

LITERACIA E LEITURA
A PROFICIENCIA DA LEITURA COMO FACTOR DE SUCESSO

POR
MARIA MARTA TOMAZ ALVES CRUZ SANTOS

Tese apresentada à
Universidade da Beira Interior – Covilhã

DEPARTAMENTO DE LETRAS

LITERACIA E LEITURA
A PROFICIENCIA DA LEITURA COMO FACTOR DE SUCESSO

Tese apresentada
por
Maria Marta Tomaz Alves Cruz Santos

ORIENTADOR DA TESE

Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

JÚRI:

NOME: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

NOME: Professor Doutor Fernando Paulo Osório

NOME: Professor Doutor Fernando Azevedo

AGRADECIMENTO

Com este trabalho procurei, tal como diz uma grande amiga minha:

“desempenhar um papel de reestruturação e de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, bem como desempenhar um papel de produção de novos saberes, pois tenho consciência que só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar, integrar e transformar”

(Margarida Santos)

Quero assim agradecer aos que sempre estiveram ao meu lado, acreditaram em mim e me deram força:

aos meus pais, que são exemplo e modelo de determinação e esforço;

ao meu marido e filhos que souberam tolerar as minhas ausências e apoiar quando precisei proporcionando-me a harmonia, tranquilidade que tanto preciso e luto, em particular à minha filha Maria Ana minha especial colaboradora e fonte de inspiração;

aos meus colegas, Órgão de Gestão e amigos, pelo apreço e colaboração demonstradas;

à Margarida pela constante força e colaboração;

à Professora Doutora Maria Graça Sardinha, minha orientadora, grandiosa na ajuda, apoio e entusiasmo, assim como pela dose incrível de paciência e entendimento nas minhas maiores dificuldades;

à Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana e Professora Doutora Paula Teles pelos materiais facultados e disponibilidade em corresponderem às minhas solicitações.

A vida é uma pedra de amolar, desgasta-nos ou afia-nos, conforme o metal de que somos feitos.

George Bernard Shaw

SUMÁRIO

Literacia e leitura

A proficiência da leitura como factor de sucesso

Abril/2008

Maria Marta Tomaz Alves Cruz dos Santos

Licenciatura do curso de Professores de Ensino Básico em Ensino de Matemática e C. Natureza, na ESE de Castelo Branco

Mestrado em Letras – Estudos artísticos culturais linguísticos e literários, na Universidade da Beira Interior. Orientado pela Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

A pesquisa teve como objectivo investigar a influência da consciência fonológica, lexical e sintáctica, sobre o desenvolvimento da competência leitora. Esperávamos que as crianças com níveis académicos mais elevados apresentassem desempenho superior na competência da leitura. Participaram da pesquisa, no 1º CEB 19 alunos do 1º ano e 8 do 4º; no 2º CEB participaram 23 alunos do Agrupamento de Escolas “Terras do Xisto”. Os instrumentos utilizados foram aplicados no final do ano escolar. Estes instrumentos de avaliação visavam avaliar a velocidade de leitura por palavras isoladas (2º ano) e em leitura silenciosa de texto (4º e 6º anos), avaliar a compreensão leitora (4º e 6º anos). A análise estatística mostrou correlações positivas significativas entre a competência de leitura e o desempenho académico final dos alunos no 1º e 4º anos e mostrou correlações positivas no 6º ano entre competência de leitura e os níveis da disciplina de Língua Portuguesa. Tais resultados sugerem a importância de se favorecer o desenvolvimento da leitura nos anos escolares iniciais.

ÍNDICE

SUMÁRIO	iv
CAPÍTULO I.....	10
INTRODUÇÃO.....	10
PROBLEMA.....	11
Apresentação da situação.....	11
Objectivos do estudo.....	13
Hipóteses.....	13
Limitações do estudo	14
CAPÍTULO II	16
REVISÃO DA LITERATURA	16
Introdução	16
Processos de Leitura	17
Metalinguística.....	20
Consciência Fonológica.....	20
Consciência sintáctica.....	22
Consciência Fonémica	23
Metalexical.....	24
Decifração.....	26
Leitura.....	30
Modelos de Leitura	32
Metacognição.....	34
Cognição e aprendizagem da Leitura.....	35
Compreensão Leitora.....	39
Modelo contemporâneo de compreensão da leitura	39
Velocidade de Leitura	48
Leitura Silenciosa e Leitura voz alta.....	50
Leitores /leitoras Proficientes	51
Bom leitor / Mau leitor	53
Dificuldades Iniciais em Leitura.....	54

Dislexia – Dificuldades de aprendizagem de leitura e da escrita.....	56
Papel dos mediadores.....	63
Literacia	65
Plano Nacional de Promoção da Leitura.....	71
Plano Nacional de Leitura.....	71
Rede de Bibliotecas Escolares	73
Rede Nacional de Bibliotecas Públicas	74
Formação do PNEP.....	74
Contributos Legislativos	77
CAPÍTULO III	80
O ESTUDO.....	80
Introdução	80
Descrição e justificação do estudo	81
População estudada.....	83
Caracterização do meio envolvente	84
Instrumentos de avaliação	94
Prova de reconhecimento de palavras.....	94
Avaliação da Velocidade /Acuidade.....	94
Prova de avaliação da compreensão leitora (ACL-IV e ACL-VI – Català)	97
Níveis Académicos	98
Tratamento e Análise de dados	99
2º Ano	99
4º Ano	105
6º Ano	115
CAPÍTULO IV	123
CONCLUSÕES	123

BIBLIOGRAFIA	126
ANEXO 1	132
PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras	132
ANEXO 2	138
Instruções da PRP	138
ANEXO 3	141
Texto “Tesouradas Libertadoras”	141
ANEXO 4	144
Texto “O Senhor Vento e a menina Chuva”	144
ANEXO 5	147
Texto “Os três irmãos”	147
ANEXO 6	151
Perguntas de compreensão.....	151
Texto “Os três irmãos”	151
ANEXO 7	153
Perguntas do texto.....	153
“O Senhor Vento e a menina Chuva”	153
ANEXO 8	155
Teste “ACL – IV”	155
ANEXO 9	165
Texto “ACL – VI”	165
ANEXO 10	180
DADOS.....	180

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1- Modelo contemporâneo de compreensão na leitura.....	41
Figura 2 - Tipos possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto.....	42
Figura 3 – As componentes da variável leitor	43
Figura 4 – Processos Básicos de Compreensão - Pereira, I. (2002)	44
Figura 5 – Exemplo de gravação de movimento dos olhos	49
Figura 6 – Leitores Proficientes / Leitores com Dificuldades	52
Figura 7 – Bons Leitores / Maus Leitores	54
Figura 8 — A marca neural da dislexia.....	57
Figura 9 — Modelo de dislexia causada por déficit fonológico.....	58
Figura 10 - Carta da zona do pinhal: Concelho do Fundão	84
Figura 11 – Mapa do Concelho do Fundão	88
Gráfico 1 – Distribuição da população 2º e 3º CEB por sexo.....	91
Gráfico 2 – Distribuição da população do 2º e 3º CEB por retenções.....	91
Gráfico 3 – Distrib. Popul. do 2/ 3º CEB na intenção de continuar estudos.....	91
Gráfico 4 – Localidades de proveniência dos alunos e meio de transporte	92
Gráfico 5 – Distribuição dos alunos no 1º CEB por sexo.....	93
Gráfico 6 – Distribuição das profissões dos pais dos alunos do 1º CEB.....	93
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos no 1º CEB por frequência da pré primária.....	93
Gráfico 8 – Distribuição das profissões das mães dos alunos do 1º CEB	93
Gráfico 9 – Distribuição dos alunos no 1º CEB por retenções	93
Gráfico 10 – Distribuição dos alunos do 1º CEB por ocupação de tempos livres.....	93
Gráfico 11 – Gráfico da Velocidade Média de Leitura Oral	96
Gráfico 12 – Distribuição da pontuação da PRP e Velocidade nos alunos do 2º ano .	101
Gráfico 13 – Distribuição dos erros e da pontuação da PRP pelos alunos do 2º ano ..	102
Gráfico 14 – Distribuição da média das notas finais pelos alunos do 2º ano	102
Gráfico 15 – Distribuição Pontuação e Velocidade nos alunos do 4º ano.....	106
Gráfico 16 – Distribuição Velocidade de Ppm nos alunos do 4º ano.	107
Gráfico 17 – Distribuição dos erros e da pontuação da PRP pelos alunos do 4º ano ..	107
Gráfico 18 – Distribuição da pontuação de ACL pelos alunos do 4º ano.....	108
Gráfico 19 – Distribuição da velocidade de Ppm e Compreensão do texto.....	112

Gráfico 20 – Distribuição da média das notas finais pelos alunos do 4º ano	112
Gráfico 21 – Distribuição de ACL e Ppm pela média das notas	113
Gráfico 22 – Distribuição da pontuação de ACL pelos alunos do 6º ano.....	116
Gráfico 23 – Distribuição da média das notas finais pelos alunos do 6º ano	119
Gráfico 24 - Distribuição de ACL e Ppm pela média das notas	121
Quadro I - Instrumentos por ano de escolaridade	83
Quadro II – Caracterização do Pré-Escolar.....	89
Quadro III – Caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	89
Quadro IV – Caracterização do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.....	90
Quadro V - Distribuição da população do 2º e 3º CEB por sexo	91
Quadro VII – Distribuição dos itens das provas pelas dimensões da compreensão	98
Quadro VIII – Distribuição dos alunos avaliados por anos de escolaridade	99
Quadro IX – Análise estatística dos resultados dos alunos do 2º ano.....	99
Quadro X – Resultados da PRP dos alunos do 2º Ano.....	100
Quadro XI – Percentagem e frequência por média dos níveis académicos finais	103
Quadro XII - Resultado das correlações nos alunos do 2º ano	103
Quadro XIII - Análise estatística dos resultados dos alunos do 4º Ano	105
Quadro XV – Resultados da ACL no 4º ano	109
Quadro XVI – Resultados da Ppm no 4º ano	110
Quadro XVII – Resultados da Compreensão do texto no 4º ano.....	111
Quadro XVII – Resultados da Avaliação final no 4º ano	113
Quadro XVIII - Resultado das correlações nos alunos do 4º ano	114
Quadro XIX - Análise estatística dos resultados dos alunos do 6º Ano.....	115
Quadro XXI – Resultados da Ppm no 6º ano	118
Quadro XXII – Resultados da Avaliação final no 6º ano	120
Quadro XXIII - Resultado das correlações nos alunos do 6º ano	121

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Desenvolver a criatividade do aluno e da aluna, reforçar a sua iniciativa, estimular a sua participação interactiva, apetrechá-lo de estratégias de leitura e de estudo, fomentar a sua autonomia de consciencialização e auto-regulação das aprendizagens, é apostar num ensino em que o epicentro de toda a acção social, pedagógica e didáctica é o aluno e a aluna.

Castanho (2005: 130)

A consciência da importância que a leitura e a literacia assumem na aprendizagem, ao longo da vida e no exercício pleno da cidadania, incita à promoção do gosto pela leitura e da capacidade de utilização efectiva e crítica dos recursos informacionais colocados à disposição dos alunos. Esta promoção deve ser uma permissa que qualquer professor deve assumir como inerente ao sistema educativo. No entanto, nas escolas as actividades desenvolvidas neste âmbito parecem ser pontuais.

Os sinais de alerta que nos chegam apontam para uma agravada iliteracia na língua materna no final da escolaridade obrigatória.

Urge a necessidade de implementar uma estratégia concertada inserida nos projectos educativos que envolva a generalidade dos professores e que contemple a leitura e a literacia como prioridades.

É impreterível que o ensino da leitura não se cinja ao ensino dos mecanismos básicos da leitura e da escrita. É necessário e imprescindível desenvolver comunidades leitoras vitalícias que gostem de ler e sejam competentes na leitura crítica do mundo que as rodeia, como nos diz Castanho (2005). Este é um processo complexo e lento para o qual é necessária motivação, esforço e prática, tanto para quem aprende, como para quem ensina. Assim, é necessário estarmos cientes de que esta aprendizagem não se faz só nos primeiros anos de escolaridade, mas começa antes da entrada na escola e prolonga-se por toda a vida.

PROBLEMA

Ao longo deste trabalho, propomo-nos abordar algumas questões que gostaríamos de ver respondidas, especificamos:

- Há uma consciência colectiva no que concerne ao valor da leitura em Portugal?
- Que medidas têm sido tomadas no combate aos baixos níveis de Literacia?
- Que formação é dada na escola e à escola?
- Que tipo de competências são exigidas ao leitor competente?
- Há diferenças notórias entre o Leitor Competente e o Leitor não competente?
- Que testes já validados poderão medir a compreensão na leitura?

Apresentação da situação

Sou professora de Educação Especial, na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Silvares no Agrupamento de Escolas “Terras do Xisto”. A pesquisa que preconizou esta dissertação resultou do desafio ambicioso, a que os docentes e restante comunidade escolar se propõem, no desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas “Terras do Xisto”, a que pertenço. Este projecto visa:

- Promover um ensino de qualidade/ sucesso educativo
- Tornar a ESCOLA um centro de excelência, contribuindo para o aumento das expectativas de realização dos alunos.

O âmago deste projecto situa-se no seguinte enquadramento:

“A QUALIDADE COMO FACTOR PROMOTOR DO SUCESSO EDUCATIVO” e “A AVALIAÇÃO COMO REGULADOR/GARANTE DA QUALIDADE“

(Projecto Educativo do Agrupamento)

O meio em que nos assumimos como uma semente de cultura na promoção da Literacia espelha os poucos recursos existentes na área de influência deste agrupamento, como é exemplo, (entre vários):

- a inexistência de bibliotecas, livrarias ou papelarias.

Assim, é na escola que se concentram os recursos e os contactos com meios de leitura formais corroborados com a possibilidade de livre arbítrio na selecção de obras a ler por parte dos alunos. É desta forma que se desenvolve a capacidade de utilização efectiva da leitura e crítica em relação aos recursos informais colocados à disposição.

Nesta perspectiva, tendo consciência do papel vital que a escola desempenha neste meio, procuramos realizar este estudo a fim de tornar mais profícuo e empreendedor o trabalho desenvolvido por nós professores.

Na inquietação que a análise e reflexão sobre os resultados escolares e a qualidade das aprendizagens, ao longo dos ciclos, nos vem suscitando, olhando os consequentes resultados de um número significativo de alunos, questionamo-nos sobre a capacidade interventiva destes jovens, no amanhã, como cidadãos activos.

O trabalho de pesquisa foi o recurso possível que, em certa medida, minorou esta inquietação. Foi numa dessas caminhadas que nos deparámos com um artigo, na internet, de Ferrari dizendo que “Bons leitores são bons alunos em qualquer disciplina. A capacidade de entender e produzir textos é fundamental em qualquer disciplina, de História até Matemática”.

Procuramos desenvolver este estudo tendo por base este princípio, associado ao facto de existir um número significativo de alunos na escola com um nível de leitura deficiente e considerando que bons leitores são aqueles que têm uma boa velocidade e compreensão leitora, o que implica já terem interiorizado e automatizado certas habilidades. Assim sendo, no âmbito desta dissertação procuramos atingir os objectivos que passamos a apresentar, após a análise das seguintes questões:

- Qual o impacto/importância da velocidade de leitura e compreensão leitora na promoção do sucesso educativo?

- Qual a importância do desenvolvimento da velocidade e compreensão leitora como prevenção das Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Básico do Agrupamento de Escolas “Terras do Xisto”?

Objectivos do estudo

- Aprofundar o conceito de velocidade e compreensão leitora;
- Avaliar se existe correlação entre a velocidade leitora e os resultados escolares nas diferentes disciplinas, nos diferentes ciclos;
- Avaliar se existe correlação entre a compreensão leitora e os resultados escolares nas diferentes disciplinas, nos diferentes ciclos;
- Propor actividades e tarefas de desenvolvimento da capacidade leitora.
- Aferir resultados;
- Promover melhorias nos níveis de velocidade de leitura, compreensão de leitura, expressão oral e escrita;
- Contribuir para que as práticas pedagógicas sejam sustentadas em teorias, cujos instrumentos aí alicerçados são por nós validados.

Hipóteses

As hipóteses seleccionadas estão relacionadas com o conceito de leitura como processo interactivo entre o sujeito leitor, o objecto da leitura e o contexto em que a mesma ocorre, bem como os objectivos já enunciados.

Parte-se do pressuposto de que os textos, além de estruturas diferentes, têm graus de complexidade sintáctica, lexical, semântica e conteúdos diferentes. Também as experiências anteriores dos leitores podem diferir.

Não dispensamos, nesta investigação, a consideração do texto como conjunto sequencial, recursivo e hierarquizado de macro e micro-estruturas, que remetem para esquemas cognitivos que o leitor deverá ter construído para possibilitar a compreensão. (Giasson, 1993)

Procuraremos, assim, caracterizar o desempenho em compreensão e velocidade leitora e os desempenhos por competências específicas de leitura.

Assim sendo, as hipóteses são as seguintes:

- Existe uma correlação entre velocidade e compreensão leitora e os resultados escolares nas diferentes disciplinas nos diferentes ciclos;
- Os alunos entram no 2º ciclo do ensino básico com níveis diferentes de competências de leitura;

Limitações do estudo

Estamos conscientes de que o facto de não avaliarmos, neste trabalho, os factores contextuais de ensino - as metodologias, o tempo lectivo despendido em actividades de leitura, a formação e experiência profissional dos docentes, o interesse e tempo despendido pelos próprios docentes com a leitura e o espaço físico da sala de aula - constituem limitações do presente estudo.

Por outro lado, temos consciência que a investigação é um estudo de caso pelo que os resultados jamais poderão ser generalizados.

Na escolha dos instrumentos de avaliação, optámos por utilizar os seguintes materiais: Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP) de autoria de Viana, F., Avaliação da Compreensão Leitora (ACL) de autoria de Català G., textos e questões que foram testados e validados anteriormente.

A PRP ainda não está aferida, por não ter sido aplicada a um número significativo de alunos para haver um valor de referência nacional. Este estudo tem assim uma mais valia, uma vez que colaborámos com a autora para encontrar esse valor.

Uma outra limitação é a inexistência de provas de avaliação da compreensão leitora validadas e aferidas para a população portuguesa, pelo que optámos pela prova ACL que está aferida para a população espanhola. Assim, vamos utilizar os seus valores de referência, como termo comparativo, assim como o número de palavras lidas por minuto (Ppm) indicados por Teles, para a população portuguesa.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

Introdução

“... leitura é o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.”

(ME – DEB: 32)

O desenvolvimento da competência de leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico preconiza a “aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito” e apenas no 2º Ciclo surge a autonomia, a velocidade e a criação de hábitos de leitura (ME – DEB: 34).

Consideramos que, no início da escolaridade, a criança não prevê o fracasso, no entanto, ao longo do percurso escolar o grau de dificuldade dos conteúdos curriculares aumentam e muitos alunos experimentam diferentes graus de insucesso, não só na Língua Portuguesa, mas também noutras áreas do Currículo. As causas poderão ser variadas, mas um dos factores decisivos é a incapacidade, ou fraca capacidade, de dominar convenientemente a leitura.

A leitura é considerada uma das grandes áreas prioritárias do processo de instrução e de educação, como defendiam Chameaux, E., 1992; Dempser & Corkill, 1999, (citados por Castanho, 2005:16), 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. Já Potts, em 1979, referia que:

Sendo a leitura um instrumento básico e necessário a quem quiser obter êxito no ensino formal, a falta de capacidade para usar a leitura com eficiência aumenta as possibilidades de um estudo defeituoso na maioria das disciplinas do programa.

(Potts, 1979: 15)

Das contribuições de diversos autores, Sousa (1999), Amor (1994) e Silva (2003), inferimos que o acto de ler é um processo de reconhecimento, de compreensão, de (re)produção e (re)utilização da informação textual por parte do leitor. A possibilidade de (re)produção e (re)utilização correcta da informação dos textos lidos muito depende das competências do sujeito-leitor, nomeadamente as competências temática, discursiva, textual, linguística, estratégica, semântico-pragmática e sócio-cultural.

Processos de Leitura

Durante muitos anos a leitura foi entendida como uma operação essencialmente perceptiva, sendo a percepção visual e auditiva consideradas como centrais, no acto de ler.

Deste modo, segundo Mialaret (1974) citado por (Magalhães, 2006), não era aconselhável iniciar a aprendizagem da leitura nas crianças enquanto certas aptidões psicológicas gerais não estivessem desenvolvidas. Estas aptidões, consideradas os pré-requisitos, eram: o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a organização perceptivo-motora, a estrutura espaço-temporal e a organização do esquema corporal.

Nos anos 70, Kavanagh e Mattingly desenvolveram investigações na psicologia da leitura, relacionando o acto de ler às operações e estratégias cognitivas. Esta ideia é reforçada pelos investigadores Carbonell de Grompone (1989), citados por Sousa (1999:44) ao referirem que “Ler é compreender o que está escrito; os grafemas desvanecem-se diante dos olhos do leitor que os utiliza só como um canal de entrada. O verdadeiro laboratório da leitura está na mente e não nos olhos”

Quando nos referimos ao processo de leitura, interrogamo-nos sobre a forma como o leitor extrai a informação gráfica. Vários foram os estudos realizados e, ao procurarmos uma explicação para estes factos, a investigação experimental revelou que o leitor recorre às informações que vão desde a identificação de letras à concepção visual das palavras, no todo ou em parte, recorrendo a unidades semelhantes às sílabas, às regras de pronúncia, ou a pequenas matrizes ortográficas que constituem a estrutura gráfica de uma palavra (Sousa, 1999).

A outra questão é saber como essas unidades têm acesso lexical, sejam letras, sílabas, palavras ou parte delas. A teoria que predomina ao pretender explicar o acesso lexical é a teoria do duplo canal (Coltheart, 1978; Morton & Patterson, 1980 citado por Sousa, 1999:48) que evidencia duas vias distintas no processamento da informação gráfica: a via fonológica e a via directa ou lexical.

As crianças têm de descobrir aquilo a que se chama “decifrador ortográfico” para poderem ler, ou seja, um código sistemático elaborado por um conjunto de regras inerentes, uma vez que a escrita não é uma codificação regular do oral. Estas regras têm de ser descobertas pelas crianças, não podem ser ensinadas em virtude de serem regras implícitas e não passíveis de explicação.

Se a “fala” é natural ao homem, o mesmo não se pode dizer da escrita, que é resultado de uma invenção humana. Para dominar este mecanismo necessitamos de instrução e formação específica.

Assim, consideramos que o processo da aprendizagem da leitura se desenvolve em três fases distintas, nas quais se desenvolvem diferentes apetências:

- A fase cognitiva:

- a) compreender a finalidade da leitura
- b) domínio e desenvolvimento da linguagem oral

- A fase de domínio:

- a) dominar os princípios da estrutura e da organização gráfica da escrita
- b) desenvolver competências de leitura

- A fase de automatização

A **fase cognitiva** corresponde à construção de uma representação sobre as funções da linguagem escrita, ou seja, a intencionalidade do saber ler e escrever e de uma representação sobre a natureza da linguagem escrita.

A **fase de domínio** corresponde à aquisição das várias operações necessárias à leitura. A criança tem de aprender a dominar o código (reconhecimento directo de palavras, utilização da correspondência grafo-fónica para ler palavras conhecidas), a tratar semântica e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido, o que remete para a “consciencialização” da unidade do texto.

A **fase da automatização** corresponde ao momento em que a criança já é capaz de ler diversos textos, utilizando com flexibilidade as diversas estratégias da leitura aprendidas sem ter de pensar conscientemente nelas.

Para que melhor se entendam estes pressupostos passamos à especificação de alguns dos termos.

Tal como refere Pereira (2002) os alunos têm de estar preparados para a compreensão da leitura. São vários os autores que chamam a atenção para a importância da leitura de histórias às crianças. A este respeito, Morais refere que a leitura de histórias possibilita “àqueles que ouvem, aprender, quer a partir da estrutura da história, quer a partir das questões e comentários que são levantados, como melhor interpretar os factos e as acções, como melhor organizar e reter a informação e como melhor elaborar cenários mentais e esquemas” (Morais, 1997:180). Esta preparação pode ser encarada como forma de enriquecer a linguagem oral, como meio de envolver crianças não leitoras no processo de leitura e como forma de desenvolvimento cognitivo, quer ao nível do processo de compreensão, quer no âmbito da hierarquização dos esquemas mentais.

Todavia, o domínio e desenvolvimento da linguagem oral podem fragmentar-se em diferentes fases - é o que procuramos descrever em seguida.

Metalinguística

A consciência metalinguística abarca diferentes aptidões, entre as quais destacaremos: segmentar e manipular a linguagem oral nas suas sub-unidades (palavras, sílabas, fonemas); demarcar as palavras dos seus referentes (estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintáctica de enunciados.

Consciência Fonológica

Alguns estudos como os de Byrne e Fielding-Barnsley, 1989, citados por Guimarães (2003) descrevem o termo consciência fonológica referindo-se ao conhecimento da estrutura da linguagem oral, tendo a percepção de que a linguagem oral pode ser segmentada em unidades distintas. Assim, a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, mas também a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras.

Diversos são os autores que mencionam existir correlações positivas entre o nível de consciência fonológica e o desempenho da leitura e escrita, chegando a referir ser essa uma das conclusões mais importantes a que se chegou nos últimos tempos, como retrata, nas suas comunicações, Viana (2007). Vejamos, ainda, a opinião de outros autores, que Viana referiu:

A descoberta de uma forte relação entre a consciência fonológica das crianças e os seus progressos na aprendizagem da leitura é um dos grandes sucessos da psicologia moderna.

(Goswami & Bryant, 1990)

... a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada.

(Stanovich, 1991)

... talvez a mais importante conclusão sobre os défices em leitura é a de que eles são tipicamente causados por uma dificuldade em processar os aspectos fonológicos da linguagem.

(Torgesen, 1999)

Actualmente têm-se procurado divulgar e adequar as práticas pedagógicas dando ênfase às actividades promotoras da consciência fonológica, tendo presente que a competência oral bem desenvolvida, tanto ao nível lexical quanto ao nível gramatical, facilita a aprendizagem da leitura e escrita. Reconhece-se a necessidade de desenvolver noções relativas às características sonoras das palavras tais como o tamanho, a semelhança e a diferença, assim como desenvolver a aptidão para isolar e substituir fonemas ou outras unidades supra-segmentares da oralidade, tais como sílabas e rimas, ou identificar erros nas frases.

Rimas e aliteraões

A rima representa a correspondência fonémica entre duas palavras a partir da vogal da sílaba tónica.

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

Pereira (2002) refere os estudos realizados pelos pesquisadores Goswami e Bryant (1997), a respeito da consciência fonológica, que comprovam que a habilidade de detectar rima e aliteração auxilia a aquisição da leitura e escrita, uma vez que a capacidade de perceber semelhanças sonoras, no início ou no final das palavras, permite fazer conexões entre os grafemas e os fonemas que eles representam.

Consciência sintáctica

O termo consciência sintáctica refere-se à aptidão para reflectir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das frases.

Segundo Barbeiro (1994), a capacidade de segmentar a frase em palavras, perceber a relação entre elas e organizá-las de forma a terem significado, pressupõe o reconhecimento de que a frase é constituída por um número limitado de unidades que, a partir de diferentes combinações, constroem um número infinito de mensagens. Também é fundamental reconhecer a existência de regras que organizam a linguagem de modo a produzir frases com sentido.

Desenvolve-se esta aptidão promovendo actividades como contar o número de palavras numa frase ou ordenar correctamente uma frase ouvida com as palavras desordenadas. Sabemos que o deficit nesta faculdade pode levar a erros na escrita que remetem para aglutinações de palavras e separações inadequadas, entre outros.

Constata-se que esta aptidão tem uma maior incidência na produção de textos e não na fase inicial da aquisição de escrita. Ela permite focalizar as palavras enquanto categorias gramaticais e a sua posição na frase. No entanto, como nos refere Pereira, já citado, diversos estudos sugerem que a aquisição da linguagem escrita não depende apenas da sensibilidade/consciência dos aspectos fonológicos e morfológicos da linguagem oral, uma vez que a escrita e a leitura não podem ser entendidas como simples processos de codificação/descodificação de palavras consideradas isoladamente, a partir de relações arbitrárias entre letras e sons.

As pesquisas relatadas por Bowey em 1986, citado por Barbeiro e Sardinha (2005), referem uma relação significativa entre a consciência sintáctica e a leitura, no entanto ainda não é consensual a forma como os aspectos gramaticais da linguagem podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de leitura. Uma das hipóteses, elaborada por Tunmer e colaboradores (1987), citados em Rego (1997), refere a suposição de que as crianças utilizam o conhecimento sintáctico e semântico quando o seu conhecimento fonológico e ortográfico se revela insuficiente. Durante a leitura conjugam-se os dois tipos de conhecimento metalinguístico, havendo uma interacção entre as capacidades de análise fonológica e sintáctica, recorrendo ao contexto, como ajuda, para a leitura das palavras mais difíceis. Esta observação sugere que a

consciência sintáctica esteja presente nos processos de descodificação assim como nos processos de compreensão em leitura, uma vez que as pistas sintáctico-semânticas (contexto) podem ser úteis na identificação de palavras novas ou difíceis no texto, como para monitorizar a compreensão do mesmo. Assim, Goodman, citado por Sardinha (2005), sugere que ao adivinhar (guessing game) uma dada palavra a partir da assimilação de pistas grafo-fónicas, sintácticas e semânticas, essa dedução construtiva pode ajudar a criança a reconhecer a mesma palavra numa próxima leitura, mesmo sem a ajuda do contexto.

Consciência Fonémica

Consiste na capacidade de segmentar a palavras em sílabas e analisar os fonemas que a compõem. A fase silábica de escrita, de acordo com a classificação de Emília Ferrero, (citada por Sardinha, 2005), resulta da capacidade de focar a atenção nas características sonoras da palavra, especialmente quando ela chega ao nível do conhecimento da sílaba e posteriormente aos fonemas.

A consciência fonémica, capacidade da consciência fonológica, é a última a ser adquirida pela criança, mas também a mais requintada. Desta forma, é importante ensinar as crianças a prestar atenção ao nível fonémico da fala, para aprender o sistema de escrita alfabético. Esta aptidão desenvolve-se a partir de actividades como contar o número de sílabas; dizer qual é a sílaba inicial, média ou final de uma determinada palavra; retirar uma sílaba ou fonema das palavras, formando novas palavras; dizer quais ou quantos fonemas formam uma palavra; descobrir qual a palavra que está a ser dita por outra pessoa, unindo os fonemas por ela emitidos.

Percebemos que um certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a aquisição da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que com domínio da escrita, a consciência fonológica se aperfeiçoa. Ou seja, os estádios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos estádios iniciais do processo de leitura e estes, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexas, pelo que o ensino da consciência fonémica é considerado como facilitador da aprendizagem da leitura e da escrita à maioria das

crianças, tal como afirmaram vários autores, Bradley & Bryant, 1983, entre outros, (citados por Sardinha, 2005), ao ponto de ser indicado como a causa da melhoria dos desempenhos posteriores em leitura e escrita.

O ensino da consciência fonémica pauta-se por uma enorme variedade de formas e conteúdos. Existem desde programas de apenas algumas horas, a programas que se estendem por vários meses, a outros compostos por actividades centradas em apenas um componente (por exemplo, identificação de fonemas) até a programas compostos por actividades que trabalham muitos componentes (identificação, segmentação, supressão, adição, etc. de fonemas). A investigação literária mostra que os efeitos do ensino da consciência fonémica são mais acentuados quando as crianças são ensinadas em apenas um dos componentes da consciência fonémica, quando a duração se estende entre as 5 e as 18 horas e quando é acompanhado do ensino de letras.

Num estudo com crianças pré-leitoras, realizado em Portugal, por Cary & Verhaeghe, 1994 (cit Pereira), foi possível verificar que um treino cujo programa progredia de exercícios com rimas até exercícios com fonemas em posição inicial e final na sílaba, e que durou apenas sete semanas com duas sessões semanais de 30 minutos cada, foi suficiente para desenvolver muito acentuadamente as capacidades de segmentação, síntese e supressão fonémicas destas crianças. Nesse estudo mostrou-se também que o treino realizado apenas com fonemas melhorava os desempenhos, quer em fonemas, quer em sílabas, ao invés do treino realizado apenas com sílabas, que não produzia qualquer desenvolvimento na capacidade das crianças para lidar com fonemas. Portanto, para desenvolver a consciência fonémica nas crianças pré-leitoras parece ser essencial trabalhar com fonemas.

Metalexical

A consciência lexical traduz-se na aptidão para segmentar a linguagem oral em palavras, quer as que desempenham uma função semântica, que têm um significado independente do contexto (tais como os substantivos, adjectivos, verbos), quer as que adquirem significado na oração (conjunções, preposições, artigos). Essas palavras que desempenham funções sintácticas e relacionais apresentam maiores dificuldades para

serem correctamente identificadas e segmentadas, sobretudo pelas crianças que ainda não iniciaram a aprendizagem formal da linguagem escrita. Este desempenho só é possível quando a criança atinge um nível de maturação linguístico que parece ocorrer, de forma sistemática, apenas por volta dos 7 anos de idade. Antes disso, pode-se afirmar que, embora as crianças sejam capazes de produzir e compreender enunciados, o seu conhecimento lexical é implícito e inconsciente (Ehri, 1975 cit Ribeiro, 2005).

Decifração

O ensino da leitura deve ser centrado na sua “própria essência, isto é, na obtenção do significado do que está escrito” (Sim-Sim, 2008:4).

Para a criança, o mundo da leitura pode surgir como desinteressante e até descontextualizado, pelo que há necessidade de se focalizar o ensino da leitura na sua própria essência, isto é, na compreensão. A criança deve, portanto, obter significado do que está escrito.

A compreensão é primordial no acto de ler, pois sem compreensão não há leitura. Esta é influenciada pelos conhecimentos anteriores do leitor, quer linguísticos, quer do mundo, depende da memória que trata a informação e que estabelece ligações entre as diversas ideias que armazenou, numa tentativa de procurar o sentido da leitura. Assim, quando a leitura é realizada em contexto real, a criança antecipa facilmente a palavra que se segue, libertando-se da dependência da recodificação fonológica. O reconhecimento automático da palavra depende da maior ou menor familiaridade que a palavra tem para a criança, (Goodman, cit Sardinha 2005).

