o entardecer, porque nesses momentos chegam os seus amigos para o visitar: Primeiro um raio de sol entra pela janela, a carícia do vento, o pardal e a andorinha, que faz o seu ninho num buracinho da carruagem.

Nível IV: Leitura do texto 4

Na Idade Média, o empregado tinha muitas e diversas obrigações para com o seu “patrão”. As principais podem classificar-se deste modo:

1) O empregado tinha de trabalhar gratuitamente 2 ou 3 dias da semana nos terrenos e nos campos, cujos produtos pertenciam exclusivamente ao “patrão”, o “senhor”. Ao chegar a época da colheita, estipulavam-se alguns dias extraordinários, que se chamavam de “graça”, para o “senhor”. Nas ocasiões urgentes podia exigir-se que administrasse a casa e trouxesse a lenha da montanha, ou que arrumasse o caminho real.

2) O empregado tinha de pagar certos tributos habitualmente “em espécie”. Assim, em determinadas festas supunha-se que havia de abastecer a despensa da casa com uma dezena de carneiros e com muitos tipos de cereais.

COMPREENSAO DE LEITURA

Nível I

Paulo é uma criança de seis anos.

Ele tem um cão preto.

O cão dele chama-se Dic.

Dic tem um rabo muito comprido que se mexe quando está contente.

Para não sujar a casa, Paulo e Dic brincam e jogam à bola no jardim.

Eles jogam com uma bola vermelha.

Questões:

1. Como se chama a criança?
2. Quantos anos tem?
3. De que cor é o seu cão?
4. Qual é o nome do seu cão?
5. Como é o rabo do cão?
6. Quando é que o cão mexe o rabo?
7. O que é que Paulo e Dic fazem juntos?
8. Onde é que eles jogam à bola?
9. Por que jogam à bola no jardim?
10. De que cor é a bola?

Nível II: Compreensão de Leitura

Pedro é motorista de autocarro. É um homem alto com cabelos ruivos. Os seus olhos são tão azuis, como o céu. Porém, as suas mãos estão sempre sujas porque se mancham com o óleo do autocarro, e mesmo que as lave todos os dias com álcool, o óleo nunca desaparece. Ele usa um chapéu e uma bata para não sujar a roupa. Pedro nasceu numa povoação muito pequena que só tem vinte casas.

Questões:

1. Qual é a profissão de Pedro?
2. De que cor é o seu cabelo?
3. Como são os seus olhos?
4. Como estão as suas mãos?
5. Por que é que as mãos de Pedro estão sempre sujas?
6. O que utiliza o Pedro para limpar as mãos?
7. Como está vestido?
8. Por que é que usa uma bata?
9. Alguma vez tem as mãos limpas?
10. Onde nasceu Pedro?

Nível III: Compreensão de Leitura

Paulo é um rapaz alegre que vive com os seus pais e irmãos mais novos. A sua casa está no meio de um vale, perto de um pequeno riacho de águas limpas e transparentes. O pai de Paulo é lenhador, e todas as manhãs, quando nasce o sol, levanta-se da cama, acorda Paulo e vão os dois para o bosque trabalhar.

É um bosque muito grande e cheio de árvores verdes. Nele há pinheiros, sobreiros e grandes carvalhos. Os dois cortam os troncos mais grossos com uma serra eléctrica. Depois carregam-nos num camião e transportam a madeira até à cidade para a vender.

Questões:

1. Quem é Paulo?
2. Onde está a sua casa?
3. O que é que há perto da casa?
4. Qual o trabalho do pai de Paulo?
5. Em que momento da manhã se levanta da cama, o pai de Paulo?
6. Para onde vão trabalhar o Paulo e o pai?
7. Que árvores existem no bosque?
8. Com que instrumento eles cortam os troncos das árvores?
9. Em que veículo transportam a madeira?
10. Para onde transportam a madeira?