Para que uma criança venha a ser um leitor empenhado é fundamental que sobre ela se realize uma acção educativa de longo prazo, iniciada o mais precocemente possível e que se lhes inculquem duas mais-valias intelectuais e afectivas: competência na leitura e vontade de ler. É de toda a importância propor aos alunos materiais que levem à compreensão de textos, permitindo o desenvolvimento da fluência na leitura, pois “pode aprender a ler, mas a experiência da leitura não se aprende, atinge-se pela emoção, pelo contágio e pela prática” (Cerrillo in Azevedo, 2006:33)

Um leitor fluente não só de(s)codifica e compreende simultaneamente, como despende menos esforço e tempo na leitura. A fluência consegue-se treinando os mecanismos de automatização, ou seja, as rotinas e os sistemas mentais necessários no processamento da informação. Daí que a leitura repetida seja uma excelente técnica para apurar a fluência. Isto significa que um leitor que reconheça palavras automaticamente, sem ser necessário identificá-las letra a letra ou sílaba a sílaba, fará fixações por linha mais curtas e regressões com muito menos frequência.

É necessário promover, no aluno, a evolução para leituras progressivamente mais fluentes e com mais sentido. É mais difícil, ou mesmo impossível, compreender

um texto sem se ler fluentemente. Um leitor fluente atinge o objectivo do ensino da decifração, porque identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas.

Para Sim-Sim & Ferraz (1997), a fluência resulta da combinação entre decifração precisa e eficácia na extracção de 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 fonológicos e encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas do aluno. O ensino da decifração, que se deve basear em estratégias tendo em conta as características dos alunos, independentemente do método utilizado, é descrito por Sim-Sim (2008) em **7 pilares essenciais:**

1. O ensino da decifração deve ocorrer em contexto de leitura.
Quando falamos de contextos propícios à leitura ocorre-nos, imediatamente, que “o principal valor da leitura é o prazer que proporciona a quem a pratica” Sobrino, Rebanal, Martínez-Conde, Valle, Merino e Alonso (1994/2000:30). Este objectivo apenas se atinge quando a leitura ocorre em contexto real. Para que isso aconteça, é necessário que haja na escola, tempo, espaços e material de leitura e de escrita em quantidade, em diversidade e em qualidade para as crianças contactarem e criarem rotinas de leitura recreativa; que a acessibilidade do material de leitura envolva um ambiente propício e agradável; que o professor coloque a criança em diferentes situações de leitura para que possa compreender as distintas utilidades da mesma; que a criança tenha oportunidade de ver o professor a ler; que a articulação entre a escola e a família crie momentos privilegiados de colaboração entre professores e pais em torno da leitura.
2. O ensino da decifração deve ter por alicerces as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita.
Escrever é uma prática social e a sua aprendizagem deverá alicerçar-se nas experiências e nos conhecimentos que a criança possui relativamente às funções, às características, aos princípios organizadores e aos usos da linguagem escrita. No entanto, existem diferenças de partida que dependem fundamentalmente de terem ou não tido possibilidades de contacto e de interacção com o material escrito (livros, rótulos, legendas, cartas, jornais...). Face ao exposto, podemos concluir que nem todas as crianças iniciam a escolaridade em condições similares. Portanto, uma das funções primordiais das etapas iniciais do ensino será a de oferecer à criança um clima de interacção e construção de conhecimentos em torno da escrita que seja bastante rico e realizado em contexto real, para compensar as desigualdades daqueles que não tiveram a opção de o fazer fora da escola.

3. O ensino da decifração deve contemplar regular e sistematicamente o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes.
Contemplar regular e sistematicamente o reconhecimento visual de padrões ortográficos frequentes, permitirá à criança o rápido reconhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras e de padrões ortográficos que grafam unidades intrassilábicas.

4. O ensino da decifração deve incrementar a leitura de palavras frequentes.
A memorização da imagem global de palavras frequentes proporciona à criança aceder automaticamente ao significado do que está escrito, com maior facilidade e rapidez. Assim a estruturação válida de um léxico ortográfico beneficia de um ensino que recorre a práticas sistemáticas, no âmbito da memorização da ortografia de palavras frequentes, de palavras gramaticalmente indispensáveis e de decifração menos evidente, do reconhecimento global de palavras usuais, de palavras analógicas ortograficamente e da exploração da morfologia da palavra.

5. O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão escrita.
No processo de aprendizagem da decifração é importante a associação a práticas de escrita para mobilizar e sedimentar o conhecimento da criança sobre a linguagem oral e escrita. Neste sentido, é importante valorizar a sua função comunicativa, consolidar a descoberta do princípio alfabético, reforçar a correspondência som/letra e a representação gráfica dos diversos sons da palavra, automatizar a escrita de palavras globalmente reconhecidas e fomentar o uso da escrita na comunicação intencional.

6. O ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito.
Explicitar directamente, de forma transparente, a correspondência som/ grafema leva a criança a converter as sequências de grafemas em sequências de sons que constituem as palavras. Desta forma, a recodificação fonológica proporciona à criança a estrutura sonora que a ajuda a perceber as relações existentes entre os grafemas e os sons.

7. O ensino da correspondência som/grafema deve ter sempre como alicerces a consciência fonológica.
Basear a correspondência som/ grafema através da consciência fonológica, particularmente a consciência fonémica, permite à criança descobrir o princípio alfabético, a base da decifração. Sim-Sim salientou a importância do conhecimento da hierarquia de dificuldade que estas actividades envolvem na planificação das mesmas.

Não descurando a importância da compreensão, salientamos que relativamente ao ensino no 1º Ciclo, há muitas vezes a preocupação em fazer com que a criança entenda tudo quanto está inscrito no texto, considerando pois que de outra forma o prazer de ler não acontece. Para Morais esta é uma ideia estranha. Não devemos querer que tudo se cinja a uma interpretação. “O prazer é livre ou então não é prazer” (1997:14). Provavelmente a compreensão do texto poderá ficar mais adequada à realidade, mas mais importante é que a criança sinta o prazer de ler, ou ouvir, antes de tudo. Se desde cedo lhe fazemos crer que a leitura é sinónimo de interpretação e de trabalho, poderemos correr o risco de lhe tirar o prazer mesmo antes da leitura.

Pode acontecer que a criança entenda o texto de modo diferente do nosso, não pela razão de ter decifrado mal as palavras, mas porque a leitura terá activado nela um mundo de ideias distintas das nossas. Morais não vê nesta situação um problema, antes uma maneira da criança desenvolver a imaginação.

É também de interesse primário levar os rapazes a amar as palavras...

Ora, para amar as palavras e para, a seguir, amar a leitura, é aconselhável, como disse La Palice, não fazer desamar as palavras, nem desamar a leitura.

Sebastião da Gama

Leitura

A leitura é antes de mais uma janela para um tempo e para um espaço aberto ao infinito, mas se nos olvidarmos de como se abre a janela corremos o risco de encalhar no ferrolho e de deixar para sempre manietado o prazer de abraçar as palavras escritas.

(Sim-Sim, Ramos e Santos, 2006:74)

Actualmente, como nos sugere Cerrillo, o ensino deve “facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação, mas também a prepará-los para se movimentarem nele, livre e criticamente; e isto não é possível sem o domínio de uma competência leitora” (In Azevedo, 2006:33).

No entanto, devemos reflectir sobre a leitura, tendo em conta as modificações e influências actuais. A leitura literária, actualmente, tem noutros tipos de leituras uma competição desenfreada, que como diz o próprio Cerrillo, “mais acessíveis porque não necessitam do recurso prévio elaborado, voluntário e, em certas ocasiões, difícil e esforçado”, que têm uma grande adesão, mas que pode “empobrecer cultural e linguisticamente os cidadãos, restringindo-lhes as suas capacidades de reflexão, o juízo crítico e o pensamento autónomo” (In Azevedo, 2006:45).

A leitura é muito mais do que o reconhecimento de sons, de sílabas ou palavras num contexto. Acerca desta concepção Cerrillo, já citado, 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 aquilo que lê” (In Azevedo, 2006:33).

“Ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distracção, prazer, companhia...”, segundo Magalhães in Azevedo (2006:74). De acordo com Goodman, (cit. Magalhães) ler é um processo que implica ao recurso a várias estratégias que permitem obter, avaliar e utilizar a informação:

- a) selecção de indicações que o texto fornece;
- b) predição ou antecipação - o leitor procura predizer os finais de palavras, frases, títulos, contos ... O aperfeiçoamento desta capacidade aumenta a velocidade de leitura;
- c) inferência - o leitor utiliza os conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas de memória para inferirem o que não consta ou não está implícito no texto;
- d) confirmação - o leitor autocontrola a leitura validando as suas inferências e desenvolve a auto-correcção.

Modelos de Leitura

Com o intuito de explicar como a informação escrita é processada, Stivanin, L. e Scheuer, C. (2005), realizaram um estudo sobre o tempo de latência e exactidão para a leitura e nomeação, analisando os seguintes modelos de leitura:

- **Conexionista**, descrito por Adams (1991). Este modelo é caracterizado por quatro processadores que operam interligados e em paralelo e/ou simultaneamente. O processador ortográfico (1) contém as representações visuais das palavras escritas. À medida que a imagem da estrutura ortográfica vai tomando forma, os sinais são enviados para as unidades do processador semântico (2), no qual estão armazenados os significados de palavras familiares, permitindo a compreensão da leitura. Ao mesmo tempo, uma estimulação é enviada do processador ortográfico (3) às unidades do processador fonológico, que contém unidades correspondentes à imagem auditiva de cada palavra, sílaba ou fonema. O processador contextual (4) representa o conhecimento do contexto em que o enunciado está, auxiliando na interpretação da leitura. As unidades de cada processador funcionam recebendo os sinais e enviando-os de volta ao processador de origem, facilitando o processo de reconhecimento da palavra.

- **Múltiplos processamentos** – este modelo concebe que a leitura é realizada por meio de um processo semântico-lexical ou fonológico (Coltheart et al., 1993; Ellis, 1995; Lecours; Parente, 1997, cit por Stivanin e Scheuer). Para chegar ao significado, o leitor utilizará duas vias diferentes: a via fonológica e a via lexical. A via lexical é o reconhecimento visual da palavra, uma estrutura de memória de longo prazo - pode ser utilizado em palavras regulares ou irregulares. É, geralmente, o que ocorre nos bons leitores, que agem como se possuíssem um “dicionário interno de palavras”, que Sardinha (2005) apresenta como “Lexicon”.

A via fonológica, a conversão grafema-fonema, é a decodificação.

(...) esta conversão poderá ter como unidade, grafemas isolados ou unidades mais alargadas constituídas por mais que um grafema. Uma vez conseguida a versão fonológica da palavra escrita, o leitor terá acesso ao armazém semântico que lhe fornecerá a significação como se de uma palavra falada se tratasse. Esta via permite ler palavras, pseudopalavras ou não-palavras, com ortografia regular e enfrenta problemas com palavras irregulares.

Sousa (2000:54)

- Um outro modelo surge baseado no modelo de Frith (1985), em que a leitura, tal como a escrita, se desenvolve em três fases:

- Logográfica
- Alfabética
- Ortográfica

Na logográfica a criança começa por ler, reconhecendo algumas palavras que fazem parte do seu contexto e que lhe são muito familiares.

Na alfabética a criança aplica regras de correspondência fonema-grafema, procurando descobrir regularidades gráficas perante palavras que não fazem parte do seu repertório.

Na ortográfica a criança faz o reconhecimento de palavras escritas e revela aperceber-se das variações fonéticas que uma mesma letra ou conjunto de letras apresentam em contextos diferentes. Com o desenvolvimento desta fase, aumenta a leitura de palavras de alta-frequência.

Salles e Parente (2002), citados por Stivanin e Scheuer, consideram que, inicialmente, o desenvolvimento da leitura é caracterizado, pelo uso da via fonológica. No terceiro ano de escolaridade do ensino básico, a criança ainda não possui um extenso vocabulário identificado por via directa ou sem mediação fonológica, mas as crianças do quinto ano já apresentam uma maior habilidade nas vias fonológica e lexical, sugerindo uma evolução da primeira para a segunda fase, assim como na nomeação. Ler uma palavra, também requer conhecimento prévio de regras fonológicas e semânticas, bem como as ortográficas aplicadas ao material gráfico.

Segundo Balota, Law, Zevin (2000), como nos faz referência Stivanin e Scheuer, as palavras que surgem com maior frequência durante a aprendizagem da leitura e da

escrita são lidas mais rapidamente do que as de menor frequência. Anteriormente, Rey et al., (1998) relataram que:

(...) além do efeito frequente de ocorrência de palavras na leitura, palavras com menor número de grafemas são identificadas mais rapidamente do que as que têm maior número de grafemas. Outro dado relevante é que, com o aumento do vocabulário, o número de palavras acusticamente similares também aumenta, iniciando uma pressão para implementar representações fonológicas cada vez mais detalhadas e bem definidas, o que vai auxiliar, posteriormente, no processamento fonológico (Snowling, 1980; Eysenck; Keane, 1990; Troia; Roth; Yeni-Komshian, 1996; Swan; Goswami, 1997; Santos; Navas, 2002). [...] Acredita-se que as habilidades de processamento fonológico, no que diz respeito à velocidade de acesso à informação fonológica no léxico mental, exercem um papel relevante na aquisição da leitura (Snowling, 1980).

(cit por Stivanin e Scheuer)

Metacognição

A metacognição é a análise e controlo das tarefas e contextos que permitem ao aluno e à aluna monitorizar as aprendizagens, ao pensar e ao decidir sobre o que é mais eficaz para assegurar a aquisição e retenção do saber. É da máxima importância ensinar à população estudantil as estratégias cognitivas que conduzem ao sucesso escolar.

Vygotsky, citado por Castanho (2005:47), refere:

(...) existe uma relação entre a proficiência linguística e o processo de crescimento psicológico e social. (...) Conforme os indivíduos se tornam mais maduros psicologicamente e mais conscientes da sua dimensão social, também a sua linguagem se altera e se acomoda aos novos interesses e capacidades.

Em Portugal, o ensino básico é norteado pelos objectivos definidos no artº 7 da Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, segunda alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo. Da análise a esse documento, sobressai a ideia de que ensinar é uma tarefa bastante complexa, tendo em conta a diversidade populacional existente, e que para

corresponder às várias solicitações torna-se necessário conhecer e dominar as características desta variedade/diversidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta fase da dissertação, procuramos realçar algumas características que predominam nas diferentes fases do desenvolvimento cognitivo e que condicionam as aprendizagens da leitura.

Cognição e aprendizagem da Leitura

A capacidade de leitura é uma das dimensões do desenvolvimento cognitivo e Castanho (2005:15) chama a atenção para a sua importância ao afirmar que:

[...] 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 autoconceito e a sua auto-estima), de se expressar oralmente com fluência e de escrever com correcção.

Também Silva (cit. Castanho, 2005:16), esclarece que “ler é comprometer na leitura as nossas emoções, a nossa afectividade, os nossos desejos, os nossos fantasmas, as nossas heranças, os nossos ressentimentos, os nossos segredos.”

No 1º ciclo as situações de leitura por prazer são pouco frequentes, no entanto

[...] diariamente os alunos são confrontados com a leitura de textos expositivos [...] e com análises estéreis, que anulam a fruição do texto ao omitir do jogo da descoberta de sentidos o elemento leitor com toda a sua carga afectiva e o seu saber acumulado, feito de experiências, vivências e leituras.

Castanho (2005:16)

Entendemos que o Plano Nacional de Leitura (PNL) e em especial o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) vieram contrariar esta tendência.

No perfil dos indivíduos dos 5º, 6º e 7º anos, emergem características consequentes da alteração no sistema de ensino, da conquista dos espaços e do tempo de convívio próprios dessa fase, do acesso facilitado à informação e à gestão dos seus tempos livres. Todos estes aspectos contribuem para a construção da(s) sua(s) identidade(s). Nesta faixa etária são necessários um acompanhamento, bem como entendimento deste processo de mudança.

As alterações intelectuais, que vão da inteligência operatória concreta ao raciocínio formal, são progressivas e podem ocorrer em alturas diferentes para cada indivíduo. Muitos dos alunos entre os 10 e os 12 anos (5º e 6º anos) ainda não atingiram este patamar da abstracção e da compreensão do raciocínio, pelo que não possuem capacidades cognitivas para corresponder ao que lhes é solicitado na escola. Nestes casos, o professor deverá orientar os alunos nas suas aprendizagens, ajustando as competências e capacidades dos pré-adolescentes, de forma a conduzi-los em direcção ao estágio mais adequado. Deverá também despertar nos alunos o interesse pela realidade circundante, a curiosidade pelo desconhecido e o prazer pelo conhecimento, aspectos fundamentais de todo o processo autoformativo. Castanho diz-nos que o nível cognitivo é o aspecto mais importante na distinção entre a pré-adolescência e a infância, uma vez que é na pré-adolescência que o alcance do raciocínio se amplia, reforça e redimensiona, através da passagem do pensamento empírico-indutivo para o pensamento hipotético-dedutivo.

Fruto da capacidade de pensamento hipotético-dedutivo ou formal, a realidade começa a ser interpretada como parte integrante do universo de possibilidades do e da pré-adolescente. A capacidade de pensar de maneira mais organizada permite-lhes abordar os problemas de modo estruturado, hierarquizar e categorizar os saberes, estudar com mais eficácia, reter melhor os conhecimentos, questionar-se, encontrar soluções, reconstruir abstractamente o real e agir com base numa estratégia pré-definida.

Castanho (2005:43)

Nesta fase, os alunos desenvolvem processos cognitivos tais como a percepção, a memória e a inferência. É o desenvolvimento destas operações intelectuais que marca a passagem do período operatório concreto para o operatório formal, diz-nos Sardinha (2005), baseando-se em Piaget e Palácios.

Da compreensão dos seus sentimentos, do comportamento dos outros e do seu lugar no contexto social nasce o pensamento abstracto. Para Castanho:

Metacognição controla e regula a actividade emocional e social e fornece “a capacidade de cada um monitorizar a sua actividade cognitiva em busca da consistência, procurando preencher lacunas na informação”.

Keating, In Castanho (2005:45)

Ainda nesta fase são capazes de operar com signos, símbolos, conteúdos, ideias, conceitos, proposições, hipóteses, deduções e induções, mas para tal são necessárias competências linguísticas. Quantas mais competências ao nível da oralidade, escrita, leitura e funcionamento da língua, os pré-adolescentes possuírem, maiores possibilidades terão de raciocinar abstractamente e desenvolver a percepção do Eu, do outro e do meio envolvente.

Na caracterização do desenvolvimento da Capacidade de Leitura, estão estipulados por Chall (1987) e supracitados por Castanho, seis estádios de desenvolvimento: a) Pré-leitura; b) descodificação; c) fluência; d) aprender algo de novo; e) assumir pontos de vista múltiplos e f) construir e reconstruir.

A cada estádio corresponde um nível escolar diferente. Na pré-adolescência, o indivíduo regular encontrar-se-á entre o terceiro e quarto nível, ou seja, entre fluência e o aprender algo de novo, ocorrendo na primeira uma leitura mais rápida e na segunda, também designada por compreensão, como um instrumento para a aquisição de saberes.

Para Gomes, J. (1996) também referenciada por Castanho, entre os 8 e os 11 anos, verifica-se um desenvolvimento da leitura pela capacidade de ler e compreender textos curtos de leitura fácil, menor dependência da ilustração, orientação para o mundo e fantasia, fase da leitura interpretativa. Na pré-adolescência, os alunos conseguem ler textos cada vez mais extensos e complexos e iniciam a leitura crítica.

A autora defende também que, ao chegar ao quinto ano, a leitura deixa de ser um conteúdo por si, mas adquire o papel primordial de veículo de aprendizagem e é nesta fase, como referem diversos autores, que se deixa de aprender a ler para se passar a ler para aprender.

No entanto, na pré-adolescência, nem todos os alunos se encontram na mesma fase de desenvolvimento da leitura, pelo que correspondem de forma diferente às solicitações - este aspecto é muito relevante e deve ser prioritário na actuação docente.

Também as exigências de leitura nos alunos desta faixa etária são diversificadas e complexas. Bishop, citado por Castanho (2005:109), chama a atenção para diferentes aspectos:

- a) São apresentados aos alunos maior quantidade de textos. Habitados a textos de leitura fácil, nesta fase têm de lidar com textos de muitas disciplinas. Nos manuais a informação surge de forma sequencial, sendo necessário assimilar a informação anterior para perceber os capítulos seguintes.
- b) É necessário ler para aprender e assimilar as ideias dos outros, pelo que o domínio dos textos é necessário nas diferentes disciplinas. Nos primeiros anos as aprendizagens são mais activas e concretizáveis.
- c) É necessário compreender textos em formato variado, pelo que exige diferentes modos de raciocínio. Estavam habituados a textos narrativos.
- d) O estudo torna-se mais autónomo, requerendo competências leitoras e de retenção de informação.
- e) É preciso combinar as diferentes capacidades de leitura no estudo dos textos das diversas disciplinas.
- f) É necessário alternar as estratégias consoante o assunto da leitura.
- g) A diversidade das fontes de conhecimento reproduz variações no grau de dificuldade da linguagem utilizada nos diferentes assuntos, independentemente das capacidades dos alunos.
- h) Os indivíduos enfrentam o aumento do vocabulário técnico, da densidade conceptual e de termos abstractos, do tamanho das frases e alterações no suporte visual, deixam de ser desenhos e fotografias e passam a imagens, mapas, esquemas, tabelas, gráficos e quadros.

A aprendizagem de sucesso exige uma interacção complexa e coordenada de numerosos factores, nomeadamente fluência na leitura, níveis consistentes de atenção, reflexão, estratégias para a organização e memorização da informação, autoconsciencialização (metacognição). A interacção destes factores permite ao leitor e à leitora identificarem quando estão confusos, garantindo assim, a auto-regulação e a motivação.

Castanho (2005:113)

É necessário que os docentes estejam conscientes das dificuldades que os alunos vivenciam quando são confrontados com textos descritivos e documentos. Por vezes, as aprendizagens podem deixar de ocorrer, não obstante os alunos serem portadores dos requisitos básicos para proceder à leitura desses textos, porque o seu desinteresse e desmotivação, aliados às dificuldades de compreensão dos recursos escritos, não beneficiam a aprendizagem. Ultrapassada esta fase do crescimento, dificilmente os indivíduos, com mais de 13 anos, desenvolverão o hábito e gosto pela leitura, para o resto da vida.

Compreensão Leitora

Pela importância que temos vindo a atribuir à compreensão no processo de leitura cabe nesta parte da investigação reflectir sobre esta e sobre os modelos que a privilegiam.

Modelo contemporâneo de compreensão da leitura

As principais dimensões que distinguem estes modelos em relação aos anteriores, parecem ser o modo como a informação se difunde dentro do sistema, e a direcção do fluxo de informação, ideia defendida por Silva (2003).

Segundo Giasson (1993:17), os modelos de compreensão de leitura mais actuais diferem dos modelos mais tradicionais principalmente, em relação à integração de habilidades e à participação do leitor que deixa de ser passiva para uma interacção texto-leitor. Os modelos de leitura tradicionais consideravam a compreensão da leitura um conjunto de habilidades a ensinar (decodificar, identificar a ideia principal, etc).

No processo de compreensão da leitura não está em jogo apenas uma ou outra habilidade, mas sim um conjunto de habilidades que se interagem e se modificam. Um outro factor importante é que a compreensão de uma qualquer leitura nunca deve estar desvinculada de seu contexto, que é composto por elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito directamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influenciam na compreensão do texto.

Giasson defende, no que diz respeito ao ensino da leitura, a necessidade do ensino directo, explícito, de estratégias específicas que orientem o aluno na adequação e utilização de forma autónoma e consciente.

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).

Jocelyne Giasson (1993)

No modelo descrito por Giasson (1993:21) e defendido também por outros investigadores como Irwin, Deschênes e Langer, a leitura é um processo interactivo entre três variáveis: texto-leitor-contexto em que cada uma destas variáveis deve ser estudada porque estão interligadas (figura 1). A autora acredita, também, na integração das habilidades, em que o leitor cria um sentido, baseando-se no texto, nos seus conhecimentos prévios e na intenção da leitura.

Um dos aspectos mais importantes na nova concepção de compreensão da leitura é que o leitor deixa de assumir uma posição de passividade frente ao texto e começa a interagir com o mesmo, criando-lhe sentido, a partir da sua intenção de leitura. “Com efeito, os professores temem que o facto de se acentuar o papel do leitor dê demasiada liberdade à interpretação: querem que os alunos compreendam aquilo que o autor escreveu” (Giasson, 1993:19).

Giasson considera que na escrita “o autor utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõe serem conhecidas pelo leitor”. Se o leitor desconhecer essas informações, “a mensagem do autor será evidentemente mal compreendida. A interpretação de um texto depende dos conhecimentos e da intenção do leitor”.

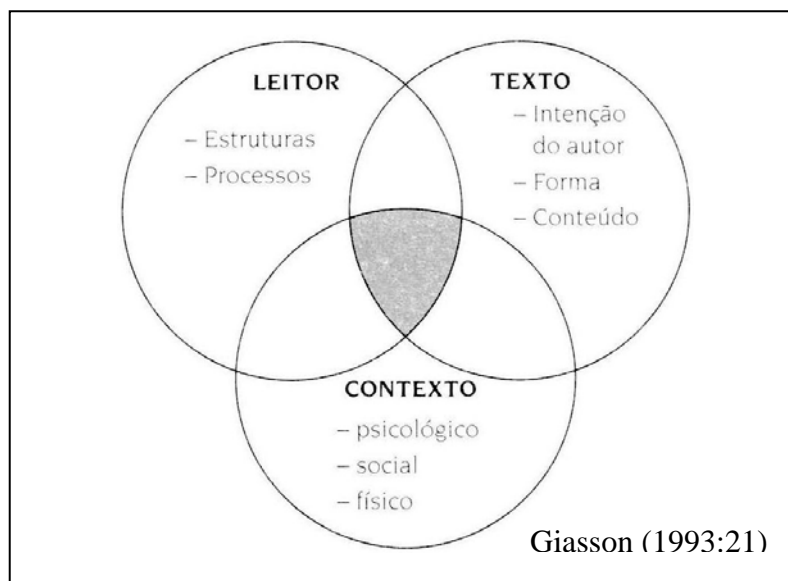


Figura 1- Modelo contemporâneo de compreensão na leitura

A variável leitor compreende:

- estruturas, que representam os conhecimentos e as atitudes do leitor;
- processos, que representam as habilidades que o leitor recorre durante a leitura.

A variável texto compreende:

- a intenção do autor;
- a forma, que se refere ao modo como o autor organizou as ideias no texto;
- o conteúdo, que remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir.

A variável contexto compreende:

- o psicológico, que se revê na intenção de leitura e o interesse pelo texto;
- o contexto social, que se revê nas intervenções dos professores e dos colegas;
- o contexto físico, que se revê no tempo disponível e no barulho.

Segundo Giasson, a compreensão na leitura varia segundo o grau de relação entre as três variáveis (figura 2): quanto mais a variável leitor, texto e contexto estiverem interligadas, umas com as outras, melhor será a compreensão.

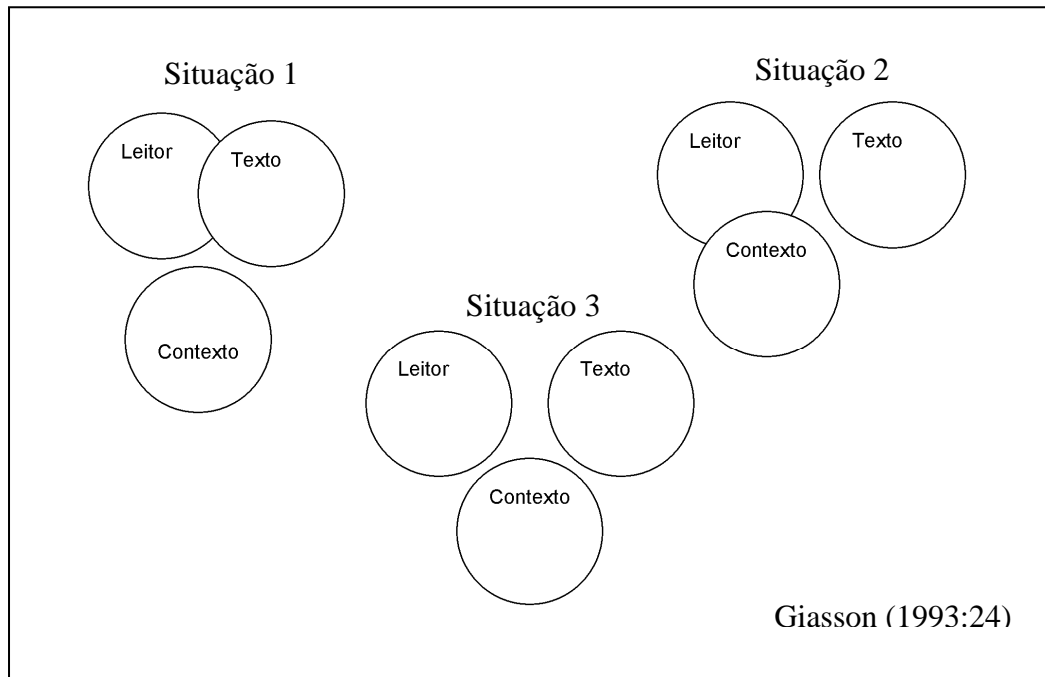


Figura 2 - Tipos possíveis de relação entre as variáveis leitor, texto e contexto

Situação 1 - O texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente.

Situação 2 - O leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades.

Situação 3 - Nenhuma das variáveis se relaciona. O aluno lê um texto que não está ao seu nível e, além disso, o contexto de leitura não é adequado.

Percebe-se através deste modelo, que a interação entre leitor-texto-contexto garante a compreensão de um texto.

A variável leitor é a mais complexa. Como tal, procuraremos ser mais minuciosos na sua apresentação (figura 3). É importante considerar todo o conhecimento anterior do sujeito, nomeado de “estrutura” no modelo, que lhe fornece contributos para a compreensão da leitura que realiza.

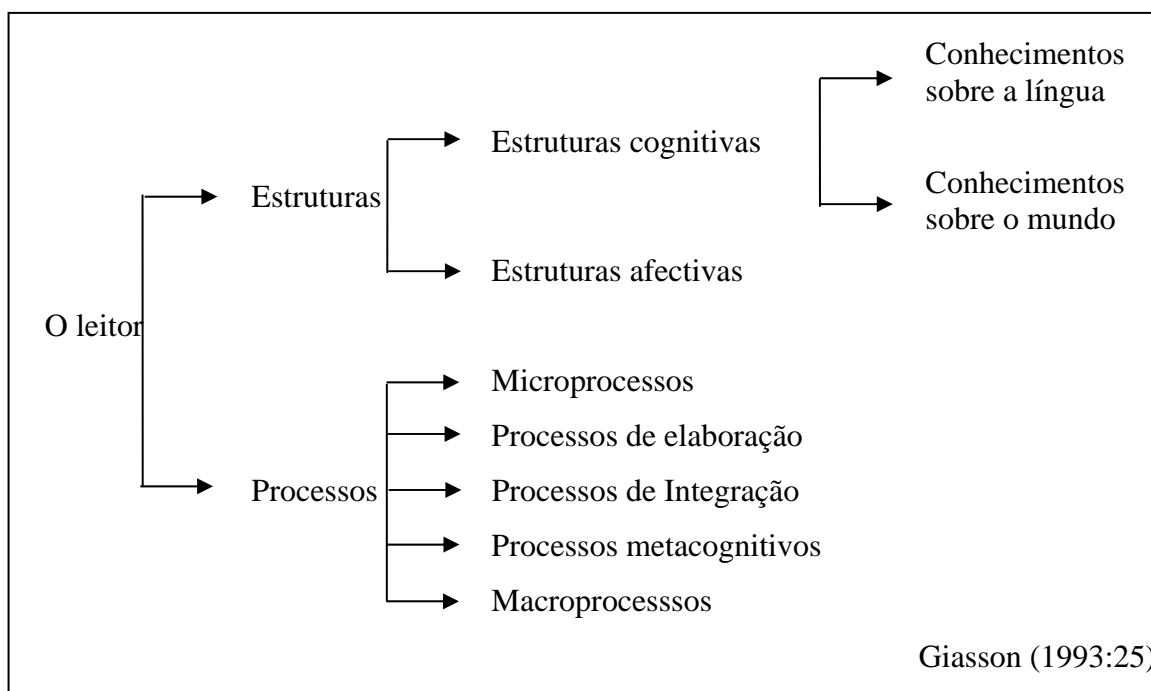


Figura 3 – As componentes da variável leitor

“Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo: história, geografia, ciências, 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.”

(Wilson e Anderson, citados por Giasson, 1993:28)

As possibilidades do sucesso na leitura estão proporcionalmente relacionadas com os conhecimentos adquiridos. Giasson exemplifica a afirmação anterior, dizendo que as crianças que tiveram experiências variadas, como visitas a museus, jardins zoológicos, entre outras, estão mais bem preparadas para ler textos. No entanto, as vivências não são o suficiente:

[...] é indispensável que as crianças possam falar das suas experiências de modo a aumentarem a sua bagagem de conceitos e o seu vocabulário. Mais tarde, esses conhecimentos poderão ser utilizados para compreender textos.

(Giasson, 1993:28).

A compreensão leitora é uma actividade complexa, que resulta também da interacção de processos cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor.

Irwin, corroborada por Giasson (1993:32), identifica cinco processos de leitura, nomeadamente os microprocessos, processos integrativos, macroprocessos, processos elaborativos e processos metacognitivos, que qualquer leitor competente usa simultânea e interactivamente para compreender qualquer texto. O quadro apresentado (figura 4) esquematiza esse conjunto de processos.

Microprocessos	Processos Integrativos	Macroprocessos	Processos Elaborativos	Processos metacognitivos
Reconhecer Palavras Agrupar palavras Microselecção	Processar coesão: - Compreender Referentes -Compreender Conectores Inferir	Macrosselecção: - Identificar Ideias principais - Resumir Organizar (Compreender as estruturas textuais)	Prever Formar imagens mentais Responder afectivamente/ Apreciar Mobilizar/ Integrar conhecimentos prévios Raciocinar	Compreender o processo de compreensão na leitura Monotorizar (Identificar e reparar a falta de compreensão) Estudar

Figura 4 – Processos Básicos de Compreensão - Pereira, I. (2002)

Os microprocessos são processos básicos de leitura, dado que são responsáveis pela compreensão da frase. De acordo com a autora, incluem a capacidade de reconhecer palavras, de as agrupar em unidades sintácticas de significado e a

capacidade de identificar a ideia principal de cada frase, a que chama microsselecção. Tal como as restantes capacidades microprocessuais, esta é fundamental na leitura, porque a tentativa de memorização de um texto, na sua totalidade, inviabilizaria o seu tratamento.

Os processos integrativos ou de integração envolvem a capacidade de processar a coesão frásica e de inferir (ligar e relacionar as frases entre si). Qualquer bom leitor tem de ser capaz de encontrar o significado de referentes como *eles* ou *ambos* e de encontrar o significado de orações ligadas por conectores como *porque* ou *apesar de* (que, note-se, podem ou não estar presentes no texto) para obter uma ideia do texto que lê.

É necessário ser-se capaz de compreender a organização interna do texto e fazer macrosselecção, já que uma leitura resulta na e da obtenção de um conjunto organizado de ideias representativas. Estas capacidades são as que constituem os macroprocessos de leitura. Tomar consciência da macroestrutura dos textos permite ao leitor parafrasear ou resumir o texto correctamente e eficientemente e ajuda na identificação do tema e do assunto lido.

Os movimentos elaborativos ou processos de elaboração sucedem porque o leitor competente, ao envolver-se na sua leitura, vai mais além do resultado proporcionado pela aplicação dos processos vistos até aqui. No processo de leitura, o leitor faz previsões sobre o texto, activa os conhecimentos prévios de que dispõe sobre o assunto, cria imagens mentais e reage sentimental ou racionalmente ao que lê. Estes movimentos são importantes para a construção de uma representação do texto relevante para o leitor.

Por último, mas não de menor importância, surgem os processos metacognitivos.

Segundo Irwin (cit. Pereira, 2002), um bom leitor também realiza estas operações mentais sempre que lê um texto, pois pára e adopta uma estratégia de remediação adequada, sempre que depara com um problema de compreensão, seja de âmbito microprocessual (ex. uma palavra que desconhece ou um sintagma extenso), integrativo (ex. uma frase pouco explícita ou um parágrafo complexo), macroprocessual (ex. uma estrutura textual nada simples) ou elaborativo (ex. um texto sobre um assunto pouco familiar). A importância de controlar desta forma o processo de leitura é inquestionável, pois dela depende a progressão de qualquer leitura, a autonomia na sua realização bem como o grau de envolvimento no texto. A esse propósito, Irwin (cit.

Solé, 2001) é da opinião de que os aprendizes de leitores devem ser iniciados no conhecimento de cada um dos processos de leitura até aqui descritos, para que a gestão do processo seja totalmente explícita (Ensino Explícito).

Ainda de âmbito metacognitivo é a capacidade do leitor em centrar a sua atenção em certas partes do texto, que depois quer lembrar ou transformar em conhecimento. Por outras palavras, saber ler envolve a capacidade de colocar questões sobre o que está a ler e de procurar as respostas específicas, saber tirar notas, sublinhar e ou resumir.

A utilização de estratégias eficazes tem sido apontada na literatura como característica dos bons leitores. Torna-se importante que os professores analisem o desempenho do aluno para se desenvolver, de forma mais proficiente, o ensino de uma leitura eficaz.

Irwin, cit Pereira (2003:8), afirma que “muito embora estes procedimentos (...) sejam sobretudo trabalhados com alunos mais velhos, talvez fosse útil começar a encorajar o aparecimento destes hábitos, logo que as crianças são levadas a relembrar informação.”

Se tudo isto é o que um leitor competente faz para entender um texto, então parece-nos incontornável que qualquer programa de formação de leitores deverá estar estruturado sobre o conjunto de processos acima descrito. Irwin sugere actividades didácticas destinadas a treinar cada um dos processos de leitura que vai referindo. Todavia, adverte que não é só através da realização destas actividades que visam promover movimentos mentais específicos que se obtém uma boa preparação nos alunos. Alerta para o papel fundamental que o professor deverá ter, enquanto utilizador de modelos explícitos, na forma como se lê e como se compreende. Dito de outra forma, a autora afirma que as crianças também aprendem a ler, quando observam o que o próprio adulto faz para compreender o que lê.

Giasson (1993:36) refere que os leitores se comportam de maneira diferente conforme os textos que lhes são apresentados. A autora ressalta que embora não exista ainda uma classificação perfeita de tipos de textos, elege como critérios de classificação par os mesmos:

- a intenção do autor e o género literário;
- a estrutura do texto e o conteúdo.

No que diz respeito à variável texto, a estrutura está relacionada com factores que revelam como as ideias são organizadas no texto, os aspectos relacionados com o conteúdo, o tema e os conceitos tratados. Como a estrutura do texto se articula ao seu conteúdo, o autor escolhe determinada estrutura textual que venha coincidir com o conteúdo que quer transmitir.

Assim, uma parte importante do processo de compreensão de leitura é justamente essa habilidade de reconhecer o género do texto, bem como os diferentes tipos de textos.

Para Van Dijk, citado por Solé e Sardinha (2005), o que o leitor procura durante a leitura é a informação importante, podendo esta variar de um leitor para outro. O autor considera duas categorias de informação: informação textualmente importante considerada pelo autor; informação contextualmente importante considerada pelo leitor, mediante a sua intenção de leitura.

Mediante o exposto apoiamo-nos em Giasson que nos diz o seguinte:

A variável contexto constitui a terceira variável do modelo de compreensão, engloba todas as condições nas quais se encontra o leitor (com as suas estruturas e processos) quando entra em contacto com um texto. [...] É possível distinguir três tipos de contexto: os contextos psicológico, social e físico. O contexto psicológico diz respeito às condições contextuais próprias do leitor, quer dizer, ao seu interesse pelo texto a ler, à sua motivação e à sua intenção de leitura. [...] Por contexto social, devem-se entender todas as formas de interacção que podem produzir-se no decurso da actividade... [...] O contexto físico compreende todas as condições materiais em que se desenrola a leitura [...].

Giasson (1993:40)

Concluimos a análise da compreensão leitora realçando a visão de Inês Sim-Sim:

O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura.

(Sim-Sim, 2007:9)

Velocidade de Leitura

Como já afirmámos, a velocidade de leitura remete para uma relação causa efeito nos leitores hábeis e nos leitores não hábeis.

Tais factores, que incidem sobre a velocidade no acto de ler, são apontados pela literatura (Curtos, Murilbo e Teixidó, 2000, cit Ribeiro, 2005) como capazes de facilitar ou promover a velocidade e acuidade leitora nos alunos:

a) o conteúdo do texto deve ser conhecido do aluno, pelo que a leitura prévia do mesmo é necessária, assim como a realização de uma primeira exploração, uma vez que permite, ao aluno, orientar a sua leitura;

b) o contexto deve ser o mais explícito possível (formato do material, ilustrações, situação da leitura e objectivo da mesma). Por isso, é recomendável que se prepare sempre a leitura, se defina o seu objectivo e se permita, ao aluno, folhear o livro e observar e comentar as suas ilustrações;

c) a atitude da criança deve ser o mais activa possível. A formulação de questões, a antecipação de possibilidades e a previsão das palavras, ideias e factos que virão a seguir são formas de a manter mais activa e consequentemente mais atenta.

Estes programas, para além de melhorarem a fluidez, desenvolvem, também, o conhecimento lexical e a memorização dos padrões ortográficos das palavras.

A esse respeito Bento (1996) refere que a leitura não consiste na análise visual de todos os elementos gráficos que figuram na página impressa. O leitor não lê, portanto, decifrando grafema por grafema. O movimento dos olhos não é contínuo.

Segundo Buer (1985:181) “quando lemos os nossos olhos não se movem fluida e continuamente através da página, mas realizam movimentos bruscos como parar numa palavra (fijaciones), saltar velozmente para outra (sacudidas) e voltar a parar”.

Para Tinker (1969, cita Bento) a leitura processa-se por fixações sucessivas, ocorrendo, de uma fixação para a seguinte, um movimento balística (salto) durante o qual os olhos não conseguem recolher informação da página impressa, o salto tem a

A figura 5-1 mostra os movimentos de olho de uma boa leitura de duas linhas de um texto, enquanto a figura 5-2 mostra um mau leitor lendo uma linha do mesmo texto. A letra “B” indica o começo e “E” o final, a letra “R” mostra uma regressão (Tinker, 1969).

Estudos referidos por Sequeira (1988) e Navaion Vila (1983) e citados por Bento (1996), informam-nos de que a memória de curta duração (MCD) é surpreendentemente limitada em dois aspectos: na quantidade de elementos que consegue reter e na duração de retenção. Bruer (1985:183) faz um elogio à memória de longa duração quando diz:

“En una fijación, el lector processa la nueva información a nivel visual, léxico, gramatical, conceptual y textual, y almacena su interpretación del texto en esse momento en la memoria a largo plazo.”

Tais pesquisas levam-nos a concluir que a decifração é incompatível com estes limites da MCD. Numa leitura decifrada, exige-se da memória a retenção de demasiada quantidade de elementos soltos, durante demasiado tempo. Por isso, não tem lugar a compreensão: ao chegar ao fim de um parágrafo o leitor já esqueceu o que estava antes. Assim, podemos afirmar que a habilidade básica da leitura rápida está em aprender a ler dentro das frases.

Leitura Silenciosa e Leitura voz alta

Pela importância que se atribui a estas variantes de leitura debruçar-nos-emos sobre os efeitos que as mesmas podem produzir.

Nesta perspectiva apoiar-nos-emos em Goodman que temos vindo a citar.

A leitura em voz alta é uma actividade muito complexa. Exige um apuramento dos sentidos e da percepção mecânica do texto, além de implicar uma técnica corporal muito elaborada, nomeadamente ao nível do fôlego e da entoação, visto que não é possível falar e respirar simultaneamente.

Ao contrário do que sugere a prática tradicional da iniciação à leitura, no adulto,

esta não só é normalmente ideovisual mas também é ‘silenciosa’. A leitura silenciosa permite uma relação mais íntima com o texto, logo mais livre. É mais eficaz e é cerca de três vezes mais rápida do que a leitura em voz alta. O percurso eficaz é aquele em que o acesso ao significado das palavras é conseguido directamente a partir da representação mental da imagem gráfica e não por interposição da imagem acústica, a subvocalização, que ocorre nalguns indivíduos, que dificulta e torna mais lenta a leitura. Assim, a leitura eficiente apoia-se no princípio da economia, sobretudo na utilização da informação visual. Segundo o modelo de Goodman, o leitor percorre o texto com os olhos, linha após linha, até que se fixa num determinado ponto. Começa então a selecção de índices gráficos com base no que já leu, nos seus conhecimentos linguísticas e extralinguísticas nas estratégias que aprendeu. A partir desses índices e de outros que conseguiu antecipar, forma uma ‘imagem’ com o que vê e o que esperava ver. Recolhe também da memória índices fonológicos, sintácticos e semânticos e formula hipóteses provisórias até encontrar um sentido aceitável. Se o sentido é incongruente em relação ao que tinha lido, retrocede no texto até descobrir o ponto de inconsistência e recomeça a partir daí. Se o sentido obtido é aceitável, é assimilado ao anterior, desenhando-se novas expectativas. Daí que tenha ganho sentido caracterizarmos os Leitores Proficientes.

Leitores /leitoras Proficientes

Leitores proficientes são aqueles que desenvolveram habilidades e que utilizam as competências de leitura já adquiridas, rapidamente e de forma proveitosa, fazendo a integração entre os dados fornecidos pelos textos e os dados do seu reportório cultural e discursivo.

A proficiência em leitura pressupõe a utilização de recursos cognitivos e metacognitivos, de estratégias adequadas à natureza específica de cada género discursivo. Assim, por exemplo, estabelecem-se critérios selectivos diferentes para ler um texto predominantemente informativo e outros, cuja estrutura e função sejam argumentativas. Ao leitor cabe saber escolher o caminho da abordagem que lhe permita a mais completa interacção. O quadro apresentado na figura 6 mostra, de forma clara, as diferenças entre Leitores Proficientes e Leitores com Dificuldades.

LEITORES/LEITORAS PROFICIENTES	LEITORES/LEITORAS COM DIFICULDADES
<p>Antes da Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensa no que já sabe sobre o assunto. • Conhece o objectivo da leitura. • Quer começar a ler porque está motivado e interessado. • Tem uma noção geral de como as ideias estão organizadas. <p>Durante a Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presta simultaneamente atenção às palavras e ao seu significado. • Lê fluentemente. • Concentra-se na leitura. • Não tem medo de arriscar perante palavras difíceis e revela capacidade de lidar com a ambiguidade do texto. • Elabora estratégias eficazes para monitorizar a compreensão. • Pára para usar estratégias de remediação quando não compreende o que está a ler. • Usa cada vez com mais facilidade as competências de leitura. <p>Depois da Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreende como a informação junta faz sentido. • É capaz de identificar o mais importante. • Mostra-se interessado em ler mais. 	<p>Antes da Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Começa a ler sem pensar no assunto. • Não sabe por que motivo está a ler. • Revela falta de motivação e de interesse para começar a ler. • Não tem a mínima noção de como as ideias se organizam. <p>Durante a Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presta atenção palavra a palavra, perdendo o sentido das frases. • Lê devagar e sempre com a mesma velocidade. • Tem dificuldades em concentrar-se. • Não arrisca e sente-se derrotado perante as dificuldades vocabulares e do texto. • Não sabe usar estratégias de monitorização da compreensão. • Raramente usa estratégias de remediação; afa-diga-se com facilidade e quer acabar de ler de-pressa. • Revela progresso muito lento no uso das com-petências de leitura. <p>Depois da Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não compreende como as diferentes parcelas de informação fazem sentido juntas. • É capaz de considerar mais importante os aspectos acessórios e periféricos. • Considera a leitura uma actividade intragável.

Ciborowsky (1992) citado por Castanho (2005: 114)

Figura 6 – Leitores Proficientes / Leitores com Dificuldades

Frequentemente o Leitor Proficiente aparece com o nome de Bom Leitor e o Leitor com Dificuldades é identificado como sendo um mau leitor. Vejamos então essa dicotomia.

Bom leitor / Mau leitor

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.

(Sánchez e Spaulding, citados por Ribeiro, 2005).

O bom leitor é aquele que não depende exclusivamente do processo de descodificação 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 de mundo" para identificar as palavras dedutivamente, a partir da utilização de pistas semânticas e sintácticas fornecidas pelo texto (Kato, 1987; Rego, 1997).

O estudo de Bowey e outros (1992) (cit Ribeiro, 2005), indica que quando se analisam os erros de leitura cometidos pelos sujeitos, percebe-se que os maus leitores produzem maior proporção de erros gramaticalmente inaceitáveis, bem como realizam um menor número de auto-correcções baseadas em critérios gramaticais. Gonçalves (2008), sintetiza no quadro apresentado (figura 7) o que diferencia os Bons dos Maus Leitores.

Segundo Citoler (1993), os leitores que não dominem a descodificação, dedicam-se tão intensamente à identificação das 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.

Sem uma leitura fluente, que possibilite ao sujeito abarcar unidades significativas de texto e acompanhar a linha de pensamento do autor, a compreensão fica dificultada, quando não mesmo comprometida (Santos, 2000, cit Ribeiro). Embora a compreensão de um texto dependa também de muitos outros componentes e factores (motivação, conhecimentos prévios, sintácticos e semânticos), o reconhecimento fluído das palavras é um requisito *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura e em particular da compreensão (O'Connor, 2002 e Citoler, 1996), consequentemente, para a aprendizagem e sucesso escolar e pessoal.

Bons leitores	Maus leitores
Classificam e organizam com eficácia os diferentes tipos de problemas que lhes 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

Figura 7 – Bons Leitores / Maus Leitores

Dificuldades Iniciais em Leitura

Há unanimidade em considerar-se que quando um aluno desenvolve um quadro de dificuldades de aprendizagem na leitura, poderá estar simultaneamente a criar uma barreira para a aquisição de outras competências e conhecimentos que não se restringem aos currículos escolares, mas que se poderão reflectir, igualmente, na sua vida quotidiana e posteriormente na vida adulta. Muitas destas situações desencadeiam-se

logo nos primeiros anos de escolaridade, evidenciando-se por dificuldades ao nível da descodificação, nomeadamente em não alcançarem um automatismo fluente de reconhecimento das palavras, necessário para que a leitura se processe de uma forma eficaz, facilitando a compreensão. Segundo Ribeiro (2005:141), “estas dificuldades iniciais desencadeiam o desenvolvimento de sentimentos negativos perante esta aprendizagem, como por exemplo uma certa ansiedade perante a leitura e perante as tarefas académicas” que, em geral, têm repercussões evidentes nas estratégias que os alunos utilizam nas salas de aula. Adoptam uma postura de precipitação motivada pelo desejo de “realizar bem” ou então de se “livrar rapidamente da tarefa”, levando com frequência a realizarem “adivinhações”, “leitura” de palavras que não estão presentes no texto, omissões, erros, etc. (Lopes, 2001). Para estes alunos, a leitura passa a ser perspectivada como uma actividade rotineira, realizando-a apenas por obrigação.

As dificuldades na leitura geram um ciclo vicioso com efeitos negativos no desenvolvimento integral do sujeito, agravando cada vez mais, o desnível entre estes alunos e os alunos considerados “leitores normais” (Sousa, 2000). Também, por outro lado, podem desencadear um conjunto de problemas associados, nomeadamente problemas ao nível da auto-estima, das relações interpessoais, de comportamento, da motivação e envolvimento face à escola e face à aprendizagem, e em situações mais extremas, resultar num abandono escolar precoce e num percurso de vida desfavorável.

O atendimento no serviço de psicologia e orientação a crianças no 2º e 3º ciclos, mostra que, com alguma regularidade, muitos dos alunos para ele encaminhado apresentam dificuldades desde o 1º ciclo do ensino básico e transitam para o 2º ciclo sem dominar os processos de descodificação leitora. Estas dificuldades são manifestadas numa leitura soletrada, muito lenta, seja realizada de forma silenciosa ou em voz alta e com erros frequentes.

Dislexia – Dificuldades de aprendizagem de leitura e da escrita

Os professores deparam-se por vezes com “crianças com nível intelectual normal para a idade, sem deficiências sensoriais ou motoras, motivadas para aprender, e que a despeito de condições favoráveis não progredem no domínio da leitura e da escrita.” (Leite, Morais e outros In Azevedo 2006:154)

Esta situação, denominada de dislexia, foi definida pela primeira vez em 1925 pelo neurologista Samuel T. Orton como “distúrbio específico de leitura” ao referir-se a distúrbio na aprendizagem da leitura em consequência de um défice neurológico.

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia adoptou a seguinte definição:

“Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correcção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento de vocabulário e dos conhecimentos gerais”.

Segundo os critérios do DSM-IV-TR (2002), o transtorno da leitura (dislexia) consiste no rendimento em leitura substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, inteligência e escolaridade do indivíduo.

A causa da dislexia permaneceu um mistério durante muitos anos. Actualmente, têm sido formuladas diversas teorias em relação aos processos cognitivos responsáveis por estas dificuldades. A hipótese aceite pela grande maioria dos investigadores parece ser a teoria do défice fonológico. De acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. A figura 7 ilustra as zonas cerebrais utilizadas na leitura em leitores normais e nos disléxicos.

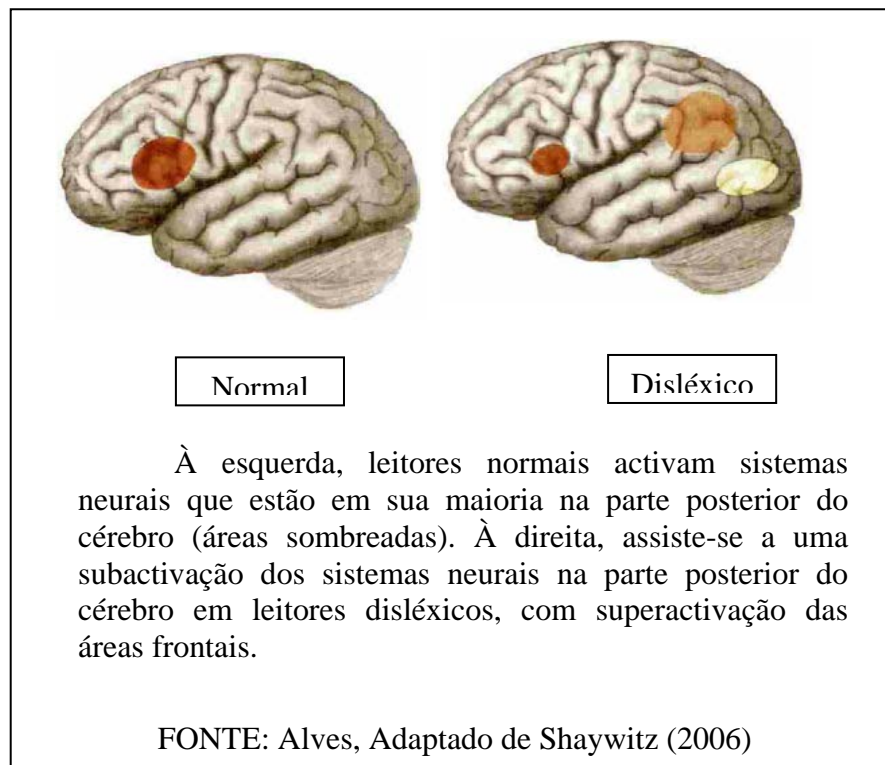


Figura 8 — A marca neural da dislexia.

O défice fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. O défice fonológico dificulta apenas a descodificação (a correspondência grafema-fonema) e não compreensão da mensagem escrita.

A teoria do défice de automatização refere que a dislexia é caracterizada por um défice generalizado na capacidade de autonomização. Os disléxicos parecem manifestar evidentes dificuldades em autonomizar a de(s)codificação das palavras, em realizar uma leitura fluente, correcta e compreensiva.

Quanto à teoria magnocelular esta atribui a dislexia a um défice específico na transferência das informações sensoriais dos olhos para as áreas primárias do córtex. As pessoas com dislexia têm, de acordo com essa teoria, baixa sensibilidade face a estímulos com pouco contraste, com baixas frequências espaciais ou altas-frequências temporais.

Embora a base cognitiva da dislexia seja um déficit fonológico, é frequente o aparecimento de outras perturbações: perturbação da atenção com hiperactividade, perturbação específica da linguagem, perturbação da coordenação motora, perturbação do comportamento, perturbação do humor, perturbação de oposição e desvalorização da auto-estima. A perturbação da atenção com hiperactividade merece referência especial por ser uma perturbação que se associa com maior frequência.

Distinguem-se dois grupos, entre as pessoas afectadas com dislexia, em que, por oposição ao leitor normal, têm ora a via ortográfica ora a via fonológica afectada. Cada uma destas vias apresenta características diferentes, pelo que quando uma delas se encontra lesada estamos perante uma dupla dissociação.

- A dislexia profunda (fonológica), a leitura dos sujeitos que têm esta perturbação é caracterizada por Morais (1997) pela ocorrência de erros semânticos (ex: o sujeito lê “carro” no lugar de “roda”), bem como pela grande dificuldade na leitura de pseudopalavras, facto que atesta uma perturbação severa do processo de conversão grafo-fonológica. É ainda característico um desempenho relativamente idêntico na leitura de palavras regulares e irregulares, bem como a falta de sensibilidade para aspectos fonológicos (Morais, 1997) (figura 9). O facto das pessoas com esta perturbação não conseguirem ler todas as palavras, demonstra a importância da via fonológica para uma leitura eficaz.

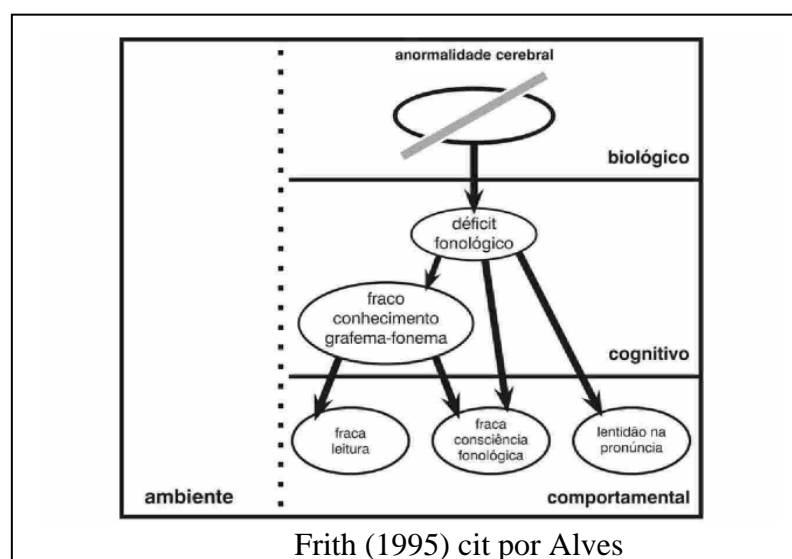


Figura 9 — Modelo de dislexia causada por déficit fonológico.

- A dislexia de superfície parece resultar de dano na via ortográfica. Estas pessoas lêem palavras e pseudopalavras quase com o mesmo nível de desempenho, mas lêem muito melhor as palavras regulares do que as irregulares (Morais, 1997).

O acesso lexical pode-se efectuar a partir de uma representação fonológica, nomeadamente no caso da leitura de palavras complexas ou pouco familiares, no entanto, na leitura corrente e para um leitor sofisticado, o acesso lexical efectua-se directamente a partir da informação ortográfica.

Actualmente existem conhecimentos que permitem avaliar e diagnosticar as crianças com dislexia. Existem provas específicas para avaliar as diferentes competências que integram o processo leitor. Tem sido considerado que o défice cognitivo que está na origem da dislexia persiste ao longo da vida, ainda que as suas consequências e expressão variem sensivelmente. Recentemente, foram realizados estudos, com o objectivo de avaliar as modificações operadas nos sistemas neurológicos cerebrais, após uma intervenção especializada utilizando programas multissensoriais, estruturados e cumulativos. As imagens obtidas através da ressonância magnética funcional mostraram que os circuitos neurológicos automáticos do hemisfério esquerdo tinham sido activados e o funcionamento cerebral tinha “normalizado”.

A criança com dislexia, de uma maneira geral, apresenta problemas especificamente relacionados com a linguagem escrita, mas alguns outros problemas de linguagem podem aparecer. De acordo com a ASHA (2004), a criança disléxica pode apresentar dificuldades em:

- expressar ideias coerentemente;
- expandir o seu vocabulário (via oralidade ou leitura);
- entender questões e seguir instruções que são ouvidas ou lidas;
- lembrar de sequências numéricas (por exemplo, telefones e endereços);
- entender e reter detalhes de uma História;
- aprender rimas e seguir músicas;
- distinguir direita de esquerda e letras de números;
- aprender o alfabeto;
- identificar os sons que correspondem às letras;
- memorizar convenções de tempo;
- dizer as horas.

Ainda de acordo com ASHA (2004), a criança disléxica:

- quando escreve, mistura a ordem das letras nas palavras e a ordem dos números que fazem parte de um cálculo matemático;
- apresenta leitura lenta e compreensão reduzida do material lido;
- tem dificuldade com os sons das palavras e, conseqüentemente, com a soletração;
- apresenta desatenção e distração, desorganização e incoordenação motora.

Já segundo Lanhez, citado por Nico (2002), estas crianças apresentam:

- desempenho inconstante;
- demora na aquisição da escrita;
- lentidão nas tarefas de leitura e escrita, mas não nas orais;
- dificuldades para organização sequencial (por exemplo: letras do alfabeto, meses do ano, etc.);
- dificuldade em nomeação.

Alves (2007:59) refere que:

“os indivíduos com dislexia, como podemos perceber, embora tenham seus défices primários na habilidade de leitura (em decodificação, especificamente), também apresentam outros défices em outras tarefas, principalmente as relacionadas com processamento fonológico. Blomert; Mitterer; Paffen (2004), destacam que os indivíduos com dislexia apresentam dificuldades em tarefas que envolvem repetição de palavras e não-palavras, retenção de material verbal na memória de trabalho, nomeação rápida, nomeação de objectos e dificuldades em tarefas metalinguísticas que envolvem a manipulação de fonemas. Ou seja, para estes autores, o problema central da dislexia é melhor descrito como um déficit fonológico, oriundo de alterações no processamento fonológico em tempo real.”

Estudos realizados por diversos investigadores mostraram que os métodos multissensoriais, estruturados e cumulativos são a intervenção mais eficiente. As crianças disléxicas, para além do déficit fonológico, apresentam dificuldades na memória auditiva e visual, bem como dificuldade de autonomização. Os métodos de ensino multissensoriais ajudam as crianças a aprender utilizando mais do que um sentido, enfatizando os aspectos cinestésicos da aprendizagem e integrando o *ouvir* e o *ver* com o *dizer* e o escrever. A Associação Internacional de Dislexia promove

activamente a utilização de métodos multissensoriais, indica os princípios e os conteúdos educativos a ensinar, segundo Teles (2004):

- Aprendizagem multissensorial: a leitura e a escrita são actividades multissensoriais. As crianças têm que olhar para as letras impressas, dizer, ou subvocalizar os sons, fazer os movimentos necessários à escrita e utilizar conhecimentos linguísticos para aceder ao sentido das palavras. São utilizadas, em simultâneo, as diferentes vias de acesso ao cérebro, os neurónios estabelecem interligações entre si facilitando a aprendizagem e a memorização.

- Estruturado e cumulativo: a organização dos conteúdos a aprender segue a sequência do desenvolvimento linguístico e fonológico. Inicia-se com os elementos mais fáceis e básicos e progride gradualmente para os mais difíceis. Os conceitos ensinados devem ser revistos sistematicamente para manter e reforçar a sua memorização.

- Ensino directo e explícito: os diferentes conceitos devem ser ensinados directa, explícita e conscientemente, nunca por dedução.

- Ensino diagnóstico: deve ser realizada uma avaliação diagnóstica das competências adquiridas a adquirir.

- Ensino sintético e analítico: devem ser realizados exercícios de ensino explícito da “fusão fonémica”, “fusão silábica”, “segmentação silábica” e “segmentação fonémica”.

- Automatização das competências aprendidas: as competências aprendidas devem ser treinadas até à sua automatização, isto é, até à sua realização, sem atenção consciente e com mínimo de esforço e de tempo. A automatização irá disponibilizar a atenção para aceder à compreensão do texto.

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

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

Tais estudos sugerem que as crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita devem participar em actividades de desenvolvimento da consciência fonológica, em programas de reforço escolar ou terapias com profissionais especializados. Além disso, as escolas podem desenvolver, desde o Jardim de Infância, actividades de consciência fonológica com objectivo preventivo, a fim de minimizar as possíveis dificuldades futuras na aquisição da escrita (Guimarães, 2003).

A leitura em voz alta é uma actividade frequente no Jardim de Infância. Quando a criança transita para a escolaridade obrigatória a leitura de histórias pelo professor reduz-se de forma drástica. Os alunos são, em alternativa, incentivados a ler por si mesmo. Para as crianças que têm dificuldades em ler, a instrução “lê livros” confronta-o directamente com as suas incapacidades.

Assim, o professor tem de estar atento a todas as iniciativas, mesmo as inibidas, de participação por parte destes alunos, não pode esquecer que apesar de terem imensas dificuldades e não possuírem hábitos de leitura, a aplicação de estratégias adequadas e eficazes na exploração e análise do conteúdo de um texto será a forma de os orientar na realização do mesmo, não devendo no entanto forçar as suas intervenções a este nível, para que não passem a adoptar o comportamento de desinteresse e ausência de participação. Como refere Pennac (1993), cit Ribeiro (2005) “para que haja uma reconciliação com a leitura, existe uma única condição: não pedir nada em troca”. Castanho (2005:112) chama a atenção para o facto de que em resultado da incapacidade de ler, o sujeito não experiencie o quanto é gratificante ler e acumule insucessos na leitura, situação que tem de ser remediada, sob pena de deixar sequelas dificilmente ultrapassáveis.

Um leitor será aquele que lê livremente diversos tipos de texto, em situações diversas, sendo capaz de discriminar, reflectir e opinar acerca dos conteúdos que leu.

Cerrillo (2006:34)

Papel dos mediadores

O leitor não nasce, faz-se, e por isso a importância do mediador.

Cerrillo (2006:35)

O papel do mediador é muitas vezes desempenhado por adultos, que actuam como ponte entre o texto, facilitando ideias e caminhos de leitura, ou indicando e auxiliando na escolha de textos (sendo o primeiro o receptor). Os leitores na fase da infância ou adolescência (segundos receptores) deverão ser auxiliados tendo em conta as suas capacidades de compreensão leitora e de recepção literária.

- Principais funções do professor mediador, segundo Cerrillo (2006:37):
 - criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
 - ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
 - orientar a leitura extra-escolar;
 - coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
 - preparar, realizar e avaliar animações da leitura.

- Características de um mediador, segundo Cerrillo (2006:38):
 - ser leitor habitual;
 - partilhar e transmitir o prazer pela leitura;
 - ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação;
 - ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
 - crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;
 - ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada;
 - possuir uma formação literária, psicológica e didáctica mínima, que lhe possibilite, entre outros, conhecimentos sobre:

- a) o processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura;
- b) um certo cânone de leituras literárias: obras que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo;
- c) a teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora;
- d) a Literatura Infantil e os seus mecanismos editoriais;
- e) a contextualização histórica da Literatura Infantil;
- f) a evolução psicológica do indivíduo na relação com a sua leitura;

O mediador deverá ter em conta as características psicológicas e sociais do leitor; o seu nível de leitura e compreensão leitora; as variáveis do contexto onde se estabelece a relação livro/leitor e as características do livro.

Um livro tem de ser a picareta para o mar gelado dentro de nós.
Kafka

Literacia

A palavra Literacia entrou, recentemente, no dicionário dos portugueses. Ainda num passado recente era o vocábulo alfabetização que apontava índices que hoje se enquadram nos cenários da Literacia. O que é então a Literacia?