Nível IV: Compreensão de Leitura

O povoado estava formado por muitas cabanas de aspecto pobre com paredes de madeira e o tecto de folhas. A paisagem era a mais bonita que se possa imaginar. O povo estava rodeado pelo verde das palmeiras e pelo azul do mar. Via-se no mar um azul tranquilo enfeitado com a espuma branca das ondas ou a vela de um barco distante. Na praia, os barcos esperavam os pescadores de pérolas. Todos eles levavam uma bolsa e uma faca presa na cintura. Ao anoitecer voltavam com as suas bolsas cheias de esponjas marinhas, e, se tinham sorte, também alguma pérola, que valia muito dinheiro na cidade. O trabalho dos pescadores era difícil e arriscado. Tinham de descer até às profundezas daquelas lindas águas azuis.

Questões:

1. De que eram feitas as cabanas do povoado?
2. Que árvores haviam à volta da vila?
3. O que se via no mar?
4. Onde estavam as barcas dos pescadores?
5. Que objectos utilizavam no seu trabalho?
6. Para que é que os pescadores levavam bolsas?
7. Quando é que voltavam à vila?
8. Para que é que apanhavam pérolas?
9. Onde vendiam as pérolas?
10. Por que é que o trabalho dos pescadores era perigoso?

LEITURA DE TEXTO

Nível: _____ Tempo: _____

Observações: _____

Nível: _____ Tempo: _____

Observações: _____

COMPREENSÃO DE LEITURA

COMPREENSÃO DE LEITURA NÍVEL ____ TEMPO: _____ PONTOS

1-	_____	_____
2-	_____	_____
3-	_____	_____
4-	_____	_____
5-	_____	_____
6-	_____	_____
7-	_____	_____
8-	_____	_____
9-	_____	_____
10-	_____	_____

DITADO

Nível I: Ditado 1

“Esta é a minha escola.

Vejo umas mesas, umas cadeiras e um quadro.

“No pátio joga-se à bola”.

Nível II: Ditado 2

“Hoje fez calor e o céu estava limpo, sem de nuvens. Um azul intenso fazia contraste com o verde escuro das árvores e o amarelo dos campos.

“O sol escondeu-se no horizonte e agora saíram todas as estrelas do céu para apanhar o ar fresco da noite”.

Nível III: Ditado 3

“Quando os portugueses chegaram ao litoral do Brasil encontraram os índios. Estes viviam agrupados e cultivavam o lugar que habitavam.

Enquanto uns se dedicavam à agricultura, outros pescavam.

“Durante mil anos tinham vivido nas selvas e à beira do mar, refugiando-se nas cavernas e procurando tornar mais fácil a sua vida”.

Nível IV: Ditado 4

“A água puríssima do Rio Amazonas corre serenamente entre a selva verde e une-se no seu curso entre as margens dos seus afluentes.

Na “bacia do rio vivem povoações que se sustentam da pesca e da colheita de frutos nativos”.

DITADO

CÓPIA	Tempo: ____
-------	-------------

OC _____ *dal* _____ BLE _____

CRE _____ *bro* _____ OP _____

GLI _____ *em* _____ DRI _____

TAR _____ *prí* _____ AN _____

PLA _____ *asa* _____ ZE _____

batata _____ *lírio* _____ DOMINGO _____

barriga _____ *ovo* _____ RASTEIRO _____

máquina _____ *globo* _____ DROMEDÁRIO _____

prato _____ *blusa* _____ BIBLIOTECA _____

chocolate _____ *papel* _____ ERVA _____

AS MENINAS VÃO PARA A CIDADE.

Na biblioteca da escola há muitos livros.

Nos bairros pequenos da cidade encontram-se casas abandonadas.