Literacia, definida no PISA, é a capacidade de cada indivíduo compreender, usar e de reflectir sobre os textos escritos, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade (M.E., 2001)

Como defende Weisz, numa entrevista que deu a Cavalcante (2001), há analfabetos funcionais com muitos anos de escolaridade. Formar leitores e indivíduos capazes de escrever é uma tarefa de todos na escola e em todas as disciplinas e anos de escolaridade. A leitura e escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar na criança a cultura do grupo onde ela vive. Isso significa dar a todos oportunidades iguais. Para tal, é necessário disseminar práticas que promovam essa igualdade, lendo, discutindo, trocando ideias, vendo o que cada um entendeu e pesquisando em fontes diversas. É preciso tornar o texto familiar, conhecer as suas características e trazer para a sala práticas de leitura do mundo real. Se a função da escola é dar instrumentos para o indivíduo exercer a sua cidadania, é preciso ensinar a ler jornais, literatura, textos científicos, de história, geografia, biologia... Consegue ler bem, quem teve algum tipo de oportunidade fora da escola. Os que dependem só dela são os analfabetos funcionais. Isto acontece porque a escola parece não compreender claramente a sua função.

A deficiente compreensão leitora está interligada com os hábitos de leitura e, conseqüentemente, o fortalecer da prática leitora exige, desde a primeira infância, um contacto estreito e continuado com a literatura. O ensino da leitura requer, deste modo, a literatura como instrumento fundamental para o desenvolvimento das respectivas competências de leitura. Não é possível separar o ensino da leitura literária e esta deve ser introduzida no processo educativo, como prática quotidiana, mesmo antes da aprendizagem formal, ideia corroborada por Azevedo (2006).

Se os estudantes que dedicam mais tempo a ler por prazer tendem a ser melhores leitores, tal significa que a literatura, enquanto leitura, deve ser entendida como um

instrumento para o desenvolvimento de competências específicas de leitura que possibilitem o acesso à leitura enquanto compreensão e chave do conhecimento. São essas competências que suportam a definição de literacia da leitura da OCDE, que ultrapassam a mera descodificação e compreensão linear e que possibilitam o acesso à leitura enquanto compreensão e chave do conhecimento.

Nesta perspectiva, promover a leitura é aproximar de uma forma continuada e regular o leitor, ou potencial leitor, do livro e da leitura literária, deitando mão a estratégias que induzam ao prazer lúdico de ler e aprofundem, simultaneamente, a leitura: facilitando o acesso ao significado implícito e levando o leitor a realizar inferências de nível superior que lhe permitam o acesso à compreensão e à avaliação crítica do lido.

Esta concepção de leitura, como compreensão, e do processo cognitivo complexo que lhe subjaz, este entendimento do leitor, como o construtor de sentido, e da literatura, como instrumento da capacitação leitora, tem de ter necessariamente reflexos no perfil de competências, na atitude e na actividade desenvolvida por professores e bibliotecários enquanto mediadores de leitura.

Procurando fundamentar a emergência de medidas no combate à iliteracia, iremos apresentar de forma sumária os resultados de estudos sobre literacia e enumerar estratégias adoptadas para a resolução de situações críticas diagnosticadas

Em 1990-91, um primeiro estudo mundial, “The Evaluation of Educational Achievement” (IEA), em que participaram 32 países, incluindo Portugal, revelou os resultados de testes de literacia e compreensão da leitura aplicados a alunos de 9 e 14 anos.

Portugal ficou colocado nos últimos lugares da escala, especialmente no que respeita à população de 9 anos, isto é, ao 4º ano de escolaridade. Os jovens de 14 anos que nesse ano de 1990-91 frequentavam a Escola Portuguesa ficaram um pouco mais acima na escala, mas, mesmo assim, em lugar muito pouco confortável. O director mundial deste estudo, Warwick Elley (1992) (cit. Sequeira, 2002) justifica os maus resultados de Portugal (25º) pelos poucos investimentos na educação, nomeadamente no equipamento e conforto das escolas, pelos baixos níveis de literacia adulta e pela baixa frequência de estruturas pré-escolares.

Em 1995, Ana Benavente e colaboradores apresentaram o primeiro grande estudo sobre iliteracia efectuado em Portugal, apoiado e editado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação. Incidiu sobre a população activa,

entre os 15 e os 64 anos e confirma as dificuldades em que se movimenta uma grande parte da população nas tarefas do quotidiano que exigem competências de leitura, escrita e cálculo.

. Verificou-se que a maior parte da população adulta portuguesa (maiores de 15 anos) atingiu níveis de literacia bastante reduzidos:

Analfabetismo literal - 10,3% não conseguiu usar leitura nem escrita;

Analfabetismo funcional - 70% só conseguiu usar estas competências para resolver tarefas simples;

- 7,9% dos inquiridos demonstrou um domínio completo da leitura e da escrita.

Em 1998, a OCDE levou a cabo o estudo Literacia na Era da Informação, o público-alvo era o mesmo, nível de iliteracia 77%.

Em 2000 e 2003, a OCDE realizou os estudos PISA. Os resultados referentes ao inquérito de 2000 são similares aos resultados de 2003. O estudo tinha como público-alvo os alunos de 15 anos integrados no sistema de ensino. As competências leitoras foram aferidas numa escala de 1 a 5, correspondendo ao nível três a aquisição das competências mínimas de leitura. Resultados:

- 52% dos alunos portugueses de 15 anos não possuem as competências mínimas de leitura, quer isto dizer que:

[...] são incapazes de relacionar segmentos de informação dispersos no texto, integrar diversas partes de um texto para identificar a ideia principal, estabelecer relações a propósito de um elemento do texto, ou comparar, explicar ou avaliar uma característica do texto e compreender o texto graças a conhecimentos correntes.

(PISA/OCDE/2000 in M.E. 2001)

- A média portuguesa situa-se abaixo da média da OCDE e muito distanciada dos valores dos países que obtiveram melhores classificações.

- Apenas 25% ficam acima do nível 3 e só 4% atingem o nível 5.

- 10% não atingem o nível 1, são alunos de risco e praticamente analfabetos.

Se acrescentarmos a estes dados os cerca de 8 a 9% de analfabetos puros e duros (cerca de 850 000 pessoas), o facto de Portugal ter a maior taxa de abandono escolar da Comunidade Europeia, só pouco mais de 20% dos nossos alunos concluírem o secundário e de 80% dos empresários portugueses terem no máximo o 9º ano de escolaridade, percebemos que a situação é grave e que necessitaria de uma intervenção estratégica de fundo e politicamente sustentada.

Foi o caso da Dinamarca que, em 1991, ficou três pontos abaixo de nós na população de 9 anos e que considerou os resultados um escândalo e quase uma catástrofe nacional.

No estudo PISA 2000— a Dinamarca ultrapassou-nos em larga escala e ocupa um lugar confortável na seriação. A Irlanda é outro exemplo de uma passagem de lugares periféricos para os primeiros lugares da escala.

Portugal, apesar de ter diminuído a taxa de analfabetismo de 11% para 9% no período 1991-2001, continua a ter uma das mais elevadas e posiciona-se, invariavelmente, ao lado de outros países com níveis de escolaridade mais baixos, designadamente para a população com idades situadas entre os 25 e os 64 anos (Ramalho, 2002; OECD, 2006).

Quanto à evolução das taxas de leitura por suporte (livros, revistas e jornais), de acordo com o estudo *A Leitura em Portugal* (Santos, Neves, Lima e Carvalho, 2007), constata-se que tem vindo a diminuir a percentagem de não-leitores (ou seja, aqueles que não lêem nenhum dos três suportes referidos), reflectindo-se principalmente no aumento das taxas de leitores de jornais. Esta tendência é contrária à da generalidade dos países europeus, mas tal facto deve-se aos fracos patamares de partida no caso português. Ou seja, tal como na evolução dos níveis de qualificação escolar, a evolução positiva registada é ainda insuficiente para alcançar as taxas registadas noutros países. Isto é particularmente notório quanto à leitura de livros (sem serem escolares ou profissionais), em que Portugal surge em último lugar tendo em conta os actuais 27 países que compõem a União Europeia (EUROSTAT, 2007).

Da análise dos resultados do estudo *A Leitura em Portugal*, Ramalho conclui que do ponto de vista das políticas de promoção da leitura, é possível identificar dois perfis sociais predominantes a que poderão corresponder duas orientações distintas:

- uma no sentido da rentabilização da leitura junto daqueles cujo perfil é mais favorável – as mulheres, os mais escolarizados, os mais jovens, os estudantes e, quando activos, os profissionais técnicos de enquadramento e, de certo modo, também os empregados executantes;
- uma outra orientação no sentido do aumento dos níveis de leitura entre aqueles que estão mais distantes da sua prática – os homens, os menos escolarizados, os mais idosos, outros não activos que não os estudantes e, quando activos, os operários.

Para Rui Marques Veloso (cit. Prole, 2005), a realidade das nossas escolas deve-nos deixar seriamente preocupados, pois numa percentagem muito significativa a leitura literária ou está completamente ausente, ou é uma actividade casuística. Num país com uma taxa de analfabetismo funcional assustadora entre a população activa, onde o livro está ausente e a leitura desvalorizada no seio familiar, esta conjuntura significa que muitas das nossas crianças acabam a escola primária sem nunca terem lido ou sequer escutado uma história. Limitaram-se à famigerada leitura de excertos, seguida de uma série de exercícios para o treino das funcionalidades básicas da língua. Nunca aprenderam a primeira das regras do jogo da leitura, essa intimidade interactiva entre o leitor e o autor, e não o aprenderam, não porque não possam ler, mas porque os livros que lhe deram, não incluíam essa necessidade de se ocuparem com o que o autor não menciona.

Leopoldina Viana (2002:47), no seu livro *Avaliação da leitura no 1º Ciclo do Básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação*, afirmou:

as propostas de trabalho apresentadas às crianças durante as actividades lectivas, contemplam, sobretudo, questões que implicam respostas utilizando verbatim (perguntas do tipo literal sobre a informação explícita no texto) (...) este tipo de estratégia não conduz a uma leitura crítica do texto, nem permite avaliar de modo fidedigno a sua compreensão.

Inês Sim-Sim (2001:17), em *Um Retrato da Situação – os dados e os factos*, afirmou: “não só os alunos não sabem ler, como também os professores confirmam as suas dificuldades em ensinar a ler (...).”

Se os alunos chegarem aos últimos anos da escolaridade básica com as competências linguísticas e literárias compatíveis com as aprendizagens que lhes foram facilitadas, com um domínio da língua perfeito, resultante de aprendizagens hierarquizadas, com uma consciência metalinguística já desenvolvida, não será preciso elaborar mais programas onde, por exemplo, no ensino secundário ainda se ensinem as competências básicas.

Um professor bem qualificado em língua portuguesa e conhecedor do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos seus alunos saberá encontrar as metodologias necessárias à criação de estratégias próprias de compreensão leitora.

Os testes devem ser aplicados em cada um dos anos de escolaridade para que os professores saibam quem são os bons e os maus leitores, em que estado do processo de leitura se encontram e quais as medidas de remediação a tomar.

Plano Nacional de Promoção da Leitura

Desde 1997 que o Ministério da Cultura tutela governamental da Cultura (através do organismo vocacionado para o sector do livro e das bibliotecas, até há pouco o IPLB e, actualmente, a DGLB) tem em execução o PNPL com o objectivo de criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infanto-juvenil.

O Programa Nacional de Promoção da Leitura, que se desenvolve desde 1997, tem por objectivo criar e consolidar os hábitos de leitura dos portugueses, com especial atenção para o público infanto-juvenil, através de projectos e acções de difusão do livro e promoção da leitura, que cobrem todo o território nacional. Neste âmbito, a DGLB desenvolve um conjunto de acções de promoção da leitura, em parceria com as Bibliotecas Municipais ou com a Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (promoção da leitura em estabelecimentos prisionais); produz materiais, como exposições, brochuras, cartazes comemorativos dos Dias Mundiais, a revista *Na Crista da Onda*, 2.^a série, dedicada aos escritores portugueses, apoia instituições que desenvolvem actividades de promoção da leitura (ex. A Hora do Conto, em hospitais pediátricos, em parceria com a Fundação do Gil); tem um serviço de apoio à leitura *on-line* (<http://sal.iplb.pt>)... Em 2007, o programa de acções de promoção da leitura esteve directamente ligado ao Plano Nacional de Leitura, no projecto da Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) denominado Casa da Leitura.

Plano Nacional de Leitura

A promoção da leitura, uma preocupação relativamente recente em Portugal – data de 1997. O Programa Nacional de Promoção da Leitura ganhou uma maior dimensão com o lançamento, em Setembro de 2006, do Plano Nacional de Leitura (PNL), no âmbito do qual inúmeras iniciativas estão em curso (1.^a fase) e outras estão já previstas (para a 2.^a fase), embora, naturalmente, com contornos ainda não totalmente delineados.

O Plano Nacional de Leitura (PNL), lançado por iniciativa dos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, visa essencialmente promover hábitos e competências de leitura nos cidadãos em geral, dando um enfoque prioritário nas crianças e jovens em idade escolar.

A escolha dos alunos do pré-escolar e do 1.º e 2.º Ciclos do ensino básico, como público-alvo prioritário da primeira fase do PNL, fundamenta-se em resultados de estudos que demonstram ser indispensável assegurar a aquisição das competências básicas de leitura, nas primeiras etapas da vida, de forma a evitar dificuldades que progressivamente se acumulam, se multiplicam e transformam em obstáculos quase intransponíveis.

O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do XVII Governo Constitucional que pretende constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como no alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de Julho).

Os objectivos gerais do PNL são vários: alargar e diversificar as acções promotoras da leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais, como os hospitais e as prisões; contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura; assegurar formação e instrumentos de apoio para os técnicos (bibliotecários, professores, animadores, outros mediadores); inventariar e otimizar os recursos e as competências para a leitura e a escrita e criar e manter um sistema de informação e de avaliação do Plano.

Também o PNL, à semelhança do que se passa com os planos ou programas da administração pública de outros países da OCDE, prevê um amplo conjunto de iniciativas. Encontram-se entre elas a concepção e divulgação de listas de obras recomendadas, a promoção de concursos, semanas da leitura e passatempos, a promoção de sites na Internet, o apoio a bibliotecas escolares...

Nesta primeira fase de desenvolvimento do Plano (2007-2011) os grupos-alvo prioritários são os alunos dos Jardins de Infância, das escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e os alunos com necessidades educativas especiais. Procura envolver as respectivas famílias, os professores, os educadores e os bibliotecários. Numa segunda

fase, a desenvolver após 2008, prevê abranger também os jovens dos restantes graus de ensino.

Projecto Casa da Leitura da FCG – entidade com grande tradição na área da promoção da leitura em Portugal – tem como objectivo capacitar, através de um portal on-line, os mediadores de leitura com ferramentas teóricas e práticas susceptíveis de construir uma rede nacional de promotores de leitura infantil e juvenil.

A Casa da Leitura, nos seus distintos níveis de leitura, oferece não apenas a recensão de mais de 750 títulos de literatura para a infância e juventude, organizados segundo faixas etárias e temas, com actualização periódica semanal, como desenvolve temas, biografias e bibliografias. Tudo dirigido preferencialmente a pais, educadores, professores, bibliotecários, a todos os mediadores de leitura. Em simultâneo, responde às dúvidas mais comuns sugerindo um conjunto de práticas destinadas às famílias e aos mediadores.

Em síntese, estes três projectos têm em comum procurar elevar os níveis de competência e práticas de leitura de livros, entre crianças e jovens, procurando envolver diversos grupos mediadores do livro e da leitura em diversos contextos sobretudo o escolar. Importa ainda referir que, quanto aos adultos, os grupos-alvo se limitam, em grande parte, aos reclusos.

A infância e a juventude são, sem dúvida, as idades em que a promoção da leitura mais se faz sentir. Esta é, como se viu ao longo do presente estudo, uma orientação que reúne grande consenso entre os promotores dos projectos.

De acordo com os perfis sociais identificados no tópico anterior trata-se de projectos que visam reforçar competências e hábitos de leitura entre os mais jovens, ainda em percurso escolar, que integram, com alguma probabilidade, o contingente dos que lêem, com maior ou menor regularidade.

Rede de Bibliotecas Escolares

A Rede de Bibliotecas Escolares criada a partir de 1996/97 é um programa assente em parcerias entre as escolas, o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais. Contribuiu progressivamente para alterar a realidade da leitura em meio escolar e permitiu uma crescente tomada de consciência do seu papel, enquanto recurso

elementar no processo educativo e enquanto instrumento fundamental para a mudança qualitativa das práticas pedagógicas.

Na biblioteca escolar como na sala de aula, essencialmente, o estabelecimento de uma relação empática com os alunos e a sensibilização e exploração de motivos que os possam levar a perspectivar a leitura como algo útil e agradável, uma vez que, segundo Pennac (1993), ler por obrigação não é ler.

Para além disso e dado que uma das condições essenciais para cultivar na criança o gosto e o prazer de ler é expô-los perante uma literatura que vá de encontro aos seus interesses. Tornou-se necessário conhecer as suas preferências pois, como defendem Magalhães e Alçada (1994) forçar crianças e jovens a lerem obras de que não gostam pode ser a maneira mais eficaz de lhes barrar o caminho.

Rede Nacional de Bibliotecas Públicas

Tem se verificado um crescente esforço continuado de alargamento dos concelhos abrangidos pela Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e do número das bibliotecas públicas de acordo com critérios previamente definidos.

Formação do PNEP

A partir do ano lectivo 2006/2007, o Ministério da Educação lançou também o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), destinado a assegurar a formação contínua de educadores de infância e professores do 1.º ciclo. Sendo o objectivo central do PNEP, a melhoria das práticas educativas na sala de aula, ao nível da compreensão da leitura, expressão oral e escrita.

No ano lectivo 2006/2007, iniciou-se a formação do primeiro grupo de formadores residentes, através do estabelecimento de coordenadas comuns entre as equipas das instituições de ensino superior ligadas ao desenvolvimento do Programa.

No ano lectivo de 2007/2008, a dinamização do PNEP coube fundamentalmente às instituições de ensino superior:

- Desenvolvimento da formação

- a) a formação nas escolas/agrupamentos, dinamizada pelos formadores residentes;
- b) o acompanhamento e aprofundamento da formação dos formadores residentes em exercício, da responsabilidade da ESE/Universidade da respectiva região;
- c) a formação de novos formadores residentes na ESE/Universidade de cada região.

- Estrutura da formação

Os formadores residentes implementaram a formação contínua dos docentes, nas suas escolas de pertença, desenvolvendo, em estreita colaboração e sob a supervisão do núcleo regional de formação da ESE/Universidade da região, as seguintes actividades:

- a) dinamização quinzenal de oficinas temáticas e espaços de discussão sobre os temas abaixo especificados, planificação e avaliação de estratégias, actividades pedagógicas implementadas ou a implementar na sala de aula, com base nos materiais disponibilizados;
- b) acompanhamento individual dos docentes na sala de aula, em sessões de apoio tutorial;
- c) sessões plenárias regionais.

- Domínios e conteúdos da formação

A formação preconiza actualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos formandos, no que respeita ao ensino da Língua Materna no 1.º ciclo. Promove a reflexão sobre as práticas de cada formando concomitantemente com o aprofundamento de conhecimentos à luz dos resultados da investigação, realçando o desenvolvimento linguístico da criança e as aprendizagens da língua neste ciclo escolar.

Os princípios orientadores da formação ancoram no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, particularmente no desenvolvimento das competências específicas aí enunciadas:

a) O desenvolvimento da linguagem oral, contemplando as seguintes dimensões:

Parâmetros de desenvolvimento da linguagem oral; Determinantes de desenvolvimento; A relação interdependente entre a escolarização e a linguagem; A relação entre o oral e o escrito numa perspectiva de desenvolvimento; A importância do ensino explícito do vocabulário na compreensão da leitura e na produção textual; A reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.

b) O ensino da leitura, contemplando as seguintes dimensões:

A emergência da leitura e da escrita e a relação com a educação pré-escolar; O ensino da decifração e o desenvolvimento da consciência fonológica; A aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais; Leitura orientada, leitura recreativa e leitura para informação e estudo; A utilização dos suportes em papel e digital. A leitura em sala de aula e na biblioteca; Actividades de animação da leitura e a relação com o Plano Nacional de Leitura; A avaliação da leitura.

c) O ensino da expressão escrita, contemplando as seguintes dimensões:

A entrada na aprendizagem formal da escrita e a sua articulação com a aprendizagem da leitura; O processo de escrita e as suas diferentes componentes; A diversidade de competências envolvidas na produção textual, em particular as competências gráfica, ortográfica e de textualização; A construção de textos de diferentes géneros discursivos, com vista a proporcionar a descoberta e a utilização de funções diversificadas da linguagem escrita.

d) A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças, contemplando as seguintes dimensões:

Dispositivos tecnológicos e comunicativos (páginas pedagógicas, *blogues*, enciclopédias, ...); Arquitectura do hipertexto (processos de coerência discursiva) e operações cognitivas; Usos dos suportes e linguagens pelas crianças e aprendizagens colaterais; Exploração dos recursos da rede; Produção de materiais em formato electrónico.

Esta formação, mais do que procurar alterar as práticas, pretende estruturar conhecimentos e permite aos formandos inferir consequências e organizar a sua prática, dando-lhe intencionalidade. Por vezes, o que se faz está de acordo com o sugerido, mas não são exploradas as actividades em todas as vertentes e aproveitadas para estruturar as aquisições. A maior diferença nesta formação em relação a outras (PRODEP e oficinas de formação) é a carga de intencionalidade nas actividades, assim como as aulas assistidas e supervisionadas, que fazem com que os formandos experimentem e verifiquem que os resultados são aprimorados quando se preparam e exploram as actividades em todos os domínios possíveis.

Contributos Legislativos

A produção legislativa do Ministério da Educação, a partir de meados da década de 90, no que respeita às orientações curriculares e programáticas do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, acolhem, no essencial, os contributos da investigação no que respeita à aprendizagem leitora. Se bem que dispersa e não configurando uma política articulada e coerente de leitura para a infância, os textos indiciam uma interiorização crescente da complexidade do acto de ler, muito para além da mera descodificação. Enunciando metodologias que colocam a leitura literária, nomeadamente a leitura regular de histórias completas, como prática pedagógica corrente e instrumento para a emergência e para o desenvolvimento das competências leitoras.

Relativamente ao Pré-escolar merece relevo, pela sua consistência teórica e pelo seu carácter inovador, no contexto do ensino em Portugal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, da responsabilidade do Departamento do Ensino Básico (DEB) do Ministério da Educação, editado em 1997.

Este documento constitui-se como uma referência teórica e orientadora de práticas, dando um contributo para a definição de um “perfil de qualificação” dos educadores de infância no domínio do ensino da leitura. Dada a importância do documento, vale a pena seguir o fio condutor da sua construção.

Em primeiro lugar, importa relevar a articulação entre o desenvolvimento do domínio da linguagem e a leitura lúdica de textos literários:

É actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar. (...) Esta abordagem à escrita situa-se numa perspectiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido da interpretação e tratamento da informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente. [...]

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica. [...]

Esta aprendizagem (progressivo domínio da linguagem) baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações. As rimas, as lenga-lengas, as trava-línguas e as adivinhas (...) podem ser trabalhados na educação escolar. Também a poesia como forma literária constitui um meio de descoberta da língua e de sensibilização estética.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997)

A relação intrinsecamente articulada entre a escrita e a leitura, surge como duas faces de uma mesma moeda, tendo como eixo o livro e a emergência do prazer da leitura. É a exigência da qualidade das narrativas que constituem o livro infantil como condição de eficácia desse encontro do leitor com o livro, que sustenta a emergência do prazer de ler.

No que respeita às metodologias de envolvimento das crianças no processo de leitura o documento, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997)*, é suficientemente elucidativo:

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças [...] são um meio de abordar o texto narrativo que [...] suscitam o desejo de aprender a ler.

[...]Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as actividades dos personagens [...] Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação.

O que aqui se propõe é o envolvimento das crianças pré-leitoras no processo da leitura literária, enquanto metodologia de indução ao prazer de ler – solicitando expectativas e motivações positivas, relativamente ao acto de ler – e enquanto instrumento de estímulo à compreensão leitora como, actividade de interpretação e reconstrução do sentido. Este documento reflecte uma preocupação crescente quanto a uma intervenção “precoce” no que respeita à formação de hábitos de leitura, que antecede e facilita a aprendizagem formal da leitura e a “interiorização” da importância da leitura literária, no desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas.

As Orientações Curriculares referidas são explícitas quando falam da educação estética, da literacia, do carácter lúdico da linguagem, da importância das bibliotecas e do prazer da leitura. Recentemente, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular publicou brochuras com textos de apoio nos domínios da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, como um recurso para a acção do educador de infância e com o objectivo de proporcionar uma melhor compreensão e operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

CAPÍTULO III

O ESTUDO

Introdução

Reflectindo nos grandes pilares da aprendizagem da leitura, assumimos a proficiência na *Leitura de palavras*, a proficiência na *Compreensão de textos* e a proficiência na *velocidade de leitura* como os norteadores da competência de leitura.

A identificação de palavras requer do leitor exactidão e rapidez na decifração da palavra lida. Neste processo o leitor dispõe de uma ou várias estratégias: (1) reconhecimento automático da palavra, que implica a existência de um contacto frequente com a mesma; (2) uso em contexto, que implica a antecipação/ adivinhação; (3) correspondência som/grafema, que implica o domínio da consciência do som e da sua representação gráfica; (4) análise estrutural, que implica a descoberta da estrutura interna da palavra e, conseqüentemente, da consciência de regras de derivação e de flexão.

As características das palavras a ler, extensão, regularidade e dimensão ortográfica, são factores determinantes na rapidez e precisão da leitura de palavras.

Relativamente à leitura, Sim-Sim e Viana no recente estudo *Para a Avaliação de Desempenho de Leitura* (2008:58) descrevem-na da seguinte forma:

A leitura é um processo complexo que contempla a compreensão do significado do texto escrito, enriquecida pela interpretação pessoal do leitor que usa essa mesma interpretação tomando em linha de conta os objectivos da leitura e a situação em que a mesma decorre. A compreensão da leitura, qualquer que seja o tipo de texto, implica a mobilização de estratégias que permitam desenvolver e interpretar o significado de frases, parágrafos e palavras em sentido literal ou figurado, facultando o uso adequado da informação obtida na construção do sentido total ou parcial do texto. A capacidade de compreensão varia consoante o nível de leitura do leitor e, obviamente, o tipo de texto e o conhecimento do vocabulário usado.

Esperamos que, consoante a etapa em que se encontra, o bom leitor seja capaz de mobilizar estratégias de compreensão de leitura de complexidade crescente.

A revisão e análise dos instrumentos de avaliação de compreensão de textos, especialmente construídos ou adaptados para a população portuguesa, revelaram a existência de medidas ainda em estado embrionário ou lacunar, pelo que optámos por aplicar uma tradução da prova de Glòria Català.

Descrição e justificação do estudo

Na busca da “Qualidade como Factor Promotor do Sucesso Educativo” e promovendo “A Avaliação como Regulador/Garante da Qualidade”, propostas do Projecto Educativo do Agrupamento, esta caminhada pautou-se pela expectativa de encontrar respostas, que nos suscitem sugestões, que permitam maximizar os potenciais existentes ou suprimir lacunas no desenrolar do percurso académico dos alunos dentro deste agrupamento, cuja escolaridade vai até ao 9º ano. Optámos por realizar este estudo no final do 2º, 4º e 6º anos de escolaridade. A escolha destes anos assenta no facto de consideramos que os mesmos correspondem a etapas significativas na aprendizagem da leitura e que melhor se coadunam com a actual organização do Sistema Educativo Nacional. Esta escolha é corroborada por Sim-Sim (2008:46), onde a justificação surge de forma explícita, pelo que passamos a citá-la:

A escolha do final do 2.º ano de escolaridade, como primeira etapa, deve-se à identificação desta com a fase do domínio básico do processo de decifração. Na aprendizagem da leitura, os dois primeiros anos de ensino são dedicados à aprendizagem do que é designado por aprendizagem de competências de decifração, aqui entendida como o processo de identificação automática de palavras conhecidas ou de rápida descodificação fonológica de outras. Há consistência na evidência científica que o ensino do processo de correspondência som/grafema e a sua automatização deverão estar consolidados no 2.º ano de escolaridade. Atrasos neste processo comprometem definitivamente a fluência de leitura, exigida para estudar e para a chamada leitura extensiva.

Uma leitura precisa e fluente de palavras é essencial para a mobilização de capacidades de exploração de conteúdos apresentados na forma de texto contínuo. A consolidação da decifração no final do 2.º ano de escolaridade, que é a rápida capacidade de identificação de palavras, é o primeiro produto de aprendizagem que avaliaremos com a Prova de Reconhecimento de Palavras isoladas (PRP) de Fernanda Leopoldina Viana.

Como segunda etapa, escolhemos o final do 4.º ano. O final do 1.º ciclo fixa como objectivo de aprendizagem “a capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto” (*Currículo Nacional do Ensino Básico*, 2001). Os produtos de aprendizagem desejáveis no final do 4.º ano são determinantes para atingir um nível de fluência de leitura que permita a extracção de informação necessária para estudar e para usar a leitura extensiva com finalidades recreativas.

Sim- Sim (2008:46)

O produto de aprendizagens, que avaliaremos no final do 1º ciclo, será a rápida capacidade de identificação de palavras, através da Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP) de Fernanda Viana Leopoldina, a proficiência na compreensão de textos como norteadores da competência de leitura através da prova, adaptada, de Avaliação da Compreensão Leitora ACL-IV de Glòria Català (2005) e a proficiência na velocidade de leitura oral e silenciosa, através da contabilização de palavras lidas por minuto.

O final do 6.º ano corresponde à terceira etapa que definimos, em que é exigido um nível de fluência de leitura que, de acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001), permita ler “com autonomia, velocidade e perseverança”, conhecendo e utilizando para tal estratégias diversificadas e eficazes. Os produtos de aprendizagem nesta fase devem espelhar a capacidade para obtenção de informação de textos de tipologia diversificada, assim como o domínio de estratégias de leitura específicas para fins informativos e de estudo, e ainda o desenvolvimento do imaginário e do espírito criativo, através da leitura extensiva de obras integrais.

Sim- Sim (2008)

Os alunos no final do 6º ano serão avaliados aferindo o seu nível de desempenho na prova, adaptada, de Avaliação da Compreensão Leitora ACL-VI e no controle de velocidade de leitura oral e silenciosa, aferindo o número de palavras lidas por minuto (Ppm).

População estudada

Neste trabalho pretendemos avaliar a velocidade e compreensão leitora dos alunos do 2º, 4º e 6º anos do agrupamento AETX.

Foram apresentados ao Órgão de Gestão os objectivos e o contexto em que se inseria este projecto de investigação (Mestrado em Literacia e Leitura -A Proficiência da Leitura como factor de Sucesso, Universidade da Beira Interior). Foi também solicitada autorização ao Órgão de Gestão que deliberou e informou o Conselho Pedagógico e solicitou, por sua vez, que os directores de turma agissem como facilitadores e interlocutores no processo, atendendo à pertinência deste trabalho para o agrupamento.

Ao grupo de alunos que pertencem à população em estudo foi apresentado o objectivo do estudo. Reunidas as condições, iniciámos a implementação deste estudo que implicou a utilização de diferentes instrumentos.

No quadro I apresenta-se uma enumeração dos mesmos e a sua distribuição pela população em estudo.

INSTRUMENTOS	Ano		
	2º	4º	6º
PRP	X	X	
Prova de “leitura silenciosa” e em “voz alta”		X	X
Prova de compreensão leitora (ACL-IV .Català, <i>et ai.</i> 2001)		X	
Prova de compreensão leitora (ACL-VI .Català, <i>et ai.</i> 2001)			X

Quadro I - Instrumentos por ano de escolaridade

Caracterização do meio envolvente



Figura 10 - Carta da zona do pinhal: Concelho do Fundão

Situação Geográfica

Silvares é uma das principais vilas do concelho do Fundão, da qual dista 20 Km. Fica situada nos contrafortes da Serra da Estrela e na margem esquerda do rio Zêzere, numa zona conhecida como “zona do pinhal”. Com cerca de mil fogos, ocupa aproximadamente 20,9 Km².

Esta vila é atravessada pela Estrada Nacional 238, que liga Vale Carneiro, perto de Tomar, ao Fundão, servindo muitas freguesias. Existe ainda ligação ao Couto Mineiro da Panasqueira, parcialmente em actividade, sendo o Cabeço do Pião um dos pólos mais importantes e um lugar anexo da Freguesia de Silvares.

Silvares apresenta um povoamento do tipo concentrado, implantado sobre sete colinas entre a Serra de Estrela, da Maunça e o Cabeço da Argemela. Por entre as suas colinas serpenteiam duas ribeiras e um ribeiro.

Outrora envolvida num extenso manto verde, de grande riqueza florestal e de significativa importância económica, para as suas gentes, Silvares tem sido, à semelhança de outras localidades do Interior, palco de devastação do património florestal, restando o cenário desolador de alguns montes quase nus.

Situação Demográfica, Económica e Cultural

Demografia:

O número de habitantes de Silvares tem-se alterado significativamente. Desde a década de 60, o fluxo migratório tem crescido aceleradamente. Foi durante a década de 70 que esse fluxo mais se acentuou, rodando os 50% da população.

O país mais procurado pelos silvarenses tem sido a França, com cerca de 35%. Geralmente, os emigrantes procuravam melhores condições de vida que aquelas que encontravam na sua terra natal.

Nem o maior pólo de investimento realizado nessa época pela indústria de minério, situada nas Minas da Panasqueira, alterou o panorama migratório.

Actualmente, tem-se vindo a verificar um fluxo migratório com destinos diferentes. Procuram-se mais as grandes cidades como pólo de referência para se ter melhor emprego, pois de há uns anos a esta parte alteraram-se as “boas” condições que se encontravam noutros países. Esse é, talvez, o maior problema com que a região se debate, pois a desertificação tem vindo a aumentar, pelo que todas as entidades deverão unir esforços para combatê-la.

Actualmente parte da população, com elevado número de habitantes reformados, dedica-se à agricultura.

Os rendimentos familiares provêm essencialmente de reformas e pensões, do emprego do chefe de família ou do casal nalguns casos. As mulheres que contribuem com algum rendimento trabalham, na sua maior parte, em fábricas de confecção de vestuário nas localidades próximas de Silvares. Regra geral, o rendimento garante a

subsistência do agregado familiar. Existem, no entanto, casos de grandes dificuldades financeiras, aliadas por vezes ao alcoolismo.

Educação:

Na população idosa subsiste algum analfabetismo. A habilitação literária da maioria da população adulta situa-se entre a 3ª Classe e o 2º Ciclo.

A população estudantil divide-se pelos ensinos:

- Jardim de Infância, com crianças dos três aos cinco anos;
- Escola do 1º Ciclo, com crianças dos seis aos dez;
- Escola E.B. 2 e 3 de Silvares, com alunos não só de Silvares como das aldeias vizinhas;
- Os alunos do Ensino Secundário deslocam-se diariamente às escolas do Fundão;
- Os alunos do Ensino Superior estão deslocados nos vários estabelecimentos de Ensino Superior do país.

Outras Freguesias mais significativas:

Janeiro de Cima

Janeiro de Cima é uma localidade de difícil acesso, rodeada de cabeços e alguns penhascos, onde é quase impossível distinguir as serras. Para chegar à aldeia é necessário seguir por uma estrada secundária com cerca de 3 Km, que serve apenas esta localidade. Inserida na zona do pinhal é banhada pelo rio Zêzere e faz limite de concelho e de distrito

A Escola do Ensino Básico do 1º Ciclo de Janeiro de Cima, está situada na aldeia de Janeiro de Cima, pertencente ao concelho do Fundão do qual dista 45 Km e pertence ao distrito de Castelo Branco do qual dista 65 Km.

Barroca

Barroca é uma aldeia inserida numa zona rural com actividades essencialmente agrícolas e pequeno comércio. Existe uma Associação Desportiva e a Casa Grande, local onde estão sedeados alguns serviços da PINUS VERDE.

Bogas de Cima

A aldeia de Bogas de Cima dista 32 Km do Fundão, concelho ao qual pertence. Tem cerca de trezentos anos de existência e é muito rica em pinhal, embora já tenha ardido alguma área nos frequentes incêndios de Verão.

A população vive essencialmente do pinhal e da agricultura. Ser madeireiro é a profissão mais significativa da população masculina. As mulheres, na sua grande maioria dedicam-se à lida da casa e a uma agricultura de subsistência, pois, todos os habitantes possuem alguns terrenos agrícolas junto à ribeira que banha os “pés” da aldeia e que dá pelo nome de Ribeira de Bogas e que está na origem do nome da localidade.

As gentes são simples, a maioria da população tem a escolaridade mínima obrigatória, no entanto, o número de pessoas que não sabe ler nem escrever é ainda significativo.

A freguesia dista cerca de 32 Km da sede do concelho (Fundão). Tem uma área de 31,2 Km² e compreende os lugares de Bogas de Cima, Bogas do Meio, Boxinos, Descoberto e Malhada Velha.

Bogas de Baixo

A Freguesia tem 420 habitantes, na maioria uma população idosa ou com idades próximas dos 65 anos.

Procurando trabalho e melhores condições de vida nos meios mais desenvolvidos, nomeadamente Castelo Branco e Fundão, entre outros, durante o fim de semana ainda se verifica a afluência de um pequeno número de jovens casais.

É uma aldeia de carácter essencialmente rural, onde se pratica uma agricultura de subsistência. Predominam os olivais, pinhais, vinhas e cultura de milho, batata, feijão e hortaliça. Existe também criação de gado caprino e suíno, mas em pequena quantidade.

Uma grande parte da população activa dedica-se à construção civil (homens) e actividades domésticas (mulheres), sendo as pessoas idosas as que mais se dedicam à agricultura.

Com um elevado número de emigrantes, Bogas de Baixo, cada vez mais, sente a ameaça de uma completa desertificação.

Caracterização do Agrupamento em estudo:

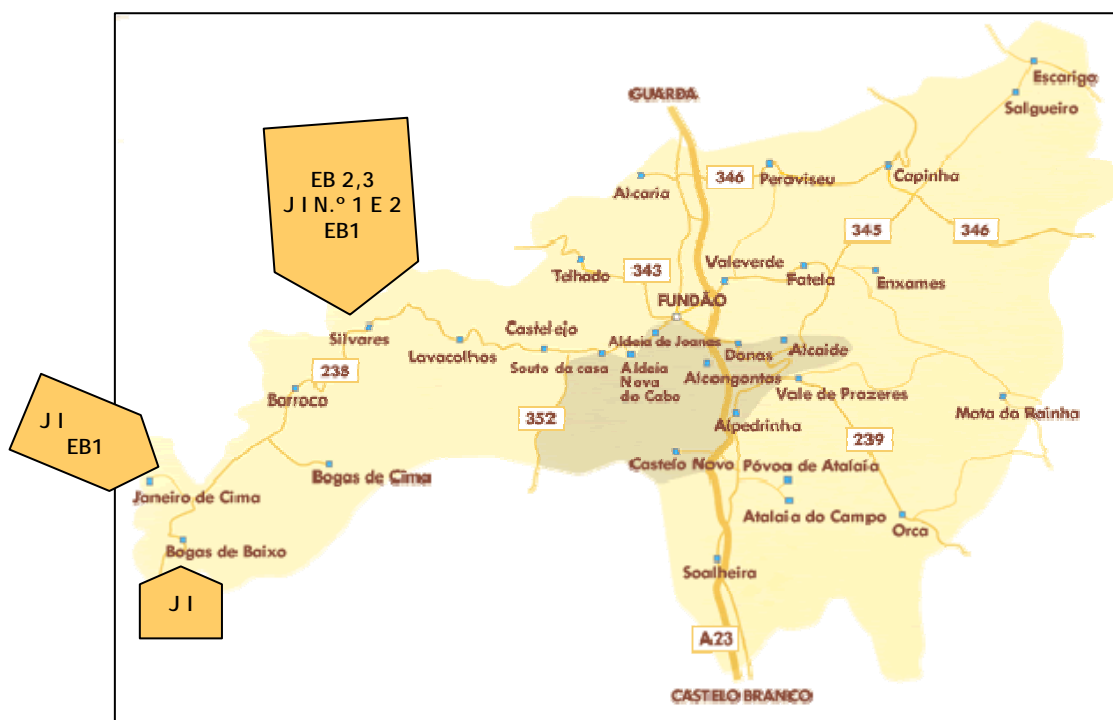


Figura 11 – Mapa do Concelho do Fundão

O Agrupamento é constituído pela Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Silvares, sede do Agrupamento, por 4 Jardins-de-infância e 2 Escolas do 1.º Ciclo. A vila de Silvares e o conjunto de aldeias, que, constituem a parte sudoeste do concelho do Fundão, são também designadas por zona do Pinhal.

Caracterização dos Recursos Humanos

Em 2006/07, pela primeira vez, o Agrupamento de Escolas Terras do Xisto teve uma estabilidade do corpo docente na ordem dos 85%, sendo que todos os professores do pré escolar e primeiro ciclo se encontravam em funções no Agrupamento, no ano lectivo anterior.

Pré-Escolar

ESCOLA	N.º ALUNOS	Nº DE ALUNOS C NEE	P DOCENTE	P NÃO DOCENTE	DISTÂNCIA SEDE
Jardim-de-infância Joaquina-Silvares	12		1	1	
Jardim-de-infância Girassol – Silvares	12		1	1	
Jardim-de-infância Bogas de Baixo	8	1	1	1	25 Km
Jardim-de-infância de Janeiro de Cima	10		1	1	23 Km
TOTAL	42	1	4	4	

Quadro II – Caracterização do Pré-Escolar

1.º Ciclo

ESCOLA	N.º ALUNOS	Nº ALUNOS C NEE	P DOCENTE	P NÃO DOCENTE	DISTÂNCIA SEDE
EB1 Silvares	43	5	3 (TURMA)	2	
EB1 Janeiro de Cima	14	2	1	0	23 Km
TOTAL	57	7	5	2	

Quadro III – Caracterização do 1º Ciclo do Ensino Básico

Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Silvares



TURMAS	N.º ALUNOS	N.º ALUNOS C NEE	P DOCENTE	P NÃO DOCENTE
5 A	13	2	4- Conselho executivo 3-SEAE 29-docentes	2- ASE 5- SA 4- Cozinha 15- AAE 1- Guarda Nocturno (Psicóloga)
5 B	12	3		
6 A	13	4		
6 B	12	4		
7 A	24	2		
8 A	19	2		
8 B	21	4		
9	21	1		
TOTAL	135	23	34	27

Quadro IV – Caracterização do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico

Quadro Sócio-económico dos Alunos do Agrupamento

Com a finalidade de se caracterizarem os alunos relativamente à situação sócio-económica, referimos os dados constantes no projecto educativo do AETX, recolhidos num inquérito que é feito anualmente a todos os alunos.

EB 2,3 de SILVARES

Alunos	Sexo	
		
5° A	9	4
5° B	6	6
6° A	9	4
6° B	6	6
7° A	15	9
8° A	9	10
8° B	13	8
9° A	10	11
TOTAL	77	58
	135	

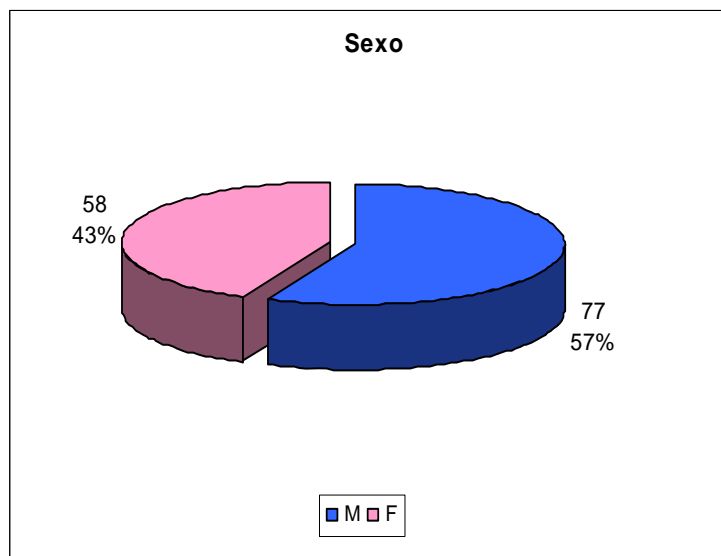


Gráfico 1 – Distribuição da população 2º e 3º CEB por sexo

Quadro V - Distribuição da população do 2º e 3º CEB por sexo

Alunos	Pré-Escolar		Retenções		Continuar Estudos	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
5° A	13	0	2	9	13	0
5° B	12	0	3	0	10	0
6° A	12	1	3	11	11	2
6° B	11	1	1	11	11	1
7° A	22	1	7	16	22	2
8° A	19	0	5	14	17	2
8° B	20	1	6	15	17	3
9° A	19	2	6	15	20	0
TOTAL	128	6	33	91	121	10

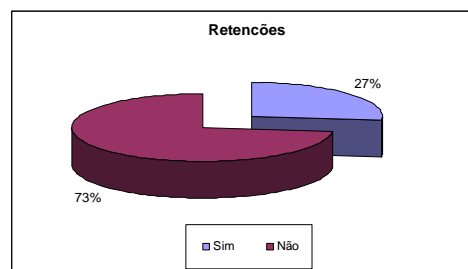


Gráfico 2 – Distribuição da população do 2º e 3º CEB por retenções

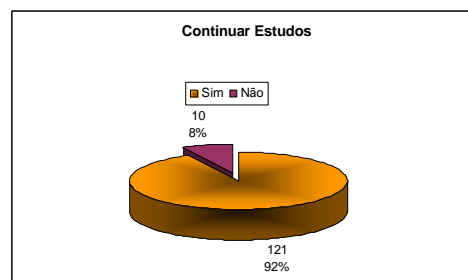


Gráfico 3 – Distrib. Popul. do 2/ 3º CEB na intenção de continuar estudos

Quadro VI - Distribuição da população do 2º e 3º CEB pelo percurso escolar

Apesar das indefinições próprias da idade, a maioria dos alunos continua a pensar no futuro com alguma expectativa. Revelam desejo de aprender, gostam da escola, em geral pretendem dar continuidade aos estudos, depois da escolaridade obrigatória. Os alunos com antecedentes problemáticos na aprendizagem deixam transparecer algum desinteresse face à escola, pretendendo apenas concluir o 9º ano.

O nível de escolaridade dos pais e das mães é baixo, tendo apenas a escolaridade obrigatória (4º/9ºano).

A partir dos dados recolhidos, através de questionário escrito, os pais revelam dedicar alguma atenção aos seus educandos, manifestando intenção de contactar o Director de Turma; no entanto, no que diz respeito ao trabalho escolar dos seus educandos, o apoio é inexistente. Quase todos os alunos trabalham/estudam sozinhos em casa.

Os alunos são oriundos de diferentes localidades, mas a integração fez-se gradualmente de forma natural e sem problemas a registar.

Silvares
Barroca do Zêzere
São Martinho
Dornelas do Zêzere
Machial
Janeiro de Cima
Bogas do Meio
Bogas de Baixo
Lavacolhos

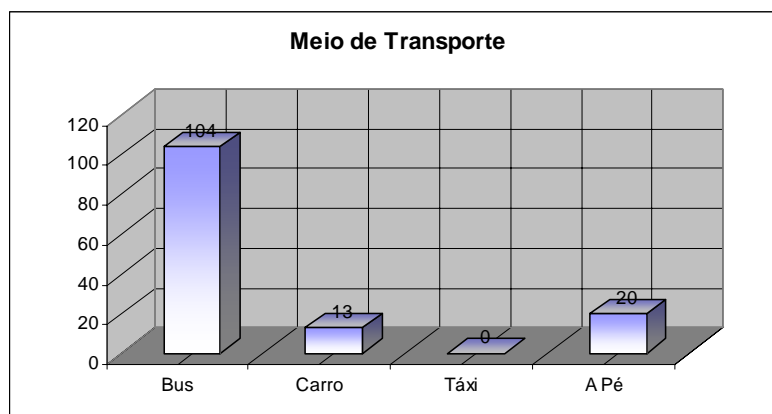


Gráfico 4 – Localidades de proveniência dos alunos e meio de transporte

As disciplinas preferidas dos alunos são: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal e Educação Física. Indicam, através dos dados recolhidos por questionário, ter dificuldades, sobretudo, à disciplina de Matemática.

Revelam falta de hábitos de trabalho e de estudo em casa.

Os alunos frequentam actividades extracurriculares: ateliês na escola, desporto escolar, rancho e música.

Os passatempos preferidos vão desde a prática de desporto aos jogos no computador, à televisão e ao convívio com os amigos e com a família.

1º Ciclo

Pelos gráficos que abaixo se apresentam verifica-se que a caracterização é semelhante à descrita para os alunos da EB 2,3 de Silvares.

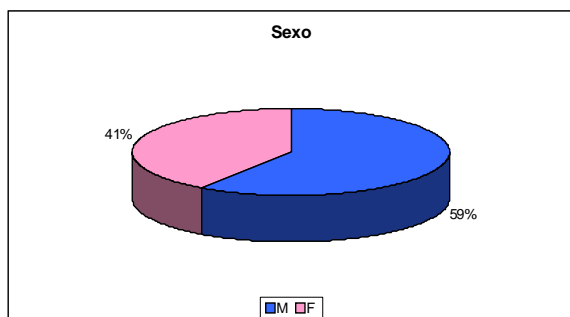


Gráfico 5 – Distribuição dos alunos no 1º CEB por sexo

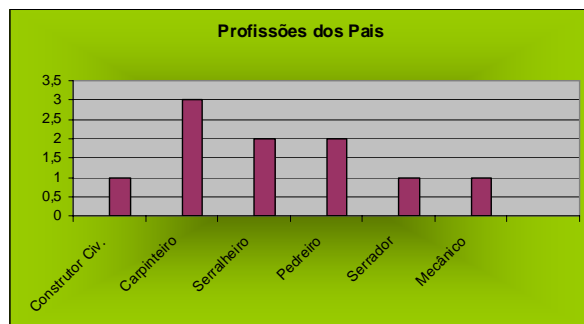


Gráfico 6 – Distribuição das profissões dos pais dos alunos do 1º CEB

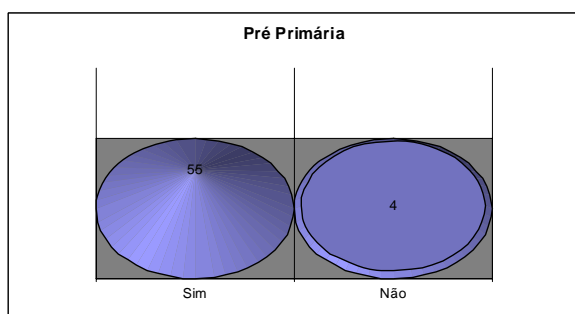


Gráfico 7 – Distribuição dos alunos no 1º CEB por frequência da pré primária

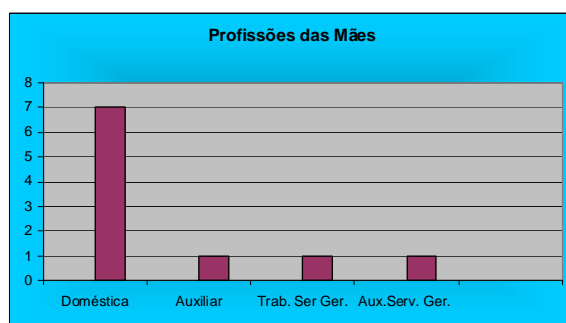


Gráfico 8 – Distribuição das profissões das mães dos alunos do 1º CEB

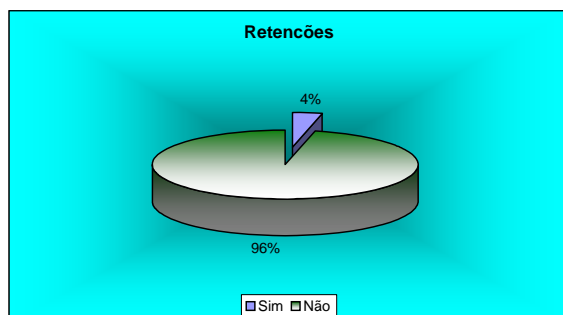


Gráfico 9 – Distribuição dos alunos no 1º CEB por retenções

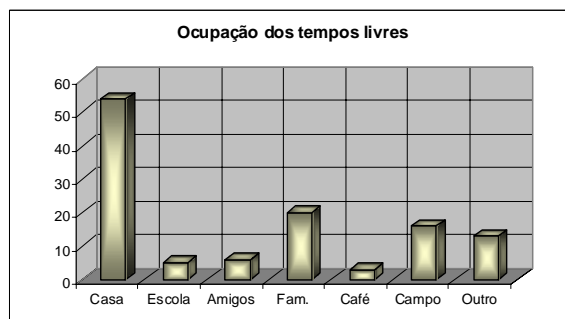


Gráfico 10 – Distribuição dos alunos do 1º CEB por ocupação de tempos livres

Instrumentos de avaliação

Prova de reconhecimento de palavras

Nomear figuras e ler palavras escritas é uma das formas de investigar como as informações linguísticas vão sendo armazenadas ao longo do desenvolvimento e como podem ser recuperadas diante de um estímulo.

Assim, em relação à nomeação de figuras, o processamento da informação inclui pelo menos três estágios essenciais: a identificação do objecto, a activação do nome e a generalização da resposta. Primeiro, o objecto deve ser identificado como pertencendo a uma classe particular. Então, os nomes apropriados devem ser activados entre as palavras já conhecidas no léxico mental e, finalmente, deve haver uma organização para que a resposta possa ser executada.

Reconhecer o significado de uma figura e nomeá-la, diz respeito, em grande parte, a experiências sociais prévias e a processamentos de linguagem complexos, anteriormente referidos. Já a leitura de palavras e/ou pseudopalavras e consequente selecção da palavra, correctamente escrita, depende da capacidade de descodificação.

Esta prova de leitura é uma prova colectiva, composta por três folhas (Anexo 1). Consiste na apresentação de desenhos de objectos, no total de quarenta, em que à frente de cada um (na mesma linha) estão quatro palavras, entre as quais apenas uma tem o nome do desenho escrito de forma correcta. A prova tem um tempo limite de 4 minutos e os alunos deverão assinalar onde vão, a meio do tempo, sendo-lhes o mesmo indicado pelo aplicador. Este deverá registar o tempo necessário pelos alunos para a resolução da prova, caso a concluam antes do final do tempo. (Anexo 2)

Avaliação da Velocidade /Acuidade

Para a avaliação da acuidade foi utilizado no 4º ano o texto *Tesouradas Libertadoras* de José Rodrigues Miguéis, Léah e outras histórias (anexo 3), no 6º ano foi utilizado o texto de um conto dos Irmãos Grimm “Os três Irmãos”. Esta leitura foi feita individualmente, em voz alta, para possibilitar o registo da acuidade da leitura.

Durante a leitura em voz alta, observámos se o aluno:

- foi capaz de ler sem dificuldade a maioria das palavras;
- modelou as palavras antes de as pronunciar;
- fez uma leitura expressiva, coloquial, vacilante, palavra por palavra ou sílaba por sílaba;
- saltou linhas, enquanto leu;
- adicionou ou omitiu palavras;
- passou à frente as incorrecções, sem as corrigir.

Prova de “leitura silenciosa”

Esta prova teve por objectivo avaliar o domínio da técnica de leitura e o ritmo da sua execução. De acordo com Morais (1997), a rapidez com que se identifica uma determinada palavra pode ser um factor facilitador do processo de compreensão da frase, uma vez que quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponível fica a memória de trabalho para se ocupar das operações de análise sintáctica, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual.

Existem alguns estudos que se referem ao número médio de palavras lidas num minuto, tendo em conta a idade da criança e o ano de escolaridade que frequenta, o que nos permite estabelecer comparações. De acordo com o gráfico das velocidades médias leitoras, por ano de escolaridade, de Teles (2008), descrito no Gráfico 11 e elaborado com base nos trabalhos de diferentes autores, que apresentavam médias semelhantes, as crianças que frequentam o 2º, 4º e 6º ano de escolaridade, isto é, com cerca de 7, 9 e 11 anos de idade (como é o caso da população em estudo) devem ler uma média de 80, 140 e 160 palavras por minuto, respectivamente.

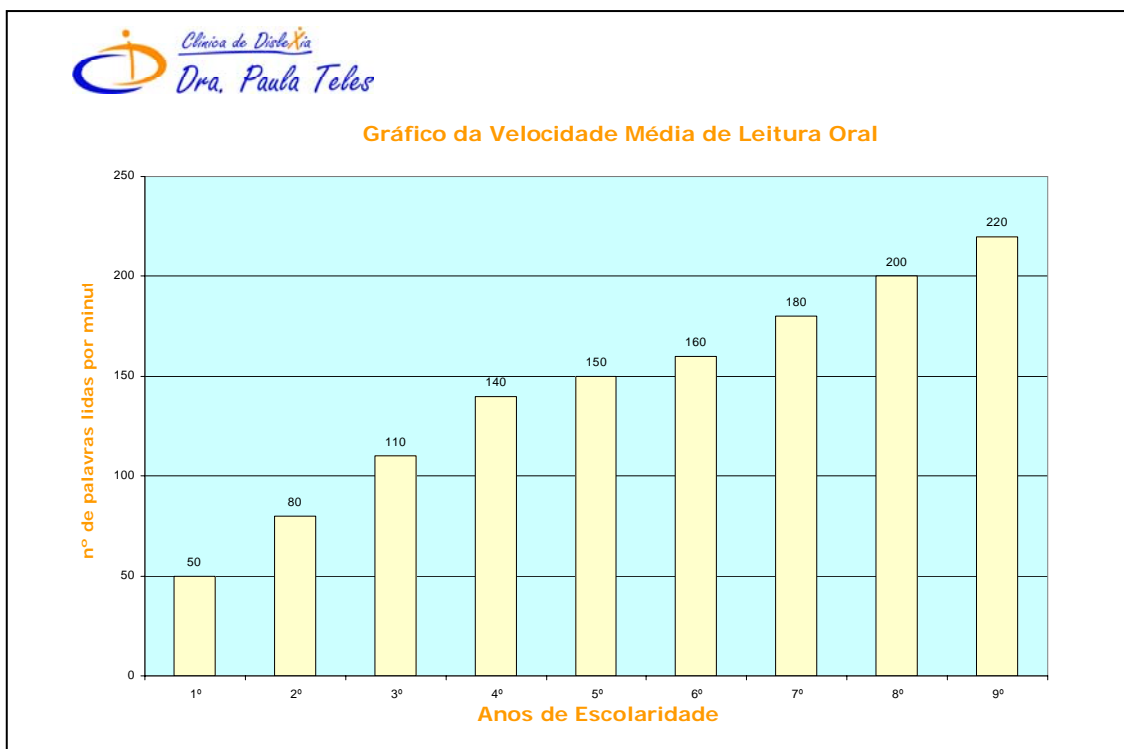


Gráfico 11 – Gráfico da Velocidade Média de Leitura Oral

Optou-se pela leitura silenciosa, sobretudo, pelo facto de ser uma modalidade de leitura defendida por alguns autores, na avaliação desta competência. Como nos refere Antão (1998), a leitura rápida e eficaz exige capacidades de utilização de estruturas morfológicas, sintácticas e semânticas da língua, sendo este tipo de leitura, normalmente, feito de uma forma silenciosa ou em voz baixa. Para este autor, ler alto implica a realização de uma leitura mais lenta, uma vez que a pronúncia das palavras e das frases decorre num período de tempo muito superior àquele que seria necessário para a estruturação mental dos conceitos apreendidos a partir dos grupos de palavras visualizados. O mesmo autor considera que a leitura rápida deve ser silenciosa e, tal como Morais (1997), afirma que quem domina a leitura rápida (lendo frase por frase e não palavra por palavra) faz menos pausas por linha, lê mais e melhor, associando rapidez e compreensão.

Para a realização desta avaliação utilizámos:

- no 4º ano um texto (adaptado) de Virgínia Motta “O senhor vento e a menina chuva”, Edições Asa (Anexo 4), com cerca de 300 palavras;
- no 6º ano um texto de um conto dos Irmãos Grimm “Os três Irmãos” (Anexo 5), com cerca de 800 palavras.

Cronometrou-se o tempo das leituras individuais para se obter o número de palavras lidas, num minuto.

A cotação desta prova foi realizada através do registo do número de palavras lidas por cada aluno, num minuto.

Também durante esta leitura observámos alguns pormenores que nos permitiram aferir acuidade da leitura, nomeadamente se o aluno:

- executou movimentos da cabeça ao longo da linha;
- executou movimentos com os lábios ou murmurou ao ler;
- assinalou ou seguiu a linha com o dedo;
- demonstrou excessiva tensão ao ler;
- efectuou excessivos retrocessos da vista ao ler;
- fez excessivas fixações do olho ao longo da linha impressa;

Por fim realizámos algumas perguntas sobre o texto para aferir a compreensão da leitura efectuada, quatro questões ao 4º ano e cinco questões ao 6º ano. (anexo 6 e 7)

Prova de avaliação da compreensão leitora (ACL-IV e ACL-VI – Català)

No processo de ensino/aprendizagem da leitura, torna-se importante equilibrar a ênfase e a atenção nas duas grandes componentes ou funções da leitura: a descodificação e a compreensão (Cruz, 1999). Efectivamente, qualquer uma das duas, são necessárias e, de modo algum, se pode pensar que sejam dois processos antagónicos, antes pelo contrário, actuam em paralelo e interactivamente (Citoler & Sanz, 1993 a).

Utilizámos as provas ACL-IV e ACL-VI - Avaliação da Compreensão Leitora (anexo 8 e 9), da Glòria Català, que pretendem avaliar a compreensão leitora de uma forma ampla, tendo por base textos de tipologias diversas (narrativos, expositivos, poéticos e interpretação de dados e/ou gráficos), com temáticas que se referem a diferentes áreas curriculares. As perguntas distribuem-se pelas principais dimensões da compreensão leitora: literal, inferencial, reorganizativa e crítica, como mostra a Quadro VII (Català, 2001:50).

Quadro VII

	Compreensão literal	Reorganização	Compreensão inferencial	Compreensão crítica
ACL-4	Ítems: 5, 6, 7, 15, 16, 19, 22, 23, 24	Ítems: 8, 18, 25, 28	Ítems: 3, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 21, 26, 27	Ítems: 1, 2, 10
ACL-6	Ítems: 4, 6, (11, 12, 13, 14)*, 23, 25, 26, 31, 32	Ítems: 5, 7, 10, texto 6.4, 24, 27, 28, 29, 35	Ítems: 1, 3, 8, 9, 15, 16, 18, 19, 20, 30, 33, 34, 36	Ítems: 2, 17, 21, 22
* As perguntas 11, 12, 13 e 14 de ACL-6, uma vez reorganizado o texto, convertem-se em literais, ainda que esta não seja a sua função mas apenas uma forma de se verificar que se fez bem feito.				

Quadro VII – Distribuição dos itens das provas pelas dimensões da compreensão

Todos os itens da prova são de escolha múltipla, devendo o aluno seleccionar a resposta correcta de entre 5 alternativas. É uma prova de aplicação colectiva, sendo atribuído um ponto por cada resposta correcta.

Níveis Académicos

Para este estudo, solicitámos aos professores do 1º Ciclo que convertessem a avaliação final dos alunos do 2º e 4º ano de escolaridade, nas áreas académicas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio por níveis de um a cinco, à semelhança dos níveis atribuídos no 2º ciclo. Utilizámos as informações dos professores do 1º ciclo e os níveis obtidos pelos alunos do 6º ano, constantes nas pautas do 3º período.

Tratamento e Análise de dados

Os alunos avaliados distribuem-se conforme descrito no **Quadro VIII**:

Ano	EB1 Janeiro de Cima	EB1 Silvares	EB 2,3 Silvares
2º	5	6+5+4*	
4º	1	7	
6º			12 + 12**

*1 NEE - Défice mental não foi avaliado
** 2 NEE - 1 Défice mental não foi avaliado e 1 Paralisia Cerebral foi avaliado

Quadro VIII – Distribuição dos alunos avaliados por anos de escolaridade

2º Ano

Quadro IX

	Pontuação	Velocidade execução	Notas finais do 2º ano
Média	31,47368	9,073684	4
Desvio padrão	7,515676	2,85479	0,364642
Mínimo	18	5	2
Máximo	40	16	5
Variância	53,5125	7,720886	0,77193

Quadro IX – Análise estatística dos resultados dos alunos do 2º ano.

PRP

Quadro X

Níveis	PRP	Frequência	Percentagem	Alunos
I	0 - 10	0	0 %	-----
II	11 - 20	2	10,53 %	[9, 4]
III	21 - 30	6	31,58 %	[1, 2, 11, 14, 15, 16]
IV	31 - 35	3	15,79 %	[10, 13, 17]
V	36 - 40	8	42,10 %	[3, 5, 6, 7, 8, 12, 18, 19]

Quadro X – Resultados da PRP dos alunos do 2º Ano

A prova foi corrigida de acordo com os critérios de correcção da autora, Viana.

Na correcção a pontuação máxima corresponde a 40 pontos, sendo atribuído 1 ponto sempre que seja escolhida a palavra correctamente escrita que corresponda à figura.

Considerando que, no final do 2º ano de escolaridade, a consolidação da decifração e a rápida capacidade de identificação de palavras está consolidada, distinguimos cinco níveis de desempenho: dois negativos e três positivos, considerando negativos os resultados inferiores a vinte pontos (pontuação média da prova) e excelente o nível cinco em que a pontuação vai de trinta e cinco a quarenta pontos (pontuação máxima).

Pela análise do quadro X podemos observar o seguinte:

- No nível I não se situa nenhum aluno;
- No nível II situam-se 2 alunos, o que corresponde a 10.53%;
- No nível III situam-se 6 alunos, o que corresponde a 31.58%;
- No nível IV situam-se 3 alunos, o que corresponde a 15,79%;
- No nível V situam-se 8 alunos, o que corresponde a 42.10%.

Nesta prova apenas 8 alunos conseguiram identificar correctamente a grande maioria das palavras que correspondem às figuras, mais de trinta e cinco palavras. Identificaram menos de metade das palavras, apenas dois alunos. Conseguiram concretizar esta tarefa com sucesso significativo 42.10% (nível V) e com um sucesso relativo 47.37% (níveis III e IV). Como se pode observar no quadro IX, a pontuação média obtida pela população em estudo, neste caso, é de 31.5 pontos e o desvio padrão da pontuação é de 7.52. Estes resultados demonstram que esta prova não teve um grau de dificuldade elevado para esta população.

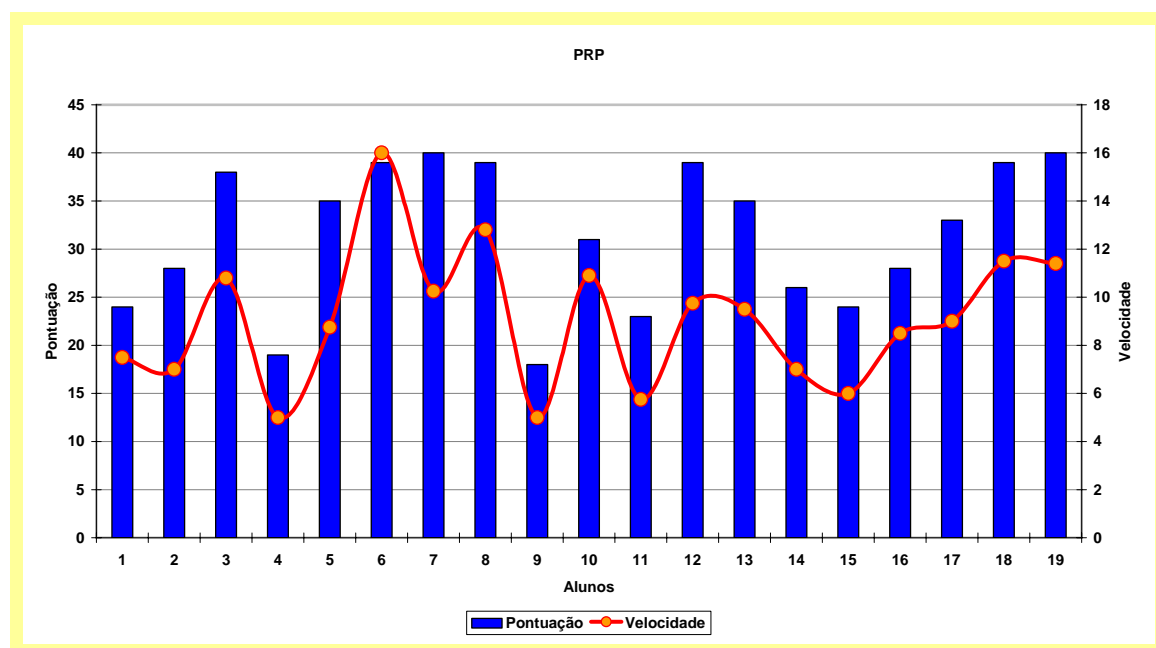


Gráfico 12 – Distribuição da pontuação da PRP e Velocidade nos alunos do 2º ano

Relativamente ao tempo de execução da prova, apenas 7 alunos a conseguiram concluir dentro do tempo estipulado, o que corresponde a 36.84%. Destes apenas 2 obtiveram a pontuação máxima, acertando em todas as respostas, o que corresponde a 10.5%. A velocidade média de palavras seleccionadas por minuto foi de 9.01 e o desvio padrão de 2.85, resultados observáveis no quadro X.