ESCRITA ESPONTÁNEA

LEITURA: CATEGORIAS PARA ANÁLISE

Os dados a seguir apresentam a definição dos erros e das características da leitura dentro das suas categorias de análise:

1. **Leitura correta:** o sujeito demonstra fluência, rapidez, ótima pronúncia, entoação.
2. **Vacilação e repetição:** o sujeito detém-se mais tempo do que o habitual, titubeia ou hesita antes de ler uma letra, sílaba ou palavra, mas acaba por fazê-lo. Na repetição: o sujeito volta a ler, repete o já lido. Pode fazê-lo uma ou várias vezes seguidas. Às vezes repete só uma sílaba (por ex: “me-mesa”); outras, volta a ler toda a palavra (por ex: “mesa-mesa”). Às vezes, também, pode chegar a repetir duas ou mais palavras (por ex: “para os dias – para os dias”). Em todos estes casos, só se contabilizará um erro, embora tenha havido a repetição de mais de um fonema. Devem ser excluídos os casos de gaguejar ou dislexia.
3. **Retificação:** o sujeito lê equivocadamente uma letra, sílaba ou palavra, percebe o seu erro, e procede de imediato a uma leitura correcta (por ex: “cape – café”).
4. **Substituição** (letras e/ou palavras): o sujeito substitui uma letra por outra. Esse fenômeno dá-se preferencialmente na leitura de consoantes (por ex: “rota – sota”). Excluem-se todas aquelas permutas de letras descritas no parágrafo “Rotação”. Substituição de palavras: o sujeito substitui uma palavra por outra. Obviamente esse erro não pode ocorrer senão na leitura de palavras e na leitura de texto. Analisando a troca de uma palavra por outra, observar-se-á que, tal fenômeno, implica substituições, adições, omissões, etc. Nesse caso não se tem em conta, para efeitos de valorização, nenhum desses erros parciais. Contabilizar-se-á um erro em cada palavra substituída, embora seja o caso da leitura de duas ou mais palavras seguidas. Normalmente a palavra substituída guarda uma certa semelhança gráfica e fonética com aquela que a substitui (por ex: “pirâmide” – “primavera” – “balcão” – “branco”).
5. **Adição:** o sujeito acrescenta o som correspondente a uma letra ao ler sílabas ou palavras (soltas ou formando parte de um texto); (por ex: “pla” – “pala”; “batata” “batatas”). Adição de palavras: na leitura de texto, o sujeito emite uma palavra completa que não aparece escrita. Essas palavras costumam ser advérbios, preposições ou conjunções.
6. **Omissão:** o sujeito omite uma letra na leitura de sílabas, palavras ou texto (por ex: “Leitura Letura”). Omissão de palavras: na leitura do texto, o sujeito omite uma palavra completa. Essas palavras omitidas costumam ser advérbios, artigos, pronomes, preposições ou conjunções e em geral monossílabas.
7. **Inversão:** o sujeito lê como se invertesse a ordem das letras das palavras. Ex: gol / glo
8. **Leitura silábada, ritmo, pontuação:** o sujeito não lê respeitando as pausas nem as modificações, na emissão de voz, que deveriam ficar controladas pelos distintos sinais de pontuação: vírgula, pontos, interrogações, etc. Introdução de pausas ou aquelas modificações em ausência dos sinais de pontuação pertinentes. Leitura silábada e fonetizada, com decomposição das palavras em sílabas. A leitura faz-se intermitente. Pronúncia incorreta de algum fonema (letras, sílabas), (por ex: “II-y”). Logicamente, nesses casos costuma tratar-se de anomalias da fala do sujeito mais do que da sua leitura.
9. **Erros graves:** incluem-se os que supõem ausência total de um entendimento adequado, manifestando-se por meio da ausência de respostas, ou com incidência de múltiplos itens anteriores;
10. **Não-leitura:** o sujeito não emite nenhuma resposta verbal, não lê perante uma letra, uma sílaba ou uma determinada

Para a pontuação dos distintos textos de leitura compreensiva utilizam-se os valores pontuados para os níveis, de acordo com os padrões do teste TALE.

Nível I: Compreensão da Leitura

Pergunta nº 1: 1 ponto: Paulo

Pergunta nº 2: 1 ponto: seis

Pergunta nº 3: 1 ponto: preto

Pergunta nº 4: 1 ponto: Dic

Pergunta nº 5: 1 ponto: muito comprido; comprido. meio ponto: muito grande.