Voltamos a realçar que nesta prova estiveram envolvidas mais capacidades do que a leitura de palavras por minuto, pelo que estes resultados não aferem a velocidade de leitura de Ppm mas a selecção de palavras, sendo que, para obter a pontuação máxima teriam de seleccionar 40 entre 160 palavras, assim, para a obtenção de cada ponto é necessário efectuar a leitura de 4 palavras.

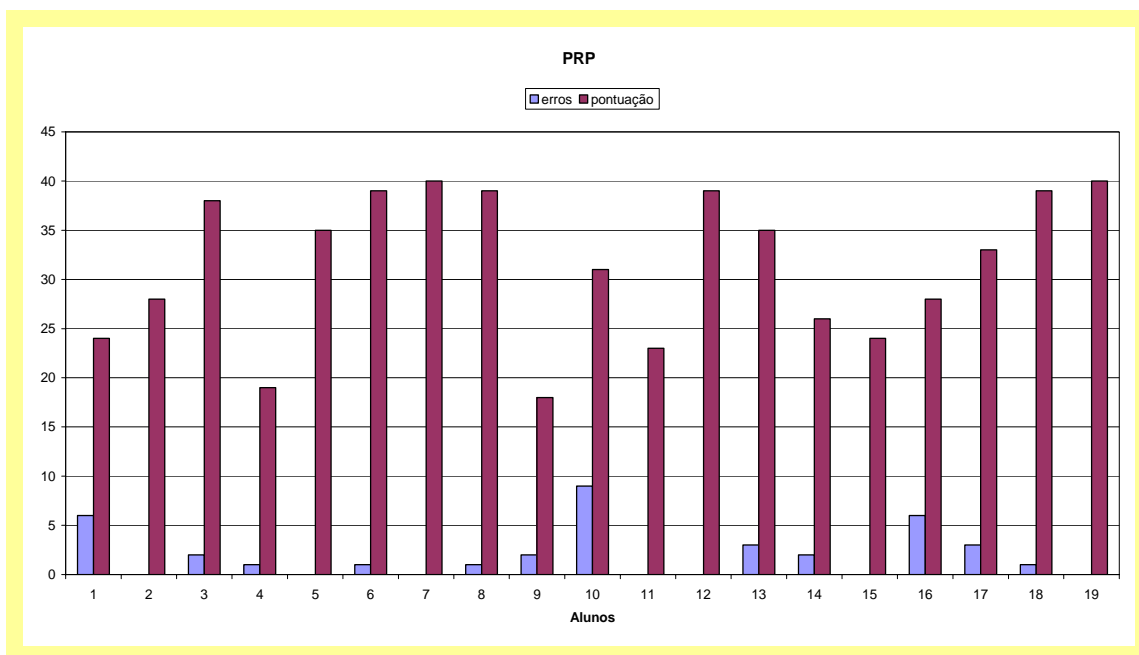


Gráfico 13 – Distribuição dos erros e da pontuação da PRP pelos alunos do 2º ano

Pelo número de alunos que não erraram em qualquer resposta, independentemente do tempo dispendido - apenas 7 alunos o que corresponde a 36.84% - concluímos que o exercício apresentou um grau de dificuldade bastante elevado para a maioria dos alunos.

Níveis Académicos dos alunos

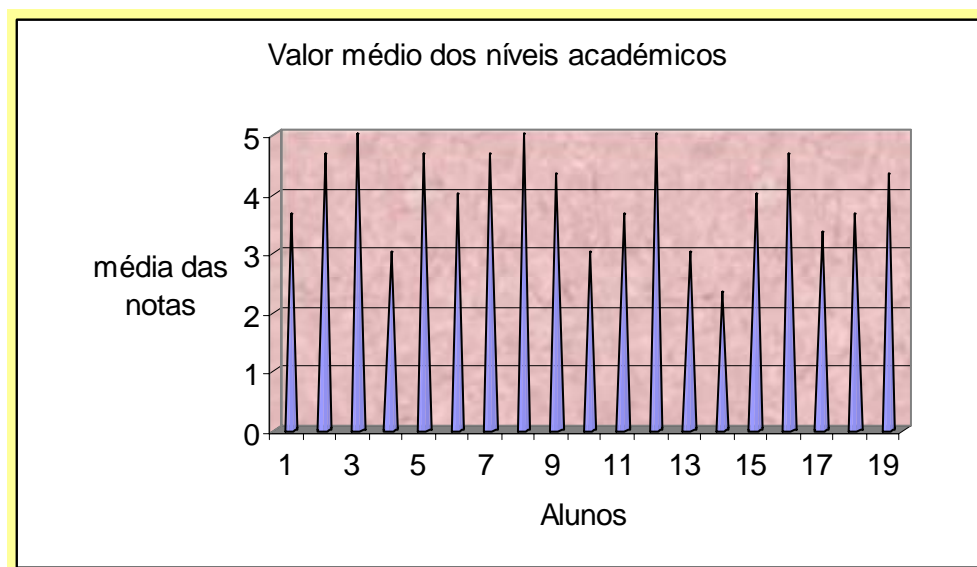


Gráfico 14 – Distribuição da média das notas finais pelos alunos do 2º ano

Quadro XI

Níveis	Média notas	Percentag.	Freq.
I	0 - 1,4	-----	-----
II	1,5 - 2,4	5,3%	1
III	2,5 - 3,4	21,05%	4
IV	3,5 - 4,4	36,84%	7
V	4,5 - 5	36,84%	7

Quadro XI – Percentagem e frequência por média dos níveis académicos finais

Através do quadro XI e do gráfico 14 é observável a avaliação final dos alunos do 2º ano, facultada pelos respectivos professores. Estes evidenciam que a maioria dos alunos se encontra no nível IV e V, com a percentagem de 36.84% cada. Apenas um aluno obteve média negativa, com nível 2 na área de Língua Portuguesa e Matemática, o que corresponde a uma percentagem de 5.3%.

Correlações 2º ano

Quadro XII

correlação entre PRP e média de notas	0,402856
correlação entre PRP e notas de L.P.	0,562999
correlação entre veloc. execução e notas L.P.	0,388218

Quadro XII - Resultado das correlações nos alunos do 2º ano

Destacamos os resultados de alguns alunos, que sendo exceções, mais interferem no resultado das correlações:

Aluno 2 e 16 – PRP com nível III e a média dos níveis académicos no nível V, embora tenham obtido a classificação final de 4 a Língua Portuguesa;

Aluno 9 – PRP com nível II e a média dos níveis académicos no nível IV, tendo obtido a classificação final de 4 a Língua Portuguesa;

Aluno 14 – PRP com nível III e a média dos níveis académicos no nível II;

Aluno 15 – PRP com nível III e a média dos níveis académicos no nível IV;

Aluno 18 – PRP com nível V e a média dos níveis académicos no nível IV.

Resultados

Perante os resultados obtidos no final do ano e nas Provas de Reconhecimento de Palavras e após o respectivo tratamento estatístico dos dados, podemos referir que para os alunos do 2º ano deste agrupamento existe:

- Uma associação positiva e moderada entre o desempenho dos alunos na PRP e os níveis académicos obtidos (0.40);
- Uma associação positiva, mas já, substancial entre o desempenho na PRP e os níveis obtidos a L.P. (0.56);
- Uma associação positiva moderada entre a velocidade de execução da PRP e as notas de L.P. (0.39).

Verificámos que os alunos, neste ano de escolaridade, ainda não desenvolveram a velocidade de leitura e fazem leituras de menor velocidade e com elevado número de hesitações, regressões e confirmações.

4º Ano

Quadro XIII

4º ANO	Pontuação PRP	Velocidade Execução	Erro na PRP	ACL	Velocidade Leitura	Notas Finais
Média	38,5	13,938	1,5	14,25	83,17	3,483
Desvio padrão	2,2039	3,2933	2,2	6,562883	27,878	0,817
Mínimo	35	10	0	3	140,16	5
Máximo	40	20,8	5	25	50,8	2,6
Variância	4,25	9,4898	4,3	37,6875	680,06	0,584

Quadro XIII - Análise estatística dos resultados dos alunos do 4º Ano

PRP

Relativamente aos alunos do 4º Ano os resultados da Prova de Reconhecimento de Palavras estão descritos no quadro XIV.

Quadro XIV

Níveis	PRP	Frequência	Percentagem	Alunos
V	35 - 40	8	100 %	[1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8]

Quadro XIV – Resultados da PRP no 4º ano

A prova foi corrigida de acordo com os critérios de correcção de Viana e, à semelhança do efectuado para o 2º ano, foram por nós considerados os 5 níveis de desempenho.

Considerando que no final do 4º ano de escolaridade a capacidade para decifrar, de forma automática, cadeias grafemáticas e para localizar informação em material escrito está consolidada e ao verificarmos que todos os nossos alunos atingiram o nível V, em que a pontuação vai de trinta e cinco a quarenta pontos (pontuação máxima), podemos afirmar que conseguiram concretizar esta tarefa, com sucesso significativo 100% dos alunos.

Como se pode observar no quadro XIII, a pontuação média obtida pela população em estudo, neste caso, é de 38.5 pontos e o desvio padrão da pontuação é de 2.21. Estes resultados demonstram que esta prova teve um grau de dificuldade reduzido para esta população.



Gráfico 15 – Distribuição Pontuação e Velocidade nos alunos do 4º ano

Relativamente ao tempo de execução da prova, todos os alunos a realizaram dentro do tempo estipulado. A velocidade média de palavras seleccionadas por minuto foi de 13.94 e o desvio padrão de 3.29, resultados observáveis no quadro XIII e discriminado no gráfico 15. Os alunos de 4º ano mostraram uma maior proficiência na leitura de palavras isoladas, comparativamente com os alunos do 2º ano, como seria de esperar.

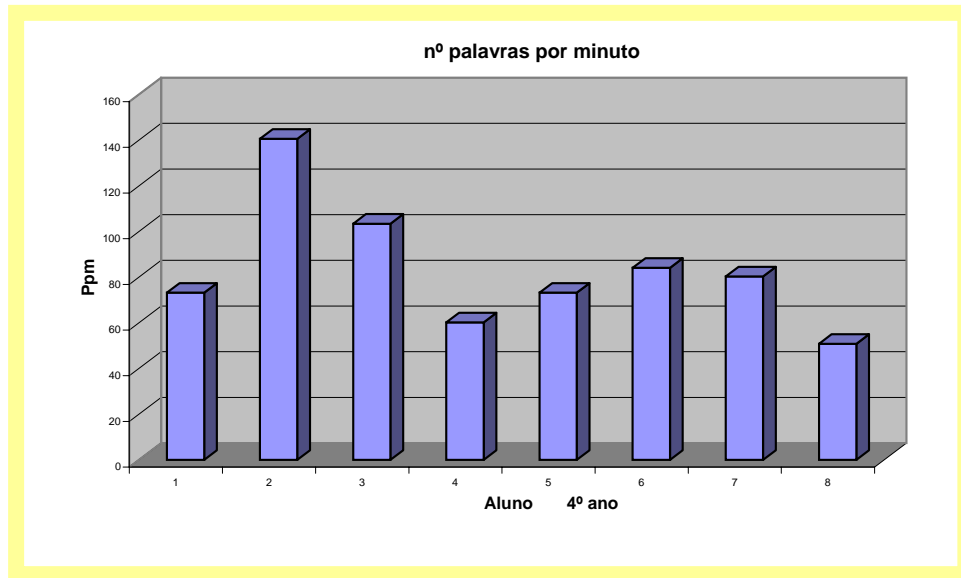


Gráfico 16 – Distribuição Velocidade de Ppm nos alunos do 4º ano.

O gráfico 17 descreve a pontuação obtida e o número de erros ocorridos na Prova de Reconhecimento de Palavras por alunos do 4º ano.

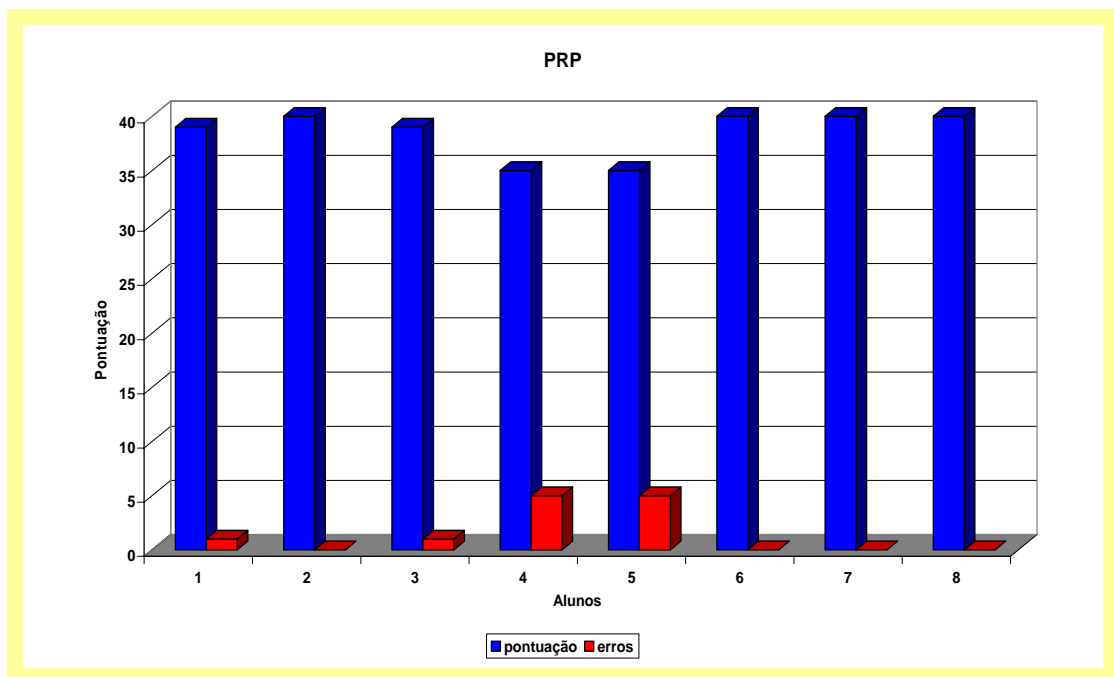


Gráfico 17 – Distribuição dos erros e da pontuação da PRP pelos alunos do 4º ano

No gráfico 17 observa-se o número de alunos que, independentemente do tempo despendido:

- não erraram em qualquer resposta - 4 alunos, o que corresponde a 50 % da população;
- erraram apenas uma resposta – 2 alunos, o que corresponde a 25% da população;
- erraram cinco respostas – 2 alunos, o que corresponde a 25% da população.

Ao aferirmos o valor médio de erro que corresponde a 3.75%, confirmamos que o exercício apresentou um grau de dificuldade bastante reduzido para os alunos do 4º ano.

Avaliação da Compreensão Leitora (ACL-IV)

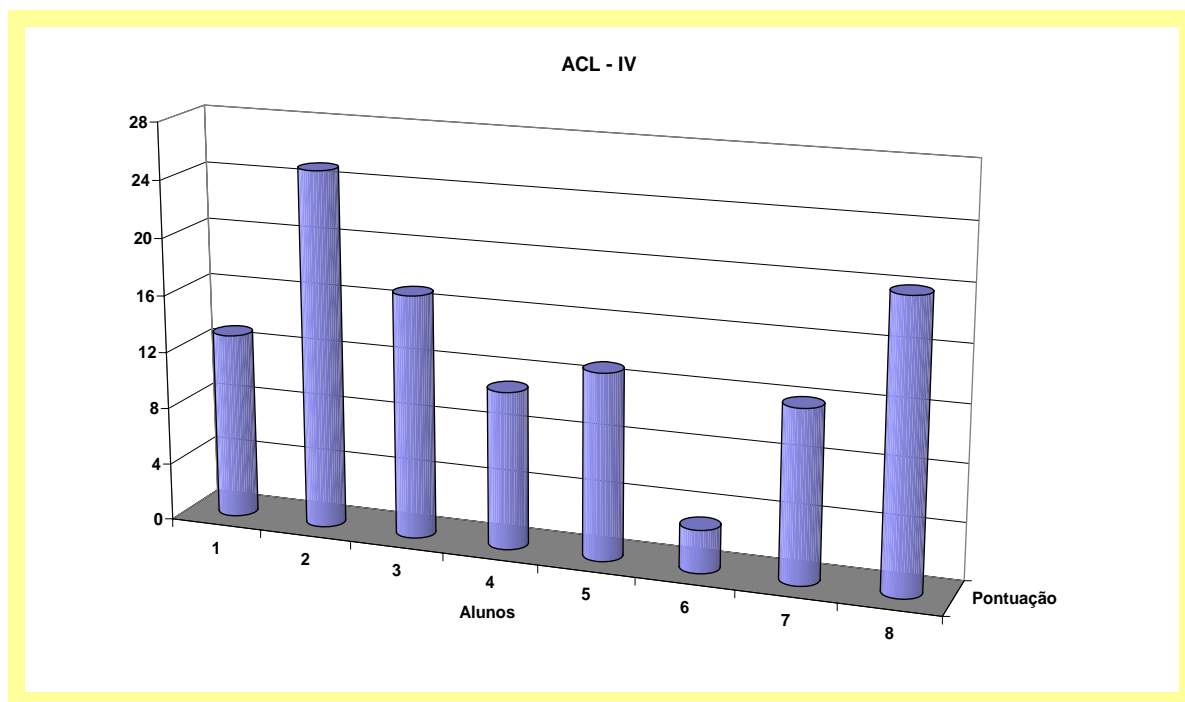


Gráfico 18 – Distribuição da pontuação de ACL pelos alunos do 4º ano

O gráfico 18 revela a pontuação obtida pelos alunos na prova de Avaliação da Compreensão Leitora.

Considerando que no final do 1º ciclo os alunos terão desenvolvido “a capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto” (*Currículo Nacional do Ensino Básico*), distinguimos cinco níveis de desempenho de acordo com a classificação proposta por Català: dois negativos e três positivos, considerando negativos os resultados inferiores a quinze pontos (decatipo 1 e 2; decatipo 3 e 4) e excelente o nível V em que a pontuação vai de vinte seis a vinte oito pontos (decatipo 9 e 10).

Quadro XV

Níveis	ACL	Frequência	Percentagem	Alunos
I	0 – 9	1	12,5 %	[6]
II	10 - 14	4	50 %	[1,4,5,7]
III	15 - 20	2	25 %	[3,8]
IV	21 – 25	1	12,5 %	[2]
V	26 – 28	0	0 %	-----

Quadro XV – Resultados da ACL no 4º ano

Pela análise do quadro XV podemos observar o seguinte:

- No nível I situa-se um aluno, o que corresponde a 12.5%;
- No nível II situam-se quatro alunos, o que corresponde a 50%;
- No nível III situam-se dois alunos, o que corresponde a 25%;
- No nível IV situa-se um aluno o que corresponde a 12.5%;
- No nível V não se situa nenhum aluno.

Nesta prova só 3 alunos obtiveram uma pontuação positiva. Assim, podemos afirmar que conseguiram concretizar esta tarefa com um sucesso relativo apenas 37.5% da população (níveis III e IV). Como se pode observar no quadro XIII, a pontuação média obtida pela população em estudo é de 14.5 pontos e o desvio padrão da

pontuação é de 6.56. Estes resultados demonstraram que esta prova teve um grau de dificuldade elevada para esta população.

Velocidade de Leitura compreensiva (leitura silenciosa e compreensão)

O quadro XIII demonstra que a velocidade média obtida pela população em estudo, neste caso, é de 83.36 palavras por minuto (Ppm) e o desvio padrão do desempenho é de 28,12. Estes resultados estão bastante aquém dos valores de referência de Teles (2008) para o 4º ano - 140 Ppm.

O quadro XVI revela-nos os resultados da velocidade de leitura de forma mais discriminada, utilizando os cinco níveis de desempenho, procurando avaliar o domínio da técnica de leitura e o ritmo da sua execução.

Quadro XVI

Níveis	Ppm	Frequência	Porcentagem	Alunos
I	0 – 80	4	50 %	[1, 4, 5, 8]
II	81 – 110	3	37,5 %	[3, 6, 7]
III	111 - 140	0	0 %	-----
IV	141 – 150	1	12,5 %	[2]
V	151 – 160	0	0 %	-----

Quadro XVI – Resultados da Ppm no 4º ano

Verificámos que os alunos se distribuem da seguinte forma pelos níveis de desempenho:

- No nível I situam-se quatro alunos, o que corresponde a 50%;
- No nível II situam-se três alunos, o que corresponde a 37.5%;
- No nível III não se situa nenhum aluno;
- No nível IV situam-se um aluno o que corresponde a 12.5%;
- No nível V não se situa nenhum aluno.

No que diz respeito à velocidade de leitura, verificámos que apenas um aluno teve sucesso relativo, o que corresponde a 12.5% da população (nível IV). Estes resultados demonstraram que os alunos do 4º ano deste agrupamento, com excepção do aluno número dois, ainda não adquiriram a velocidade de leitura para serem considerados leitores proficientes.

O quadro XVII apresenta o desempenho dos alunos na compreensão do texto lido.

Quadro XVII

Níveis	Compreensão	Frequência	Porcentagem	Alunos
I	Nula	0	0 %	-----
II	Fraca	1	12,5 %	[6]
III	Normal	1	12,5 %	[3]
IV	Boa	2	25 %	[7,5]
V	Excelente	4	50 %	[1, 2, 4, 8]

Quadro XVII – Resultados da Compreensão do texto no 4º ano

No que diz respeito à compreensão do texto lido, verificámos que só um aluno não fez uma leitura compreensiva, o que corresponde a 12.5% da população e que fizeram uma leitura boa ou excelente 75% dos alunos do 4º ano, o que é um sucesso muito significativo.

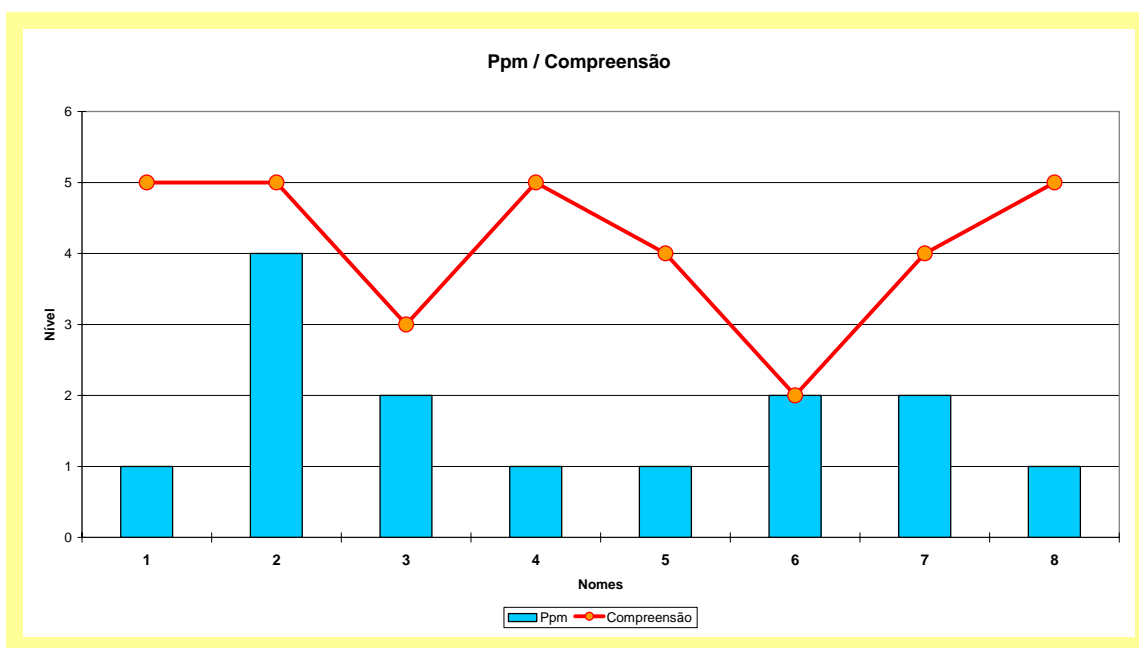


Gráfico 19 – Distribuição da velocidade de Ppm e Compreensão do texto

Desta comparação de resultados, concluímos que os alunos do 4º ano, embora leiam lentamente, conseguem atingir uma boa compreensão do texto. Não fazem depender a sua capacidade de compreensão leitora da velocidade de leitura.

Níveis Acadêmicos dos alunos

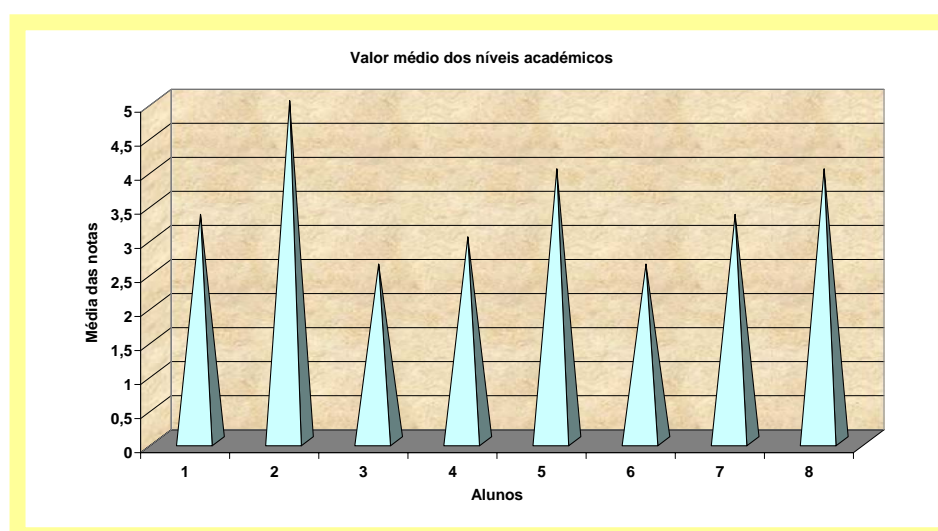


Gráfico 20 – Distribuição da média das notas finais pelos alunos do 4º ano

Quadro XVII

Níveis	Média notas	Percentag.	Freq.
I	0 – 1,4	0%	-----
II	1,5 - 2,4	0%	-----
III	2,5 - 3,4	62,5%	5
IV	3,5 - 4,4	25%	2
V	4,5 - 5	12,5%	1

Quadro XVII – Resultados da Avaliação final no 4º ano

Através do quadro XVII e do gráfico 20 é observável a avaliação final dos alunos do 4º ano, facultada pelos respectivos professores. Verifica-se que todos os alunos se encontram nos níveis positivos:

- No nível III situam-se cinco alunos, o que corresponde à percentagem de 62.5%. Fazem parte deste grupo dois alunos que tiveram um aproveitamento negativo a matemática (alunos número 3 e 6);
- No nível IV situam-se dois alunos, o que corresponde a 25% ;
- No nível V situa-se um aluno, o que corresponde a 12.5%.

Correlações 4º ano

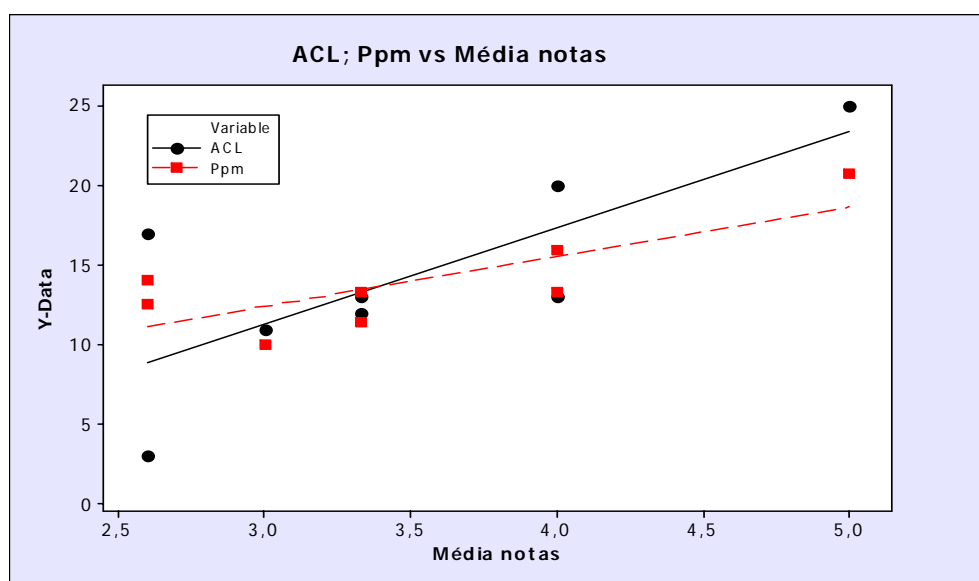


Gráfico 21 – Distribuição de ACL e Ppm pela média das notas

Quadro XVIII

Correlação entre ACL e média Notas	0,756
Correlação entre ACL e média de notas LP	0,724
Correlação entre Ppm e média das notas L.P.	0,426
Correlação entre Ppm e média Notas	0,392
Correlação entre PRP e média de notas L.P.	0,131
Correlação entre PRP e média de notas	0,081

Quadro XVIII - Resultado das correlações nos alunos do 4º ano

Perante os resultados académicos obtidos no final do ano (notas), os resultados das diferentes provas (PRP, ACL e Velocidade de Leitura) e após o respectivo tratamento estatísticos dos dados, podemos referir que para os alunos do 4º ano deste agrupamento existe:

- Uma associação positiva e muito forte entre o desempenho dos alunos na ACL e os níveis académicos obtidos (0.756);
- Uma associação positiva desprezível entre o desempenho na prova PRP e os níveis académicos obtidos (0.081);
- Uma associação positiva moderada entre a leitura Ppm e a média dos níveis de Língua Portuguesa (0.426) e entre Ppm e a média de todos os níveis (0,426), sendo esta ligeiramente mais elevada.

Destacamos o resultado que, sendo excepção, mais interfere no resultado das correlações:

Aluno 3 – Obteve um dos aproveitamentos académicos mais baixo e, no entanto, obteve o 2º lugar na velocidade de Ppm com uma compreensão normal; na PRP teve nível IV e na ACL obteve o 3º lugar. Existe, portanto, uma grande discordância entre os resultados académicos e a competência leitora do aluno, sugerindo-nos que existam problemas significativos noutra âmbito, que não as competências cognitivas e perceptivas que a leitura exige.

Salientamos que os alunos que estão no nível III no desempenho acadêmico, com a exceção do aluno número três, não conseguiram ter um desempenho positivo na Avaliação da Compreensão Leitora.

Resultados

Considerando que as associações existentes, entre a ACL e a média de todas as disciplinas (0,756) e entre Ppm e a média de todas as disciplinas (0,392), são positivas, muito forte e moderada, concluímos que quer a velocidade quer a compreensão influenciam o desempenho acadêmico. Estes resultados confirmam a hipótese de que existe uma correlação entre velocidade e compreensão leitora e os resultados escolares, nas diferentes disciplinas para o 4º ano;

Podemos também confirmar que existe uma grande discrepância nas competências de leitura dos alunos no final do 1º ciclo, uma vez que o valor da variância entre várias vertentes da competência leitora, avaliadas, é significativa, obtendo os valores de 37. 69 para compreensão e de 680 para o nº de palavras lidas por minuto.

6º Ano

Quadro XIX

6º ANO	ACL	Velocidade Leitura	Notas Finais
Média	16,57	163	3,739
Desvio padrão	6,3305	35	0,473
Mínimo	5	117	3
Máximo	27	250	4,78
Variância	38,33	1253	0,224

Quadro XIX - Análise estatística dos resultados dos alunos do 6º Ano

Avaliação da Compreensão Leitora (ACL-VI)

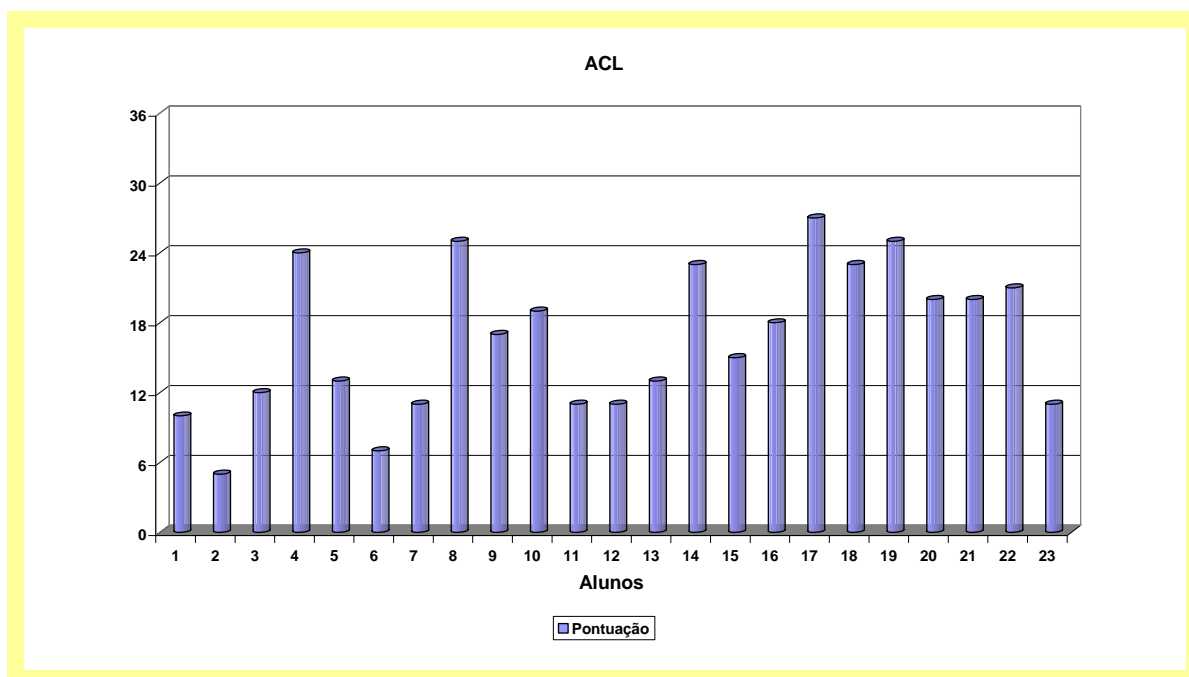


Gráfico 22 – Distribuição da pontuação de ACL pelos alunos do 6º ano

O gráfico revela a pontuação obtida pelos alunos na prova de Avaliação da Compreensão Leitora.