Pergunta nº 6: 1 ponto: quando está contente.

Pergunta nº 7: meio ponto: brincam. meio ponto: e jogam bola.

Pergunta nº 8: 1 ponto: no jardim. meio ponto: no pátio.

Pergunta nº 9: 1 ponto: para não sujar a casa.

Pergunta nº 10: 1 ponto: vermelha.

Nível II: Compreensão da Leitura

Pergunta nº 1: 1 ponto: é motorista de autocarro; é motorista; no autocarro; condutor n: 1 ponto: ruivo.

Pergunta nº 3: 1 ponto: azuis como o céu; azuis: meio ponto: como o céu.

Pergunta nº 4: 1 ponto: sempre sujas; sujas; manchadas.

Pergunta nº 5: 1 ponto: porque se mancha com óleo do autocarro "" porque o óleo do autocarro; porque as suja no autocarro.

Pergunta nº 6: 1 ponto: com álcool.

Pergunta nº 7: 1 ponto: com chapéu e beta; com um uniforme; meio ponto: com uma boina; com um macacão azul; com um traje azul.

Pergunta nº 8: 1 ponto: para não sujar a roupa; para não se sujar.

Pergunta nº 9: 1 ponto: não; nunca.

Pergunta nº 10: 1 ponto: numa povoação muito pequena; numa povoação pequena; numa povoação de 20 casas; meio ponto: numa povoação.

Nível III: Compreensão da Leitura

Pergunta nº 1: 1 ponto: um rapaz alegre; um menino alegre; o filho do lenhador; um menino: meio ponto: um jovem; um menino que vive no bosque.

Pergunta nº 2: 1 ponto: no meio de um vale; perto de um riacho; perto de um rio. Meio ponto: perto do bosque; no campo; na montanha.

Pergunta nº 3: 1 ponto: um riacho de águas limpas; um riacho; um rio. Meio ponto: o bosque.

Pergunta nº 4: 1 ponto: lenhador; cortador de lenha; cortador de árvores. Meio ponto: cortador de madeira.

Pergunta nº 5: 1 ponto: ao nascer do sol. Meio ponto: muito de manhã; logo; muito cedo.

Pergunta nº 6: 1 ponto: ao bosque. Meio ponto: à montanha.

Pergunta nº 7: 1 ponto: pinheiros, sobreiros e carvalhos: também se dá 1 ponto se nomeia duas dessas árvores. Meio ponto: se nomeia uma só classe dessas árvores: árvores velhas.

Pergunta nº 8: 1 ponto: “com uma serra elétrica”. Meio ponto: com uma serra.

Pergunta nº 9: 1 ponto: “num camião”.

Pergunta nº 10: 1 ponto: “à cidade”.

Nível IV: Compreensão da Leitura

Pergunta nº 1: 1 ponto: as paredes de madeira e o tecto de galhos; de madeira. Meio ponto: o tecto de ramos “”; de troncos.

Pergunta nº 2: 1 ponto: palmeiras.

Pergunta nº 3: 1 ponto: a espuma branca e a vela de algum barco; a espuma das ondas e alguma vela. Meio ponto: (só uma das duas ideias) a espuma branca; a espuma das ondas; a vela de um barco.

Pergunta nº 4: 1 ponto: na praia; na margem. Meio ponto: no porto.

Pergunta nº 5: 1 ponto: uma bolsa e uma faca. Meio ponto: (só um dos dois objetos) uma bolsa; uma faca.

Pergunta nº 6: 1 ponto: para colocar as esponjas; para colocar as pérolas. Meio ponto: para colocar as ostras.

Pergunta nº 7: 1 ponto: ao anoitecer, ao chegar a noite. Meio ponto: “pela noite”.

Pergunta nº 8: 1 ponto: para vendê-las; para ganhar dinheiro.

Pergunta nº 9: 1 ponto: na cidade.

Pergunta nº 10: 1 ponto: porque tinham de descer às profundezas; pela profundidade.

Uma vez concretizada a pontuação total obtida, este resultado deve ser anotado na folha de resultados, item “compreensão da leitura”; na linha de pontos correspondente ao nível em questão. Nesse mesmo item aparece a média da pontuação normal.

LEITURA: RESULTADO DA ANÁLISE QUALITATIVA

Tabela 1- Leitura de letras, sílabas e palavras.

	SITUAÇÃO	Percentagem respostas certas
01	Ótimo	90 a 100%
02	Satisfatório	70 a 89%
03	Dificuldades	50 a 69% de respostas certas
04	Não realiza	< 50% de respostas certas ou não leitura

Tabela 2 – Leitura de texto

	SITUAÇÃO	Respostas certas
01	Ótimo	Leitura correcta e fluente
02	Satisfatório	Leitura silabada com erros leves, repetições, hesitações
03	Dificuldades	Leitura silabada com erros graves, substituições, invenção de palavras, salto entre linhas
04	Não realiza	Não realiza leitura

Tabela 3 – Compreensão de leitura

	SITUAÇÃO	PERCENTAGEM DE RESPOSTAS CERTAS
01	Ótimo	90 a 100 % de respostas certas
02	Satisfatório	70 a 89 % de respostas certas
03	Dificuldades	50 a 69 % de respostas certas
04	Não realiza	< 50% - não leitura

ESCRITA: CATEGORIAS PARA ANÁLISE

Os dados a seguir apresentam a definição das características da escrita dentro de suas categorias de análise:

- **Grafismo**

Tudo o que se refere ao grafismo vai ser estudado, observado e analisado nos subtestes do ditado, da cópia e escrita espontânea.

- **Cópia**

1. Cópia correcta.

2. Grafismo irregular – letras: escrita muito tremida ou de forma irregular, com desordens no sentido esquerda/direita, distribuição inadequada entre linhas, curvas, arcos e ângulos muito acentuados.

3. Adições – acréscimo de letras ou palavras.

4. Sobreposição – letra sobreposta à outra, traços verticais com trocas de direcção.

5. Omissões – omissão de letras ou palavras

6. Substituições – substituição de letras, palavras.

7. Rotações – b/d q/d v/b.

- **Ditado**

1. Escrita correcta

2. Grafismo irregular.

3. Conjunção intervocabular ou fragmentação de palavras nas frases.

4. Adição, omissão, substituição de letras nas palavras.

5. Uso inadequado das estruturas gramaticais: Género e número – uso incorreto do masculino e feminino, conjugação verbal, acentuação, pontuação.

6. Erros ortográficos leves.

7. Erros ortográficos graves.

Escrita espontânea

1. Escrita correcta.

2. Grafismo irregular.

3. Acréscimo, omissão ou substituição inadequada de letras nas palavras ou de palavras nas frases.

4. Uso inadequado das estruturas gramaticais: Género e número – uso incorreto do masculino e feminino, conjugação verbal, acentuação, pontuação, falta de elementos de ligações como preposições e conjunções.

5. Estilo telegráfico sem nexo por falta de elementos de ligações como preposições e conjunções.

6. Incoerência na formulação do texto, desorganização de idéias e falta de coesão.

7. Escrita com erros ortográficos leves.

8. Escrita com erros ortográficos graves.

9. Número reduzido de orações.

ESCRITA: RESULTADO DA ANÁLISE QUALITATIVA

Tabela 1 – Cópia

	SITUAÇÃO	RESPOSTAS CERTAS
01	Ótimo	Cópia correta
02	Satisfatório	Grafismo irregular
03	Dificuldades	Substitui, omite ou acrescenta letras ou palavras
04	Não realiza	Cópia não legível ou não cópia

Tabela 2 – Ditado

	SITUAÇÃO	RESPOSTAS CERTAS
01	Ótimo	Escrita correta
02	Satisfatório	Grafismo irregular, erros ortográficos leves
03	Dificuldades	Erros ortográficos graves, substituição, sobreposição, omissão, adição ou rotação de letras, junção ou fragmentação de palavras, uso inadequado das estruturas gramaticais
04	Não realiza	Não realiza escrita