Tendo em conta que, no final do 2º ciclo, os alunos deverão ler, com autonomia, velocidade e perseverança, considerámos cinco níveis de desempenho de acordo com a classificação proposta por Català: dois negativos e três positivos, considerando negativos os resultados inferiores a dezassete pontos (decatipo 1 e 2; decatipo 3 e 4) e excelente o nível V em que a pontuação vai de vinte e oito a trinta e seis pontos (decatipo 9 e 10).

Quadro XX

Níveis	ACL	Frequência	Porcentagem	Alunos
I	0 – 10	3	13,0 %	[14, 9, 12]
II	11 – 16	8	34,8%	[20, 2, 10, 8, 15, 22, 4, 7]
III	17 – 21	6	26,1 %	[18,6, 19, 13, 3, 1]
IV	22 – 27	6	26,1 %	[11, 5, 17, 23, 21, 16]
V	28 – 36	0	0 %	-----

Quadro XX – Resultados da ACL no 6º ano

Pela análise do quadro podemos observar o seguinte:

- No nível I situam-se três alunos, o que corresponde a 13,0%;
- No nível II situam-se oito alunos, o que corresponde a 34,8%;
- No nível III situam-se seis alunos, o que corresponde a 26,1%;
- No nível IV situam-se seis alunos, o que corresponde a 26,1%;
- No nível V não se situa nenhum aluno.

Nesta prova, 12 alunos obtiveram uma pontuação positiva. Assim, podemos afirmar que conseguiram concretizar esta tarefa com um sucesso relativo, apenas 52.2% da população (níveis III e IV). Como se pode observar no quadro XIX, a pontuação média obtida pela população em estudo é de 16.57 pontos (menos de metade da pontuação máxima) e o desvio padrão da pontuação é de 6.33. Estes resultados demonstraram que esta prova teve um grau de dificuldade elevado para esta população.

Velocidade de Leitura compreensiva (leitura silenciosa e compreensão)

O quadro XIX demonstra que a velocidade média obtida pela população em estudo é de 163 palavras por minuto (Ppm) e o desvio padrão do desempenho é de 35. O valor máximo obtido foi de 250 Ppm e o valor mínimo de 117 Ppm. Estes resultados estão dentro dos valores de referência de Teles (2008) para o 6º ano - 160 Ppm.

O quadro XXI revela-nos os resultados da velocidade de leitura de forma mais discriminada, utilizando os cinco níveis de desempenho:

Quadro XXI

Níveis	Ppm	Frequência	Percentagem	Alunos
I	0 – 110	0	0 %	-----
II	111 – 140	8	38,1 %	[20, 11, 2, 9, 10, 5, 18, 6]
III	141 - 150	2	9,5 %	[15, 17]
IV	151 – 160	1	4,8 %	[22]
V	161 – ...	10	47,6 %	[8, 7, 19, 23, 21, 16, 13, 3, 1, 4]

Quadro XXI – Resultados da Ppm no 6º ano

Verificámos que os alunos se distribuem da seguinte forma pelos níveis de desempenho:

- No nível I não se situa nenhum aluno;
- No nível II situam-se oito alunos, o que corresponde a 38.1%;
- No nível III situam-se dois alunos, o que corresponde a 9.5%;
- No nível IV situa-se um aluno o que corresponde a 4.8%;
- No nível V situam-se dez alunos, o que corresponde a 47,6%.

No que diz respeito à velocidade de leitura, verificámos que apenas um aluno teve sucesso relativo, o que corresponde a 4.8% da população (nível IV) e dez alunos obtiveram sucesso significativo, o que corresponde a 47.6% (nível V). Estes resultados demonstraram que 52.5% dos alunos do 6º ano, deste agrupamento, adquiriram e ultrapassaram o valor de referência de Teles para o 6º ano, sendo considerados leitores proficientes.

No que diz respeito à compreensão do texto lido, verificámos que só dois alunos, o que corresponde a 9.5% não fizeram uma leitura compreensiva e que fizeram uma leitura boa ou excelente 71,4% dos alunos, o que considerámos um sucesso significativo.

Níveis Académicos dos alunos

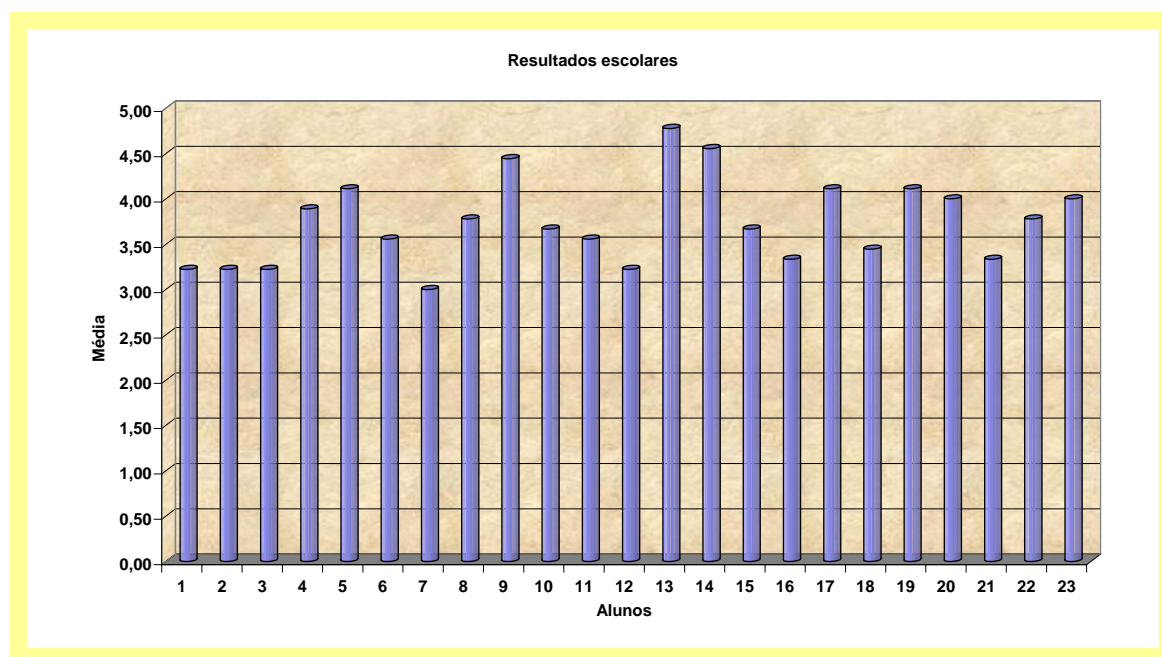


Gráfico 23 – Distribuição da média das notas finais pelos alunos do 6º ano

Quadro XXII

Níveis	Média notas	Percentag.	Freq.
I	0 – 1,4	0%	-----
II	1,5 – 2,4	0 %	-----
III	2,5 – 3,4	30,43%	7
IV	3,5 – 4,4	56,52%	13
V	4,5 – 5	13,04%	3

Quadro XXII – Resultados da Avaliação final no 6º ano

Através do quadro XXII e do gráfico 23 é observável a avaliação final dos alunos. Verificámos que todos se encontram nos níveis positivos:

- No nível III situam-se sete alunos, o que corresponde à percentagem de 30.43%. Fazem parte deste grupo um aluno que teve um aproveitamento negativo a Matemática e a Língua Portuguesa (aluno número 14) e cinco alunos com uma nota negativa a uma disciplina (9, 10, 15, 19);
- No nível IV situam-se treze alunos, o que corresponde a 56.52% ;
- No nível V situam-se três alunos, o que corresponde a 13.04%.

Correlações 6º ano

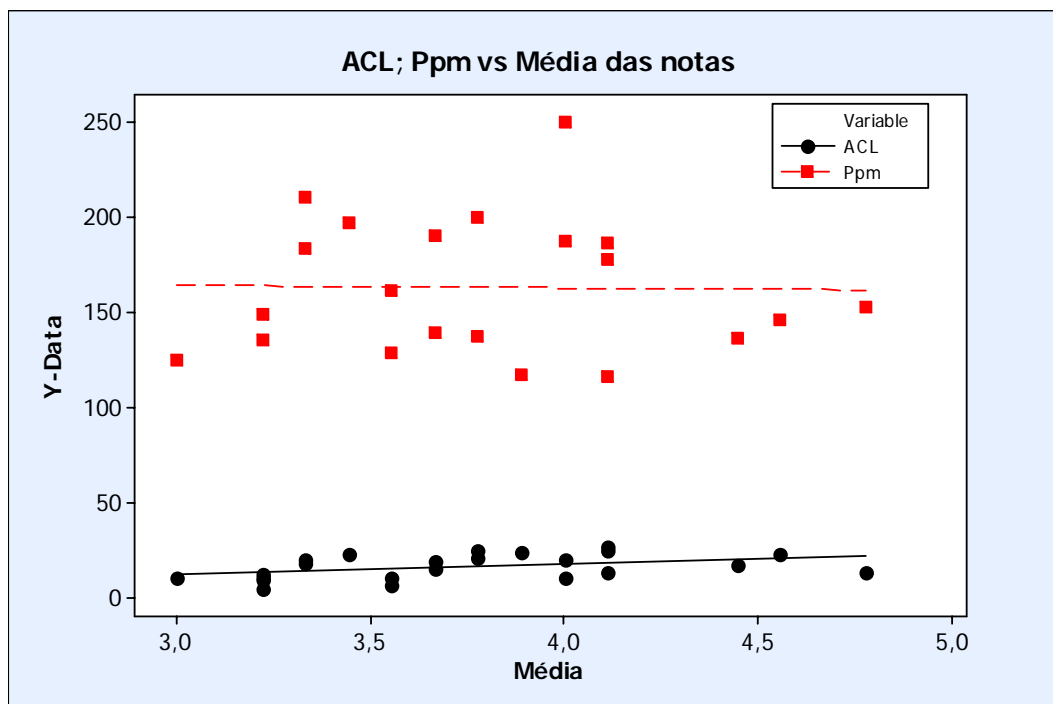


Gráfico 24 - Distribuição de ACL e Ppm pela média das notas

Quadro XXIII

Correlação entre ACL e média de notas L.P.	0,588
Correlação entre ACL e media Notas	0,397
Correl. Ppm e nota L.P.	0,229
Correl. Ppm e média notas	- 0,018
correlação ACL e Ppm	0,166

Quadro XXIII - Resultado das correlações nos alunos do 6º ano

Perante os resultados obtidos no final do ano, nas provas de ACL e Velocidade de Leitura e depois do tratamento estatístico dos dados, podemos referir que para estes alunos existe:

- Uma associação positiva moderada entre o desempenho dos alunos na ACL e os níveis académicos obtidos (0.397), passando a substancial quando comparada com as notas de Língua Portuguesa (0.588);
- Uma associação negativa desprezível entre a leitura Ppm e a média de todos os níveis académicos finais (- 0.018);
- Uma associação positiva baixa entre a leitura Ppm e a média dos níveis de Língua Portuguesa (0.229);
- Uma associação positiva baixa entre a ACL e Ppm, pouco significativa (0.166).

Resultados

Considerando que as associações existentes entre a ACL e os níveis de L.P. e Ppm com os níveis de L.P. são positivas, concluímos que a velocidade assim como a compreensão (de forma mais acentuada) influenciam o desempenho académico em Língua Portuguesa. No entanto, para a generalidade das disciplinas, esta associação só se verifica em relação à compreensão leitora.

Estes resultados vêm infirmar a hipótese de que existe uma correlação entre velocidade e compreensão leitora e os resultados escolares nas diferentes disciplinas, neste ano de escolaridade.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

O futuro da sociedade está dependente do que nós como professores/educadores formos capazes de fazer na educação dos nossos jovens, dentro e fora da escola. É preciso acreditar na nossa capacidade de promover a Literacia. Para tal, torna-se necessário sermos crentes na capacidade de motivar e despertar o desejo e o reconhecimento da importância que a leitura tem, nos dias de hoje e no futuro de cada cidadão. É necessário delapidar o que é um cidadão interventivo e mobilizar todos os recursos disponíveis para promover cada uma dessas facetas - literacia, criatividade, realização, em suma, os trilhos da felicidade.

Estamos conscientes de que a literacia é um processo e a sabedoria o seu resultado. A construção de uma sociedade literada implica um envolvimento sem o qual não há desenvolvimento.

É a leitura e a compreensão da informação escrita que nos permitem viver esclarecidos e informados. Em suma a literacia só pode rimar com sabedoria.

A escola tem a missão de criar literatas, mas este é um desígnio global, para o qual cada um de nós precisa de se equipar para enriquecer a capacidade colectiva. Foi nosso objectivo dar um modesto contributo, através deste trabalho, para a reflexão sobre a qualificação das práticas educativas, não necessariamente circunscritas ao universo da escola, mas que assegurem a formação de leitores hábeis, isto é, pessoas capazes de usar, de forma competente, a leitura no seu quotidiano.

Formar leitores é uma tarefa que começa cedo e deve continuar sempre. Não podemos esperar que os alunos demonstrem competências e muito menos apetências para a leitura se não os espicaçarmos para tal.

Assim, a escola durante o ensino básico deverá:

- Analisar os percursos de aprendizagem dos alunos, nomeadamente o percurso linguístico, tendo em conta, na organização das actividades:

- a.** As concepções precoces das crianças, acerca da natureza e funcionalidade da linguagem escrita;

- b.** As práticas familiares, sociais e culturais relativas à leitura e à escrita;

- c.** A diversidade de conhecimentos com que as crianças iniciam ou prosseguem a aprendizagem da Língua Portuguesa e o desenvolvimento das respectivas competências essenciais.

- Promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo especial, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos.

- Organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e outras crianças.

- Favorecer o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos.

- Promover a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral.

- Estimular o gosto pela leitura, incentivando os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de texto e com diferentes finalidades.

A escola deve também garantir, aos alunos, o contacto com uma boa selecção de livros, dotados da capacidade de estimular as emoções e sensações, a criatividade e a imaginação, mas também capacitá-los para a transmissão das mensagens com correcção linguística e qualidade literária.

É necessário agir de forma informada e garantindo condições para que as aprendizagens não comecem e acabem dentro das quatro paredes da instituição escolar.

Foram referenciadas ao longo do trabalho algumas iniciativas e projectos de intervenção, já hoje em funcionamento em Portugal, neste domínio, que são exemplos do que podem ser boas práticas e podem constituir-se como pontos de referência na elaboração dos projectos educativos, em função das populações escolares que servem. Consideramos, assim, necessário avaliar, analisar e reflectir as competências literácitas dos alunos, implicando o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo, Escola/Família, para superar dificuldades e promover o sucesso.

A literacia é um processo para toda a vida.

Neste século XXI, que se inicia, deve a escola, a par das famílias, tomar consciência que sem esta entrada no mundo da literacia, jamais qualquer cidadão poderá ser interventivo, livre e, em consequência, feliz.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, F. (2006). Em busca do sentido perdido: para uma didáctica possível da oralidade. In F. Azevedo (Ed.), *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel
- Antão, J. (1998). Como fazer... aquisição de algumas técnicas de leitura. *Noesis*. 47, 10-12.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2006) (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel
- Barbeiro, L. (1994). Consciência Metalinguística e Expressão Escrita. *Dissertação de doutoramento não publicada* Braga: Universidade do Minho
- Benavente, A. e outros (1995). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bento, J. (1996). O Processo da Leitura. *Revista Millenium*.4, 171-178
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar – Una ciência del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Ministério de Educación y Ciencia
- Català, G., Català, M., Molina, E. e Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Imprimeix
- Castanho, M. G. (2005). *À Descoberta da Pré-Adolescência – O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*. Lisboa: livros Horizonte.
- Cerrillo, Pedro (2006). Literatura infantil e a mediação leitora. In Fernando Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel
- Citoler, S. e Sanz, R. (1993a). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In Rafael Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Citoler, S. e Sanz, R. (1993b). A leitura: avaliação e intervenção educativa. In Rafael Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

- Condemarin, M. & Blomquist, M. (1989). *Dislexia: manual de leitura correctiva*. Porto Alegre: Artes Médicas (50-57)
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: Processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista IberoAmericana de Educación*. 46, 135-151.
- Leite, I, Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L. Castro, L., Ventura, P. e Morais, J. (2006). Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da escrita. In Fernando Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto Editora
- Magalhães, A e Alçada, I. (1994). Os jovens e a leitura. Nas vésperas do Século XXI. *Cadernos do Professor*. Lisboa: Caminho
- Magalhães, M. (2006). A aprendizagem da leitura. In Fernando Azevedo (Coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas ensino básico-1º Ciclo* (4ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler*. Lisboa: Cosmos.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, I. S. (2003). *Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?*. Braga: Universidade do Minho
- Potts, J.(1979), *Leituras e leituras: nos ensinos primário e secundário*. trad. Saul Dias Barata. Lisboa: Horizonte
- Prole, A. (2005), O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia, in *Educação e Leitura, Actas do Seminário*, pag. 31 a 41, Esposende, 27/28 de Outubro.
- Ramalho, G. (2002). Condições de Participação; Resultados e Perspectivas. *Revista Portuguesa de Educação*. 15, 25-50.

- Santos, M. e Neves, J. e Lima, M. e Carvalho, M. (2007) *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sardinha, M. G. (2005). As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora. *Dissertação de doutoramento não publicada*. Covilhã: Universidade da Beira Interior
- Sequeira, F. (2002). A Literacia em Leitura. *Revista Portuguesa de Educação*. 15, 51-60.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, E. (2000). *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.
- Sim-Sim, I. (1997). *A avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação. *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa, Cadernos de Formação de Professores*. 2, 11-25. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: A decifração*. (material de trabalho no âmbito do PNEP, ainda em construção – Março/08).
- Sim-Sim, I., Duarte, I & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaela, M. (1997). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Ramos, C. & Santos, M. M. (2006). O desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decifração. In I. Sim-Sim (Ed.), *Ler e ensinar a ler* (pp.63-77). Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., Viana, F. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sobrinho, J. G., Rebanal, J. F., Martínez-Conde, J. G., Valle, D. G., Merino, P. M., & Alonso, L. P. (2000). *A criança e o livro: A aventura de ler* (M. C. P. Miranda & V. Teixeira, Trans.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1994)
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Imprimeix
- Sousa, C. (1999). *A língua escrita: um processo de apropriação*. Braga: Universidade do Minho
- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Mestrado)

- Tavares, F. (2007). *Didática do Português – Língua Materna e Não Materna – No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora
- Teberosky, A. (2007). *A compreensão de leitura: A língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?.*Revista Portuguesa de Clínica Geral*, Vol 20- 5.
- Veloso, R. (2007). *O Meu Brinquedo é um Livro*, Seminário de formações para técnicos a 13 de Janeiro - Auditório da Biblioteca Municipal de Faro: Faro
- Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. (2007). *Aprender a ler: Dos sons às letras*, comunicação apresentada no 4º Congresso – Educação Hoje a 10 de Março 2007 – Ensinar a Ler / Formar Leitores: Lisboa
- Viana, F. e Leal, M. (2002). Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação. In Fernanda Leopoldina Viana, M. Martins e E. Coquet (Org.). *Actas do III Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança
- Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa

Webgrafia:

- Alves, L. (2007). *A prosódia na leitura da criança disléxica*. Dissertação de doutoramento. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-73HHMF/1/a_prosodia_na_leitura_da_crianca_dislexica.pdf (consultado em: 21/12/2007)
- Barrera, S. e Maluf, M.(2003). Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia. Reflexão Critica*. Vol. 16, 3, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300008&lng=en&nrm=iso (consultado em: 23/05/2008)
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. *Psic.: Teor. e Pesq.* (online). 2003, vol. 19, no. 1, pp. 33-45. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722003000100006&lng=en&nrm=iso. (Consultada em: 12/05/2008) ISSN 0102-3772. doi: 10.1590/S0102-37722003000100006
- Rego, L. L., Buarque, L. L. (1997). Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000200003&lng=es&nrm=iso (consultada em: 22/03/2008)
- Ribeiro, M. (2005). Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. *Dissertação de doutoramento não publicada* Braga: Universidade do Minho <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf> (consultada em: 5/06/2008)
- Salles, J. e Parente, M. (2002). *Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura*. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2002, vol. 15, no. 2 pp. 321-331. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a07v20n2.pdf> (consultado em 29/03/08)
- Salles, J. e Parente, M. (2006). *Avaliação da Leitura e Escrita de Palavras em Crianças de 2ª Série: Abordagem Neuropsicológica Cognitiva - Evaluation of Reading and Writing of Words in 2nd Grade Children: Neuropsychological Cognitive Approach*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0180/aberto/mt_242060.shtml (consultado a 01/12/2007)
- Stivanin, L. Scheuer, C. I. (2007). Tempo de latência para a leitura: influência da frequência da palavra escrita e da escolarização. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.* São Paulo, Vol. 12. 3. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29831307.pdf>, (consultado em 07/04/08)

Webmaster (2005). *Dislexia*. Disponível em: <http://www.medicoassistente.com>
(consultado em 21/12/2007)

Outros Documentos:

- Brochuras com textos de apoio nos domínios da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, como um recurso para a acção do educador de infância e com o objectivo de proporcionar uma melhor compreensão e operacionalização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular)
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar
- Despacho nº 546/2007 – Gabinete da Ministra, de 11 de Janeiro
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997). Ministério da Educação
- Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas das “Terras do Xisto”
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006, de 12 de Julho

ANEXO 1

PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras



Investigação
Mestrado de Marta Santos
Departamento de Letras
Universidade Beira Interior

P.R.P.


PROVA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS
Fernanda Leopoldina P. Viana
2006


Nome: _____


Data de Nascimento: _____ Ano de Escolaridade: _____




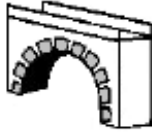
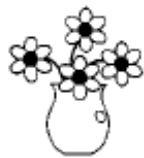




Escola: _____ Data da Prova: _____

Exemplos:

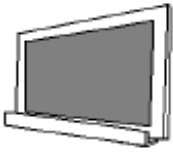









a)		pombal	pompa	pomba	lomba
----	---	--------	-------	-------	-------

b)		potro	poldro	tosco	porco
----	---	-------	--------	-------	-------











c)		litro	livro	libra	livre
----	---	-------	-------	-------	-------

1		badana	baiana	bacana	banana
2		boleia	baleia	balela	poleia
3		capelo	camelo	cabelo	caneco
4		fonte	pente	ponte	ponta
5	4	quarto	quatro	quadra	quadro
6		farra	jorra	barra	jarra
7		escora	escola	escova	escava
8		casado	casaco	cavado	sacado
9		bola	bota	boba	boga
10		morando	molengo	nadando	morango











→ **vira a página** 2

11		quadro	quatro	quadra	guardo
12		faço	lanço	laço	lago
13		sopa	soda	sapo	saco
14		boião	balão	cotão	botão
15		garrano	garfada	garrafa	sarrafo
16		pedaço	palhaço	palhoça	regaço
17		prado	prazo	parto	prato
18		barrada	barroca	carrada	barraca
19		escaca	escapa	escada	estaca
20		queixo	queijo	queimo	beijo

→ **vira a página**

21		marmelo	martelar	martelo	amarelo
22		pense	ponte	dente	pente
23		cadeia	cadela	cadeira	candeia
24		pigarro	cigano	cigarro	cigarra
25		censura	cegonha	tesoura	cenoura
26		quinto	cinto	circo	cinco
27		braço	brado	traço	berço
28		clave	chove	chave	chavo
29		patela	panela	canela	janela
30		cavala	cavado	cavalo	cavaco

→ **vira a página**

31		aranha	amanha	apanha	arranha
32		preto	perto	prego	prelo
33		corda	cobre	dobra	cobra
34		gatinha	grainha	gotinha	galinha
35		bandeira	banheira	bateira	barreira
36		regedor	reflector	cobertor	regador
37		barbo	parco	barco	bardo
38		estrepa	estrela	estreia	estrofe
39		luva	luta	lula	lupa
40		vaca	foca	faca	fava

ANEXO 2

Instruções da PRP

INSTRUÇÕES PROVA DE LEITURA – DESCODIFICAÇÃO VERSÃO A

Fernanda Leopoldina P. Viana
Universidade do Minho
2005

1. Colocar apenas 1 criança em cada mesa. Dar 1 caneta a cada uma, ou pedir que tragam uma.
2. Dar uma prova a cada criança, recomendando que não abram os cadernos.
3. Pedir para preencherem o cabeçalho (ou dar já com o cabeçalho preenchido)
4. Vamos fazer uma prova de leitura. É um trabalho fácil, mas é importante que trabalhem depressa. Na primeira página têm 3 exemplos. Vamos treinar um pouco com estes exemplos.
5. Vêem um desenho e, a seguir, 4 palavras. O que têm de fazer é olhar para o desenho, e descobrir a palavra correspondente, que é uma das que está à frente.
6. Vamos então treinar um pouco. Olhem bem para o primeiro desenho. É uma.... Baleia, muito bem. Por isso, agora vamos ver onde está escrito BALEIA e fazer uma cruz por cima dessa palavra.
7. Olhem agora para o segundo desenho. O que é? Um porco.... Muito bem. Então vamos riscar a palavra porco.

Há crianças que fazem, muito devagar, diagonais perfeitas. Dizer: não é preciso fazer cruces ou traços muito perfeitos. É só indicar qual é a palavra que corresponde ao desenho. Exemplificar no quadro como se faz uma cruz com rapidez.

Se se enganarem, façam uns riscos assim ... (exemplificar no quadro, com perpendiculares às linhas de cruz), e ponham a cruz na resposta certa.

8. É uma prova que tem tempo limite, por isso têm de trabalhar depressa.

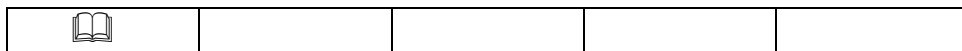
9. Agora vamos ver o último exemplo. Já sabem o que têm de fazer não é? Muito bem, riscar a palavra LUPA.

10. Todos perceberam? Depois da prova começar não podem falar nem fazer perguntas. Se não souberem alguma palavra, passem à frente, e no fim, se sobrar tempo até eu dizer STOP, podem acabar as que deixaram para trás.

11. Quando disser “PARTIDA” todos viram a página e começam a trabalhar. As folhas têm desenhos dos dois lados, por isso não se esqueçam de nenhum.

Se usarem versão só de um lado não é preciso dizer isto.

12. A meio da prova (2 minutos) vou dizer MARCAR. Quando disser isto fazem uma cruz na margem da folha, à frente da palavra onde iam, mas continuam...sem perder tempo.... Exemplificar no quadro:



x

Só param quando eu disser STOP. Quando disser MARCAR é marcar uma cruz na margem da folha e continuar.

13. Quando disser STOP, já não fazem mais nada. Para eu saber em que desenho é que pararam, quando eu disser STOP façam também outra cruz na margem.

14. Quem acabar antes de eu dizer STOP põe o dedo no ar. Marcar o tempo que estas crianças demoraram.

15. Posso dizer PARTIDA? Não se esqueçam que têm de trabalhar depressa para poderem fazer tudo antes de eu dizer STOP. Não se esqueçam que não podem falar enquanto fazem este trabalho. Não se esqueçam também que há desenhos dos dois lados das folhas. VOU DIZER..... PARTIDA

16. Dizer STOP ao fim de 4 minutos.

17. Verificar se todos assinalaram onde iam, e se ninguém fez mais nada.

18. Recolher as provas.

No final da prova anotar as observações que considerarem pertinentes.

ANEXO 3

Texto “Tesouradas Libertadoras”

LEITURA VOZ ALTA

Tesouradas Libertadoras

“Devia eu andar nos meus seis anos quando uma tarde um vizinho, que era oficial de diligências e mestre de bandolim, disse sentenciosamente a minha mãe, pousando-me a mão nos caracóis:

“Este menino, minha senhora, devia ter nascido rapariga. Não acha, mal empregado, um cabelo tão lindo numa cabeça de rapaz?”

Era no patamar da escada, e foi assim que eu aprendi, se alguma vez havia de aprender, a odiar. Aqueles caracóis dum castanho-dourado deram-me pesadelo, dali em diante, e serviram-me de pretexto a uma barbeira. (Quanto ao bandolim, ainda hoje me causa uma desagradável sensação de aperto na boca do estômago). Até que um dia não houve mais remédio senão a minha mãe levar-me pela mão a um mestre-escama do Largo da Graça.

Foi para mim um dia de orgulhos e alegrias: a aurora, em suma, da virilidade. Depressa o vestidinho verde, de “machos”, ia ter a mesma sorte: pois naquela época, que nos parecia de um romântica paz (é sempre paz para quem não está em guerra), os garotos da minha idade andavam como os gaiteiros da Escócia.

O barbeiro, de olhos verdes estagnados na cara pálida, balofa, picada das bexigas, era todo frisado como um tenor. Disse-me palavras boas para me animar. Crianças daquela idade em loja de barbeiro são como elefante em loja de louças: mas eu caprichava, mordi a boca e fiz excepção. A minha compustura e coragem arrancaram brados de louvor ao fígaro e aos frequentadores ociosos, reunidos em círculo a admirar-me. Nunca se tinha visto um menino tão bonito, tão bonzinho, com tanto juízo, numa cadeira de barbeiro! As tesouradas do mestre cantavam-me aos ouvidos como rouxinóis e, com a secreta voluptuosidade de que só as crianças têm o segredo, eu vi cair um após outro os odiosos caracóis, sob as tesouradas libertadoras. Era um tempo de fáceis demolições. Minha mãe, coitada, e sorrindo, derramou duas lágrimas sentidas. Curvou-se e apanhou do soalho enxovalhado um anel do meu cabelo, que havia de conservar para o resto dos dias, numa medalhinha de ouro:” Eras tão loirinho!”, dizia-me ela para me consolar da trunfa negra, escorrida, dura como arame, que mais tarde me vestiu o escalpe”.

José Rodrigues Miguéis. Léah e outras histórias.
Editorial Estampa (6ª edição)
(Texto adaptado)

LEITURA EM VOZ ALTA

Ficha de Observação

1. É capaz de ler sem dificuldade a maior parte das palavras?
2. Modula as palavras antes de pronunciá-la?
3. Que tipo de leitura faz: expressiva, coloquial, vacilante, palavra por palavra, sílaba por sílaba?
4. É capaz de ler, respeitando as frases ou unidades de pensamento?
5. É capaz de ler parágrafos completos em forma ritmada e fluída?
6. Proporciona à leitura a entoação e ênfase apropriadas, respeitando os sinais de pontuação e expressão?
7. A velocidade que imprime a leitura é normal, rápida ou lenta de mais?
8. A criança emprega o mesmo tom de voz que utiliza na conversa coloquial?
9. A postura da criança é natural, sem tensões manifestas?
10. Possui hábitos tais como assinalar a linha com o dedo e movimentar a cabeça enquanto lê?
11. Salta linhas enquanto lê?

ANEXO 4

Texto “O Senhor Vento e a menina Chuva”

LEITURA SILENCIOSA

O Senhor Vento e a menina Chuva

“(...) Largou a galope da sua casa das alturas. Uma vez no vale, pegou na menina Chuva com todo o jeito, com o maior carinho, e assim a trouxe muito abraçada para o seu reino que quase chegava ao céu.

E, daí em diante, em céu se converteu o monte seco e deserto, porque o senhor Vento, que já aprendera a soprar com mansidão, espalhava as sementes por toda aquela terra. Depois, com o seu sorriso molhado e terno, a menina Chuva matava a sede aos torrões; penetrava até à caminhada das sementes, fazendo-as inchar e surgir á luz do Sol, transformadas em caules, em folhas e em flores.

Com o rodar dos anos, cresceram árvores que cantavam pela boca das aves que nelas construíaam os seus ninhos. A meio da encosta, tudo se cobriu de relva tenrinha e macia, que convidava ovelhas e carneiros a pastar. E os habitantes do vale, vendo que no monte já coroado de pinheiros, podiam lavrara e semear pão, erguer casas com as pedras até aí inúteis no que fora o reino do Vento, rodear essas mesmas casas de hortas e jardins, enchê-las de risos e de cantigas de crianças, resolveram ir habitá-lo.

Assim, o trabalho e o amor deram origem a uma povoação, onde a felicidade dos homens se harmonizava perfeitamente com a da menina Chuva e do senhor Vento.

Foi um passarinho da família daquele que o senhor Vento salvara de uma morte certa, quem me “cantou” esta história.

E quem mais pormenors deseja saber, terá de ir perguntá-lo aos pinheiros do alto monte, dos quais o senhor Vento espalha as sementes, e a sua mulher – a menina Chuva (perdão!), a senhora dona Chuva – veste de um verde cada vez mais fresco e mais aveludado.”

Virgínia Motta. *O senhor vento e a menina chuva*. Edições Asa. (adaptado)

LEITURA SILENCIOSA

O Senhor Vento e a menina Chuva

“(…) Largou a galope da sua casa das alturas. Uma vez no vale, pegou na menina Chuva com todo o jeito, com o maior carinho, e assim a trouxe muito abraçada para o seu reino que quase chegava ao céu.

E, daí em diante, em céu se converteu o monte seco* e deserto, porque o senhor Vento, que já aprendera a soprar com mansidão, espalhava as sementes por toda aquela terra. Depois, com o seu sorriso molhado e terno, a menina Chuva matava a sede aos torrões; penetrava até à caminhada das sementes, fazendo-as inchar e surgir á luz do Sol*, transformadas em caules, em folhas e em flores.

Com o rodar dos anos, cresceram árvores que cantavam pela boca das aves que nelas construíam os seus ninhos. A meio da encosta, tudo se cobriu de relva tenrinha e macia, que convidava ovelhas e carneiros a pastar. E os habitantes do* vale, vendo que no monte já coroado de pinheiros, podiam lavrara e semear pão, erguer casas com as pedras até aí inúteis no que fora o reino do Vento, rodear essas mesmas casas de hortas e jardins, enchê-las de risos e de cantigas de crianças, resolveram ir habitá-lo.