Tabela 3 – Escrita espontânea

	SITUAÇÃO	RESPOSTAS CERTAS
01	Ótimo	Escrita correta
02	Satisfatório	Erros ortográficos leves, mas com formulação, coerência, organização e coesão de idéias
03	Dificuldades	Erros ortográficos graves, uso inadequado das estruturas gramaticais, incoerência na formulação do texto, desorganização de idéias e falta de coesão, número reduzido de orações, grafismo irregular
04	Não realiza	Não realiza escrita

T_{ESTE}

A_{NÁLISE}

L_{EITURA}

E_{SCRITA}

<p style="text-align: center;">TALE</p> <p style="text-align: center;">FICHA TECNICA</p>	
Nome Original:	Teste de Análise de Leitura e Escrita – TALE
Autores:	Josep Toro e Montserrat Cervera.
Tradução:	Maria Teresa Ugarte.
Adaptação à realidade brasileira, aplicação e interpretação:	Francisco Rosa Neto, Salete Santos Anderle, Eliane R. Santos; Maria Cristina S. Veit
Adaptação à realidade portuguesa, aplicação e interpretação :	Maria Raquel Nunes do Carmo e Maria Margarida Ramos Santos
Administração:	Individual.
Duração:	Variável, entre 45 minutos e 1 hora.
População:	Alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino básico (do 1º ao 4º anos)
Indicação:	Crianças que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico
Áreas:	Leitura, escrita e compreensão de texto, motricidade fina, percepção visual, organização espacial, temporalidade e lateralidade.
Profissionais:	Profissionais do Ensino
Material:	Manual do teste, folhas de registo das respostas, lápis, borracha e cronómetro.

MANUAL APLICATIVO

T. A. L E - TESTE DE ANÁLISE DE LEITURA E ESCRITA

REGISTO/ FOLHAS DE RESPOSTAS

Ano de Escolaridade: _____

Idade na avaliação: _____ Data do teste: _____

Aplicador do teste: _____

LEITURA DE LETRAS MAIÚSCULAS

A	E	O	C
P	I	L	R
T	D	M	U

LEITURA DE LETRAS MINÚSCULAS

a	e	o	c
p	i	l	r
t	d	m	u

LEITURA DE SÍLABAS

pla

ac

pit

op

ed

lut

por

ca

cor

ip

led

co

at

me

os

li

lu

te

ra

tar

ar

LEITURA DE LETRAS E SÍLABAS								
Tempo de leitura de palavras maiúsculas: _____ Tempo de leitura de palavras minúsculas: _____								
Tempo de leitura de sílabas: _____								
Letra	Leitura	Erro	Letra	Leitura	Erro	Sílaba	Leitura	Erro
A			a			pla		
P			p			op		
T			t			por		
E			e			ip		
I			i			co		
D			d			me		
O			o			li		
L			l			te		
M			m			tar		
C			c			ac		
R			r			ed		
U			u			ca		
						led		
						at		
						os		
						lu		
						ra		
						ar		
						pit		
						lut		
						cor		

LEITURA DE PALAVRAS

MAMÃ	TEIA	RÃ	META
CAMA	BEBÊ	CAUDA	LADO
LEITE	PAPOILA	LEÃO	COLA
RUA	MALA	CAMALEÃO	TIA
PATO	PÁ	RATO	RITA
LUPA	MACACO	PIPO	TULIPA
EMA	DADO	MOLA	MOTA
RIO	PAI	MILITA	REI
COPO	LIMA	RIMA	TATU

LEITURA DE PALAVRAS Tempo: _____					
PALAVRAS	LEITURA	ERRO	PALAVRAS	LEITURA	ERRO
Mamã			Rã		
Cama			Cauda		
Leite			Leão		
Rua			Camaleão		
Pato			Rato		
Lupa			Pipo		
Ema			Mola		
Rio			Milita		
Copo			Rima		
Teia			Meta		
Bebê			Lado		
Papoila			Cola		
Mala			Tia		
Pá			Rita		
Macaco			Tulipa		
Dado			Mota		
Pai			Rei		
Lima			Tatu		

observações: _____

LEITURA DE TEXTOS

Nível I: Leitura Texto A1

A Mila come pão.

O rato é da Mila.

O rato é o Mitó.

O Mitó papa o leite.

COMPREENSAO DE LEITURA

Nível I

É o Paulo.

O pato amarelo é do Paulo.

O pato é o Titó.

O Titó come pão.

O Paulo dá mimo ao Titó.

O Paulo come pêra madura.

O Titó pula na mata.

Na mata mora o macaco.

O macaco é o Pepe.

Questões:

1. Como se chama o menino?
2. De que cor é o seu pato?
3. Qual é o nome do pato?
4. O que come o Titó?
5. O que dá o Paulo ao Titó?
6. O que é que Paulo come?
7. Como é a pêra?
8. Onde pula o Titó?
9. Quem mora na mata?
10. Como se chama o macaco?

LEITURA DE TEXTO

Nível: _____ Tempo: _____

Observações: _____

Nível: _____ Tempo: _____

Observações: _____

COMPREENSÃO DE LEITURA

COMPREENSÃO DE LEITURA NÍVEL ____ TEMPO: _____		PONTOS
1-	_____	_____
2-	_____	_____
3-	_____	_____
4-	_____	_____
5-	_____	_____
6-	_____	_____
7-	_____	_____
8-	_____	_____
9-	_____	_____
10-	_____	_____

DITADO

ESCRITA ESPONTÂNEA



Raquel do Carmo <quelinha.rc@gmail.com>

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0076500003

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: quelinha.rc@gmail.com

9 de Dezembro de 2009 18:31

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0076500003, com a designação *Teste de análise de leitura e escrita*, registado em 28-11-2009, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Maria Raquel Nunes do Carmo

Venho por este meio informar que o pedido de realização de questionário em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas

Com os melhores cumprimentos

Alexandra Marques

Directora-Geral

DGIDC

Observações:

1 - É necessário solicitar autorização expressa dos pais / encarregados de educação dos alunos participantes

2 - A administração do questionário deve ocorrer sob a supervisão dos professores titulares das turmas.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Anexo quatro

DEFERIDO
Em 10/12/2009
O Presidente do Ess. Director
Dr. Carlos Calisto

Exm^a Senhora Directora do Agrupamento
de Escolas José Sanches de Alcains

Maria Raquel Nunes do Carmo, a frequentar o Mestrado em Estudos Culturais, Didácticos, Linguísticos e Literários, da Universidade da Beira Interior, vem por este meio solicitar a V.Ex^a se digne autorizá-la a realizar um estudo de Investigação que envolve uma turma de cada ano do primeiro ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento que V.Ex^a dirige, utilizando como instrumento o TALE (teste de aprendizagem de leitura e escrita).

Agradecendo desde já a atenção dispensada para o solicitado, apresento a V. Ex^a os meus melhores cumprimentos,

Alcains, 10 de Novembro de 2009

Maria Raquel Nunes do Carmo
(Maria Raquel Nunes do Carmo)

Exm^o (a) Senhor(a)

Encarregado (a) de Educação

No âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários, da Universidade da Beira Interior, venho junto de V. Ex^a solicitar-lhe autorização para realizar um teste de análise de leitura e escrita que servirá de suporte experimental a um estudo de caso subordinado ao tema *A Leitura e a Escrita*.

A professora /aplicadora do teste

Prof.ª Rafael Nunes da Cunha

Autorização

Eu, _____, Encarregado de Educação
do aluno _____, a frequentar o _____ ano da
turma _____ autorizo ☐ / não autorizo ☐ a realização do teste de análise de leitura e
escrita.

Alcains, _____ de _____ de 2009

O Encarregado de Educação