Assim, o* trabalho e o amor deram origem a uma povoação, onde a felicidade dos homens se harmonizava perfeitamente com a da menina Chuva e do senhor Vento.

Foi um passarinho da família daquele que o senhor Vento salvara de uma morte certa, quem me “cantou” esta história.

E quem mais pormenores* deseja saber, terá de ir perguntá-lo aos pinheiros do alto monte, dos quais o senhor Vento espalha as sementes, e a sua mulher – a menina Chuva (perdão!), a senhora dona Chuva – veste de um verde cada vez mais fresco e mais aveludado.”

Virgínia Motta. *O senhor vento e a menina chuva*. Edições Asa. (adaptado)

ANEXO 5

Texto “Os três irmãos”

OS TRÊS IRMÃOS

IRMÃOS GRMM

Um velho tinha três filhos, mas como todos os seus bens se limitavam a uma casa que lhe fora legada por seus pais, não era capaz de se decidir a vendê-la a fim de dividir o produto da venda pelos seus filhos. Nessa dúvida, ocorreu-lhe uma ideia.

- Aventurem-se pelo mundo – disse-lhes um dia; aprendam um ofício que lhes permita viver e, quando tiverem terminado essa aprendizagem, dêem-se pressa em regressar; aquele de vocês que der a prova mais convincente da sua habilidade, herdará a casa.

Em consequência dessa decisão, foi fixada a partida dos três irmãos. Decidiram que um se tornaria ferreiro, outro barbeiro e o terceiro, mestre de armas. Logo fixaram o dia e a hora para se encontrarem e voltarem juntos ao lar paterno. Combinado isso, partiram.

Ocorreu que os três irmãos tiveram a boa sorte de encontrar, cada um, um hábil mestre no ofício que queriam aprender. Assim foi que o nosso ferreiro não demorou a encarregar-se de ferrar os cavalos do rei, de modo que pensava com os seus botões: «Meus irmãos terão de ser muito hábeis para ganharem a casa para si».

Por seu lado, o jovem barbeiro logo teve por clientes os mais importantes senhores da corte, de modo que já estava certo de ficar com a casa sob as barbas dos seus irmãos.

Quanto ao mestre de armas, antes de conhecer todos os segredos da sua arte, teve de receber mais de uma estocada, mas a recompensa prometida valia a pena e ele exercitava a sua vista e a sua mão.

Quando chegou a época fixada para o regresso, os três irmãos reuniram-se no lugar combinado e juntos tomaram o caminho rumo a casa do pai.

Na mesma tarde do retorno, enquanto estavam os quatro sentados diante da porta de casa, viram uma lebre que vinha em direcção a eles, correndo pelo campo, travessamente.

- Bravo! – disse o barbeiro – Eis aqui um cliente que vem a calhar para me dar ocasião de demonstrar a minha habilidade.

Pronunciadas estas palavras, o nosso homem pegou no sabão e na tigela e preparava a sua espuma branca. Quando a lebre chegou perto, correu em sua perseguição, alcançou-a e, enquanto corria lado a lado com o ligeiro animal, ensaboou o seu focinho e rapidamente, de uma só passada, tirou-lhe os bigodes sem lhe fazer o menor corte e sem omitir o pêlo mais pequenino.

- Eis aqui algo bem feito! – disse o pai – Muito hábeis terão de ser os teus irmãos para te tirarem a casa.

Alguns instantes depois, viram chegar a toda a velocidade um brioso cavalo atrelado a um coche ligeiro.

- Vou dar-lhes uma mostra da minha habilidade – disse por sua vez o ferreiro.

Dizendo isso, lançou-se sobre o rastro do cavalo e, ainda que este redobrasse a sua velocidade, tirou-lhe as quatro ferraduras, as quais trocou por outras quatro; tudo isso em menos de um minuto, da maneira mais confortável do mundo e sem diminuir o passo do cavalo.

- És um grande artista – exclamou o pai -, podes estar tão certo do teu negócio como o teu irmão está do seu, e realmente não seria capaz de decidir qual dos dois merece a casa.

- Esperem que eu tenha feito a minha prova – disse então o terceiro filho.

Nesse momento, começou a chover. O nosso homem tirou a espada e pôs-se a efectuar círculos tão rápidos sobre a sua cabeça, que nenhuma gota de água caiu sobre ele. A chuva aumentou em intensidade, de tal forma

pareceu que a derramavam baldes do céu. No entanto, o nosso mestre de armas, que se havia limitado a fazer girar a sua espada cada vez mais rapidamente, mantinha-se seco sob a sua arma, como se estivesse sob um guarda-chuva ou sob um tecto. Vendo isso a admiração do feliz pai chegou à culminância e ele exclamou:

- És tu quem deu a mais surpreendente prova de habilidade, és tu aquele ao qual corresponde a casa.

Os dois maiores aprovaram essa decisão e juntaram os seus elogios aos do seu pai. Depois, como os três se queriam muito, não quiseram separar-se e continuaram a viver juntos na casa paterna, onde cada um exercia o seu ofício. A fama das suas habilidades estendeu-se e logo ficaram ricos. Foi assim que viveram felizes e considerados até idade avançada. E quando, por último, o maior faleceu, os outros dois sentiram tanta tristeza, que não levaram muito tempo para o seguir. Receberam honrarias fúnebres. O cura o lugar disse, com razão, que os três irmãos, que em vida se viram dotados de tão grande habilidade e estiveram unidos com um amor tão firme, não deviam ficar separados na morte. Portanto foram sepultados juntos.

ANEXO 6

Perguntas de compreensão.

Texto “Os três irmãos”

- I. Qual o conflito ou problema que o pai tinha?
- II. Quais os três ofícios escolhidos pelos irmãos?
- III. Qual foi a prova que o barbeiro fez?
- IV. Quais as qualidades mais importantes que os irmãos tinham?
- V. Que outro título teria sido conveniente para a história?

ANEXO 7

Perguntas do texto

“O Senhor Vento e a menina Chuva”

LEITURA SILENCIOSA
Avaliação
O Senhor Vento e a menina Chuva

Ficha de Compreensão:

1. Quais são os personagens da história que acabaste de ler?
2. O que fizeram o Senhor Vento e a Menina Chuva?
3. O que aconteceu com o passar dos anos?
4. Como se sentiam os habitantes do Vale? Justifica a tua resposta?

ANEXO 8

Teste “ACL – IV”



Investigação
Mestrado de Marta Santos
Departamento de Letras
Universidade Beira Interior

A.C.L.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA
(adaptado de Catalã et. Al., 2001)

Nome: _____
Data de Nascimento: _____ Ano de Escolaridade: _____
Escola: _____ Data da Prova: _____

ACL – 4.E

O Miguel foi convidado mais os seus pais a passar todo o fim-de-semana em casa de uns amigos. Os mais velhos estiveram a conversar toda a tarde e os mais pequenos não quiseram jogar nenhum jogo em toda a tarde.

Ao anoitecer o Miguel tinha uma fome terrível, quando o chamaram foi sentar-se à mesa imediatamente, mas quando lhe trouxeram o primeiro prato, disse:

- Dói-me a barriga!

1. Porque pensas que disse “dói-me a barriga”?

- A) Porque de repente não se sentiu bem
- B) Porque não gosta do que lhe trouxeram
- C) Porque de tanto jogar lhe deu dor de barriga
- D) Porque tem muita vontade de jogar
- E) Porque gosta muito do que lhe trouxeram

2. Qual te parece ser a refeição que o texto refere?

- A) Almoço
- B) Lanche
- C) Jantar
- D) Pequeno-almoço
- E) Aperitivo

3. Que te parece que poderiam ter preparado para primeiro prato?

- A) Morangos com licor
- B) Bifes com batatas
- C) Pasteis de chocolate
- D) Sopa de verduras
- E) Pudim com natas

Depressa chegará o Outono e o João tem de começar a preparar as suas coisas para a nova escola. Certo dia ele e a sua mãe foram à sapataria comprar umas sapatilhas. Experimentou umas que lhe assentavam muito bem, mas quando viu a marca disse à mãe que não as queria.

- Eu quero umas Pumas, são muito melhores porque anunciam na televisão.
A mãe levantou-se bruscamente e saiu da loja sem comprar nada.

1. Achas que a razão que o João indicou para escolher as sapatilhas é boa?

- a. Sim, porque ele quer umas Pumas
- b. Sim, porque anunciam na televisão
- c. Não, porque não são tão bonitas
- d. Não, porque isso não quer dizer que sejam as melhores
- e. Não, porque já tem outras em casa

2. Porque pensas que a mãe se levantou e se foi embora?

- a. Porque quer ir a outra sapataria
- b. Porque tem muita pressa
- c. Porque se zangou com o João
- d. Porque não gostou das sapatilhas
- e. Porque não precisa de sapatilhas

3. Em que época do ano se passa o conta o texto.

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

4. Que quer dizer que lhe assentavam muito bem as sapatilhas?

- A. Ficavam-lhe à medida ainda que não fossem bonitas
- B. Ficavam-lhe um pouco grandes, mas não ficavam mal
- C. Ficavam-lhe à medida, mas faziam-lhe o pé parecer grande
- D. Eram bonitas, mas magoavam-lhe os pés
- E. Eram bonitas e ficavam-lhe à medida

As penas dos pássaros são uma excelente cobertura para proteger o corpo, para voarem e para se manterem quentes. Têm de ser impermeáveis, por isso, debaixo da cauda têm uma espécie de cera que espalham todos os dias com o bico sobre as penas e assim a água escorrega.

5. Porque é que os pássaros não se molham quando chove?

- A) Porque voam muito depressa e a água não lhes toca
- B) Porque se escondem no ninho e quando chove não saiem
- C) Porque escondem a cabeça debaixo da asa
- D) Porque espalham uma cera sobre as penas
- E) Porque têm umas penas muito longas

6. Com que frequência devem tratar das suas penas?

- A. Quando voam
- B. Diariamente
- C. Uma vez por semana
- D. DE vez em quando
- E. Quando se molham

7. Onde têm a cera de que precisam?

- A) No bico
- B) Nas penas
- C) Debaixo da cauda
- D) Debaixo das asas
- E) Dentro do ninho

8. Qual a frase que melhor expressa o sentido do texto?

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

Marta comenta com a sua mãe como irá organizar a festa do seu aniversário:

- a. Não quero convidar o Paulo! Está sempre a arrelhar as meninas.
- b. Acho que deves convidá-lo porque faz parte do teu grupo e pode ficar zangado – responde-lhe a mãe.
- c. Não me importo. Ele também nos faz zangar com as coisas que diz.
- d. Olha, mesmo que venha o Paulo, as meninas são o dobro e depois convém que aprendam a relacionar-se.
- e. Mas mãe, o António ajuda sempre, o João é muito divertido, o Oscar é um bom rapaz e o Carlos sabe organizar os jogos muito bem; Pelo contrário o Paulo...
- f. Custa-me ouvir-te dizer isso.
- g. Como queiras. Mas não lhe vamos ligar nenhuma!

9. Quantas meninas vão estar na festa, se não faltar nenhuma?

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

10. Achas que a Marta irá convidar o Paulo?

- A. Sim, para fazer a vontade à sua mãe
- B. Sim, porque fica feliz
- C. Não, porque não acha graça nenhuma
- D. Não, porque não se falam
- E. Não, porque arrelia as meninas

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

- A. Oscar
- B. António
- C. Carlos
- D. Paulo
- E. João

ACL - 4.4

Na festa da minha terra, a comissão de festas quer enfeitar as ruas com estrelas luminosas.

Cada estrela tem 2 lâmpadas brancas, o dobro das brancas em azul, 3 verdes, 1 vermelha e no centro a amarela. Na rua principal querem por 8 estrelas e na rua da Fonte metade.

12. Quantas lâmpadas precisamos para cada estrela
 - a. 5
 - b. 7
 - c. 9
 - d. 10
 - e. 11

13. Quantas lâmpadas vermelhas são precisas para enfeitar a rua da Fonte?
 - a. 2
 - b. 3
 - c. 4
 - d. 6
 - e. 8

14. De que cor será o maior número de lâmpadas utilizadas para enfeitar as duas ruas?
 - a. Azul
 - b. Vermelho
 - c. Amarelo
 - d. Branco
 - e. Verde

Os peixes mais conhecidos são aqueles que nós normalmente comemos, por exemplo a sardinha ou o atum, que são marinhos. O linguado e a solha também vivem no mar, no fundo, são achatados e a sua pele imita a cor da areia para se camuflarem dos seus inimigos.

A truta, o barbo e a carpa são de água doce, vivem nos rios ou nos lagos. Existem alguns, como o salmão, que passam umas temporadas no mar e outras na água doce.

15. O que significa dizermos que a sardinha ou o atum são marinhos?
 - A) Que são de cor azul marinho
 - B) Que são bons marinheiros
 - C) Que vivem no mar
 - D) Que são de água doce

16. Que fazem de especial os linguados para se defenderem dos seus inimigos?
 - A) Escondem-se num buraco das rochas
 - B) Põem-se atrás de umas algas
 - C) Nadam muito depressa
 - D) Camuflam-se na areia
 - E) Atacam os seus inimigos

17. Se as enguias forem do mesmo grupo dos salmões, onde vivem?
 - A) Nos rios
 - B) No mar
 - C) No rio e no mar
 - D) No fundo do mar
 - E) No fundo do rio

18. Segundo o texto, qual a classificação de peixes estará mais correcta?
 - A) Do mar – do rio – marinhos
 - B) Planos – redondos – achatados
 - C) Do mar – sardinhas – atuns
 - D) Da praia – do rio – da costa
 - E) Do mar – do rio – do mar e rio

A Joana está a dormir. E enquanto dorme não se apercebe que entrou um duende no seu quarto. O duende dá um pequeno pulo em cima da cama e sobe para a almofada. Aproxima-se em bico de pés até à cabecita que dorme, e começa a rebuscar nos bolsos.

De um bolso tira um punhado de pós que atira sobre os olhos fechados da Joana. Assim a Joana dormirá profundamente.

19. Qual a ordem do que faz o duende quando se aproxima da Joana?
- A) Procura nos bolsos, dá um salto, sobe para a almofada
 - B) Sobe para a almofada, procura nos bolsos, dá um salto
 - C) Dá um salto, sobe para a almofada, procura nos bolsos
 - D) Procura nos bolsos, sobe para a almofada, dá um salto
 - E) Dá um salto, procura nos bolsos, sobe para a almofada
20. Porque achas que se aproxima da cabeça da Joana em bico de pés?
- A) Para não deixar cair os pós
 - B) Para que ela não o veja aproximar-se
 - C) Porque tem medo
 - D) Porque os sapatos lhe ficam apertados
 - E) Para que ela não acorde
21. O que significa rebuscar nos bolsos?
- A) Ter os bolsos esburacados
 - B) Ver o que encontra nos bolsos
 - C) Aquecer as mãos nos bolsos
 - D) Ver se tem bolsos
 - E) Ter muitos bolsos

O rio Ebro, numa grande parte do seu curso, atravessa terras muito pobres, sem árvores, devastadas. Desce com tanta força que chega à última parte do seu curso carregado de lodo. A cor do rio no seu curso final não tem nada a haver com a cor da água, mas deve-se ao barro de cor amarelada, denso e espesso que arrasta.

São estas quantidades de lodo que se deposita à entrada no mar que explicam a origem do delta.

22. Como se formou o delta deste rio?

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

23. Como são a maioria das terras que atravessa?

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

24. Como é a água do rio na foz?

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

25. Que título resumiria melhor este texto?

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

Era um menino que sonhava
com um cavalo de papel.
Abriu os olhos o menino
e o cavalinho não viu.
Com um cavalinho branco
o menino voltou a sonhar;
“Desta não escaparás!”
Assim que o apanhou,
o menino acordou
Tinha o punho cerrado
“O cavalinho voou!”
Ficou o menino muito sério
a pensar que não era de verdade
o cavalinho sonhado.
E já não voltou a sonhar...

26. Porque tinha o menino o punho cerrado quando acordou?

- A) Porque estava muito zangado
- B) Porque tinha adormecido assim
- C) Porque estava ansioso
- D) Para que o sonho não se escapasse
- E) Para melhor se concentrar

27. Na poesia o que significa “o cavalinho voou”?

- A) Que largou a voar
- B) Que não era real
- C) Que o roubaram
- D) Que foi para outro lugar
- E) Que foi embora a correr

28. Por que não voltou a sonhar?

- A) Porque estava desiludido
- B) Porque não lhe vinha o sono
- C) Porque tinha pesadelos
- D) Porque se repetia o sonho
- E) Porque acordava muitas vezes

ANEXO 9

Texto “ACL – VI”



Investigação
Mestrado de Marta Santos
Departamento de Letras
Universidade Beira Interior

A.C.L.

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA
(adaptado de Català et. Al., 2001)

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Ano de Escolaridade: _____

Escola: _____ Data da Prova: _____

ACL – 6.E

O menino encontrou uma velhinha que o esperava a meio do caminho.

- Se queres entrar no castelo, faz tudo o que eu te disser:

Quando aparecer um lobo de pelo escuro, atira-lhe um pedaço de carne que já tens de trazer preparada; quando te atacar o grande urso selvagem, dá-lhe mel, e, quando o gigante estiver a dormir tira-lhe o tesouro que tem guardado debaixo da almofada, com cuidado, para que não acorde. Mas atenção, que o castelo só se abre quando for meia-noite.

- Se fizeres tudo isto o tesouro será teu.

- Obrigada, assim farei, disse-lhe o menino, agradecido.

- Não te distraias que depressa fica noite – disse-lhe a velhinha

1. O que deve o menino ter em atenção antes de entrar no castelo?

A. Atirar um pedaço de carne ao lobo de pelo escuro

B. Pegar no tesouro do gigante

C. Dar mel ao grande urso selvagem

D. Esperar que seja meia-noite

E. Esperar que o gigante durma

2. Como achas que é a velhinha?

A. Desconfiada

B. Egoísta

C. Generosa

D. Trocista

E. Má

3. A que horas do dia achas que aconteceu este diálogo?

A. De manhã

B. À tardinha

C. Ao meio-dia

D. À noite

E. De madrugada

ACL.- 6.1

Um pobre muito necessitado foi pedir esmola a casa do homem mais rico da cidade. Quando este o viu disse-lhe:

- Não comeste nada em todo o dia? Pobre homem, podias morrer de fome! Criado, tragam-nos algo para comer!

O pobre homem não viu nenhum criado nem nenhum tipo de comida, mas o seu anfitrião fazia os gestos de servir-se e de comer com grande apetite.

- Come, homem, come, que hoje és meu hóspede!

- Obrigada senhor, agradeço a sua generosa hospitalidade.

- Que te parece este pão? Não é óptimo?

- Podeis crer que não comi em toda a minha vida um pão tão branco e saboroso.

15. Que achas que faz o pobre vendo a conduta do rico?

- A. Fica triste ao ver que não lhe dá nada
- B. Aborrece-se e abandona a casa
- C. Come porque tem muita fome
- D. Pega na comida e vai embora
- E. Entra no jogo, como se comesse

16. Que opinião tens acerca do comportamento do dono da casa?

- A. Que é muito generoso e, por isso, o convida
- B. Que é um cínico e quer gozá-lo
- C. Que é amável e se preocupa com os outros
- D. Que é uma pessoa boa e não quer que passe fome
- E. Que é um brincalhão e por isso lhe dá comida

17. Por que pensas que diz: “Que te parece este pão. Não é óptimo?”

- F. Porque era um pão imaginário e queria enganá-lo (gozá-lo)
- G. Porque queria dissimular que era um pão de pouca qualidade (muito mau)
- H. Porque era um pão muito bom, acabado de fazer
- I. Porque era padeiro e gostava muito de pão
- J. Porque queria que comesse só pão e não outras coisas

18. Quem achas que é o anfitrião?

- F. O convidado
- G. O hóspede
- H. O criado
- I. O dono da casa
- J. O mordomo

Quando chega o Inverno, escasseia o alimento e as condições são adversas. Então alguns animais emigram, como os pássaros, outros armazenam alimentos, como os esquilos as ou as formigas, e outros hibernam consumindo as reservas do corpo, como os ursos ou as marmotas.

Nas zonas mais secas, onde a água é muito escassa, quando chega a chuva produz-se uma verdadeira explosão de vida, tanto vegetal como animal. Os insectos que estavam em estado larvar convertem-se rapidamente em adultos e reproduzem-se. As plantas florescem e, com a ajuda dos insectos, também se reproduzem.

19. Qual é a ideia principal que engloba os dois textos?

- A) O Inverno é uma época difícil para toda a natureza.
- B) As condições naturais dificultam ou facilitam a vida dos seres vivos
- C) Em determinadas ocasiões as zonas secas podem ter uma grande vitalidade
- D) Muitos animais emigram perante dificuldades climáticas
- E) Os animais e plantas necessitam de água para poderem reproduzir-se

20. O que é que estimula a vida nas zonas secas?

- F. A água
- G. As plantas
- H. As flores
- I. Os insectos
- J. As larvas

21. De acordo com o primeiro texto, qual destas classificações é correcta?

	Viajam para outros países	Hibernam	Guardam alimentos
A	Aves	Esquilos	Formigas
B	Ursos e marmotas	Formigas	Pássaros
C	Ursos	Marmotas	Formigas
D	Pássaros	Ursos e Marmotas	Esquilos e formigas
E	Aves	Ursos	Marmotas

Naquela noite Pierrot
Bebeu um raio de luar
E se embebedou.

Não podendo contar
As estrelas na noite
Logo chorou

Chorou Pierrot
E ainda chorava o seu azar
Quando amanheceu
... E pode conta-las: Uma.

22. Em que momento Pierrot pôde contar estrelas?

- F. Durante a noite
- G. Depois de chorar escuro
- H. Ao escurecer
- I. Antes de amanhecer
- J. Ao nascer do sol

23. Por que é que no final contou tão poucas estrelas?

- F. Porque estava embriagado
- G. Porque chorava
- H. Porque com o sol não se viam
- I. Porque estava triste
- J. Porque bebeu a lua

24. Qual o título que achas mais adequado para esta poesia?

- F. Lua luneira
- G. Lua traiçoeira
- H. Se chorares não contes
- I. Bebedeira da lua
- J. Pierrot não se decide

Tinha três mensagens que se misturaram.

Se fores capaz de as ordenar bem – pegando num pedaço de cada coluna – saberás responder às perguntas seguintes.

Podes escrever as frases por trás da folha de respostas ou unir os pedaços com lápis, muito fino, e depois apagar.

A minha prima e eu	nas próximas férias de Natal	pegou na carrinha	para passar uma semana esquiando	na ribeira da Junceda
Os meus vizinhos	num bom dia de verão	vão estrear o carro novo	para darmos um mergulho	ao pomar do Martim
O tio Xavier	Esta tarde depois de comer	pegamos nas bicicletas às escondidas	para ir buscar peras	nos Alpes suíços

25. Que farão os meus vizinhos?

- A. Vão ao pomar
- B. Vão dar um mergulho
- C. Vão apanhar peras
- D. Vão andar de bicicleta
- E. Vão esqui

26. Onde vai Xavier?

- A. A Junceda
- B. Ao pomar
- C. Aos Alpes Suíços
- D. Dar um mergulho
- E. Esquiar

27. Quem e quando pegaram nas bicicletas

- A. O tio Xavier esta tarde
- B. A minha prima e eu esta tarde
- C. A minha prima e eu, num dia de verão
- D. Os meus vizinhos, num dia de verão
- E. Os meus vizinhos pelo Natal

28. Para onde vão de carro?

- A. A Junceda
- B. Ao horto
- C. Apanhar peras
- D. Dar um mergulho
- E. Aos Alpes

Fragmento do discurso do chefe índio Sealth ao homem branco, em 1855

Não sei, mas o nosso sistema de vida é diferente do vosso. Só a vista das vossas cidades entristece os olhos do pele vermelha. Talvez porque o pele vermelha seja um selvagem e não compreenda nada.

Não existe um lugar tranquilo nas cidades do homem branco, de onde se possa escutar como se abrem as folhas das árvores na primavera, ou como voam os insectos.

Sou um pele vermelha. Não entendo nada. Nós preferimos o suave murmúrio do vento sobre a superfície do lago, ou o cheiro desse mesmo vento purificado pela chuva. O ar tem um valor inestimável para um pele vermelha, já que todos os seres partilham o mesmo ar: o animal, a árvore, o homem, todos respiram o mesmo ar.

O homem branco não parece estar consciente do ar que respira, mas o ar partilha o seu espírito com a vida

15. Por que achas que o índio diz "o pele vermelha é um selvagem e não compreende nada"?

- A) Porque não tem cultura e não compreende as coisas
- B) Para deixar claro que não sabe explicar-se
- C) Porque fala um idioma diferente dos brancos
- D) Para que se dêem conta de que compreende melhor do que eles
- E) Para rebaixar-se diante dos brancos.

16. Que quer dizer "todos os seres humanos partilham o mesmo ar"?

- A) Que os peles vermelhas partilham tudo
- B) Que se todos partilharmos o ar, ele pode faltar-nos
- C) Que o ar permite que todos os seres da terra vivam
- D) Que o ar que nos dá vida não pode esgotar-se
- E) Quer se todos partilharmos o mesmo ar sobreviveremos com dificuldade

17. Entre as seguintes afirmações há uma que é falsa:

- A) O pele vermelha gosta muito da sua terra
- B) O pele vermelha acha que faz parte de um grande conjunto
- C) O pele vermelha sabe que depende do ar para respirar
- D) O pele vermelha vive com o que a terra dá
- E) O pele vermelha acha que os brancos sabem interpretar a natureza.

18. Que quer dizer "o ar partilha o seu espírito com a vida que sustém"?

- A) Que todos os seres vivos dependem do ar que respiram
- B) Que é uma forma pouco real dos índios falarem
- C) Que os índios crêem nos espíritos e nós não
- D) Que o ar é como um espírito e por isso não se vê
- E) Que alguns seres vivos necessitam de ar para dormir

Uma senhora de Bagdad tinha comprado um diamante maravilhoso. Um dia, o diamante caiu à lareira e não ardeu. Era falso. A senhora foi ter com o Chelay, governador famoso pela sua sabedoria, e pediu a morte do comerciante que lhe tinha vendido a pedra preciosa.

Chelay concordou. Condenou o comerciante a ser comido pelos leões num fosso.

No dia do suplício, num miradouro, a dama contemplava o pobre homem, trémulo e envelhecido pela angústia.

Mas, o sorriso da dama transformou-se num grito de raiva. As grades tinham-se aberto e, em vez de leões, tinham saído dois gatos ridículos. Avançavam calmamente, cheiravam com indiferença o miserável desmaiado e acabaram por saltar, indiferentes, para fora do fosso.

A dama foi vomitar a sua raiva aos pés de Chelay:

- De que te queixas? Disse-lhe o governador. A lei manda exigir olho por olho e dente por dente. O comerciante enganou-te; nós também o enganámos. O seu diamante era falso, os nossos leões também. Estamos em paz.

19. Por que é que sorria a dama?

- A) Por que queria vingar-se do vendedor?
- B) Por que lhe agradava o espectáculo dos leões
- C) Por que assim recuperaria o diamante
- D) Por que queria justiça
- E) Por que toda a gente a via no miradouro

20. Que queria conseguir Chelay deixando sair os gatos?

- A) Castigar bem o comerciante.
- B) Fazer a dama pensar
- C) Procurar uma compensação para a dama
- D) Que a dama aliviasse a sua raiva
- E) Agradar ao comerciante

21. Achas que o governador actuou bem com o comerciante?

- A) Sim, porque com o medo que passou o comerciante já aprendeu
- B) Sim, porque assim o comerciante podia voltar a enganar outras pessoas
- C) Não, porque o comerciante ficou tranquilo e votaria a enganar
- D) Não, porque devia castigar-se muito um comerciante que engana
- E) Nem sim nem não, não se pode saber.

22. Achas que o governador pensava da mesma maneira que a dama?

- A) Não, porque quer enganá-la
- B) Não porque considera insuficiente o castigo que ela pede
- C) Não, porque quer que a dama perceba que é demasiado cruel
- D) Sim, porque é um homem muito justo e sábio
- E) Sim, porque faz tudo o que ela lhe pede.

ACL - 6.7

A minha família e eu queremos ir à praia. A partir de Covelos apanharemos um barco até Arona, tomaremos banho e voltaremos a Covelos para comer um churrasco. Deram-nos este folheto com horários e preços.

Excursões por mar Costa da Paz					
Horários					
Ida					
Covelos	10.30	11.40	12.55	13.50	16
S. Pedro	10.40	11.50	13.05	14	16.10
Ribeirão	10.45	11.55	13.10	14.05	16.15
Arona	10.55	12.05	13.20	14.15	16.25
Ria Azul	11.10	12.20	13.35	14.30	16.40
Volta					
Ria Azul	10.25	10.40	12.25	14.05	15.25
Arona	10.30	11.55	12.40	14.20	15.40
Ribeirão	10.40	12.05	12.50	14.30	15.50
S. Pedro	10.45	12.10	12.55	14.35	15.55
Covelos	10.55	12.20	13.05	14.45	16.05
Tarifas de Ida e Volta					
Ria Azul	Ria Azul				
Arona	3	Arona			
Ribeirão	3	2	Ribeirão		
S. Pedro	4	2,8	2,5	S. Pedro	
Covelos	5,3	3	3	2,5	Covelos

23. Qual é a viagem mais barata?

- A) De S. Pedro a Ria Azul
- B) De Arona a Covelos
- C) De Covelos a S. Pedro
- D) De Covelos a Ribeirão
- E) De Ribeirão a Arona

24. Quanto tempo demora o barco a ir de Covelos a Ria Azul?

- A) Vinte e cinco minutos
- B) Trinta minutos
- C) Trinta e cinco minutos
- D) Quarenta minutos
- E) Quarenta e cinco minutos

25. Quanto custou um bilhete de ida e volta de Covelos a Arona?

- A) 2 Euros
- B) 2,8 Euros
- C) 3 Euros
- D) 4 Euros
- E) 5,3 Euros

26. Pelo mesmo preço, a que outro lugar poderíamos ir a partir de Covelos?

- A) A Ribeirão
- B) A S. Pedro
- C) A Covelos
- D) A Ria Azul
- E) À Costa da Paz

27. Como encomendamos o churrasco para as três da tarde, a que horas temos de sair de Arona para chegar a tempo?

- A) 11h 55m
- B) 12h 40m
- C) 14h 20m
- D) 15h 25m
- E) 15h 45m

As empresas industriais e agrícolas necessitam de escritórios onde possam ir os compradores de produtos manufacturados e os vendedores de maquinaria e matérias-primas, e onde se centralize a administração informatizada.

Por sua vez, as empresas necessitam de outras empresas que fabriquem máquinas ou que façam parte do seu processo industrial.

Também devem estar perto dos bancos e das companhias de seguros, requerem boas comunicações, acesso à informação, serviços de publicidade e outros serviços como os que podem proporcionar as universidades ou escolas profissionais que preparam especialistas e técnicos. Por isso, as empresas mais importantes têm os seus escritórios centrais nas cidades. Por esse motivo, diz-se que as cidades são centros de decisão nos quais se tomam resoluções importantes tais como abrir, ampliar ou fechar empresas.

28. Qual destas frases resume melhor o sentido completo do texto?

- A) As empresas agrícolas compram a matéria-prima
- B) As empresas industriais vendem os produtos manufacturados
- C) As grandes empresas abrem escritórios nas grandes cidades
- D) As empresas necessitam de boa informação
- E) As grandes empresas tomam decisões importantes

29. Uma grande empresa quer estabelecer-se numa de estas cidades. Qual delas achas que é mais adequada?

	Universidade	Conservatório de Música	Hospital	Porto	Auto-estrada	Comboio	Aeroporto	Bancos	Cinemas	Quiosques	Companhia de seguros
Cidade A) tem	x	x	x	x				x	x	x	
Cidade B) tem				x	x	x	x	x		x	x
Cidade C) tem		x	x	x		x		x	x	x	
Cidade D) tem	x	x	x		x	x			x	x	
Cidade E) tem		x	x			x		x	x	x	x

30. De acordo com o texto, porque é que interessa às empresas estar em contacto com escolas técnicas ou universidades?

- A) Porque assim têm mais possibilidades de vender produtos
- B) Porque assim estão mais bem informadas
- C) Porque os empresários podem ter mais preparação
- D) Porque podem obter novos profissionais preparados
- E) Porque as universidades estão bem administradas

Hoje é dia de aniversário do meu pai, e como chegou a casa de bom humor, disse-nos, à minha mãe e a mim, que nos convidava a ir jantar num restaurante. Consultamos um guia para escolher o restaurante:

O Churrasco	Típico	A Pousada	Adega do Mar	Mesa do Rei
<p>Horário: das 13:30 às 15:30 e das 21 às 23:30h</p> <p>Fecha aos domingos à noite e às segundas. Férias: Páscoa e 20 dias em Agosto</p> <p>Especialidades: Cozido à portuguesa, 9,5; Arroz de cabidela, 13,75; leite creme, 5.</p> <p>Preço médio: 27 euros</p>	<p>Horário: das 13 à 1h.</p> <p>Fechado aos domingos à noite e às segundas. Férias no Natal e em Agosto.</p> <p>Especialidades: cozinha alentejana. Açorda de cação 18,63; ensopado de borrego 17,28; bacalhau à Típico 20,43; Pudim de leite 6.</p> <p>Preço médio: 55 euros</p>	<p>Horário: das 13:30 às 15:30 e das 21 às 23:30h.</p> <p>Especialidades: Choquinhos com tinta, polvo à lagareiro, carne de porco à alentejana, alheira com grelos, mousse de café, torta de noz.</p> <p>Preço médio: entre 18,5 o menu e 30 euros o bufete ao domingo.</p>	<p>Horário: das 13 às 16 e das 20:30 Às 23:30h.</p> <p>Especialidades: cozinha caseira. Os pratos sugeridos são: Arroz malandro com pataniscas de bacalhau, coelho estufado, arroz de marisco. As sobremesas são caseiras e o arroz doce é recomendado.</p> <p>Preço médio: 25 euros</p>	<p>Horário: das 13 às 16h e das 21 às 23:30h.</p> <p>Fecha às segundas. Férias em Agosto</p> <p>Especialidades: Favas com chouriço, 9; bife à casa, 14,75; bacalhau à Zé do Pipo, 20,50; rabanadas, 5,5.</p>
AE	AVPS	AS	AVPE	APS
<p>Com vigilância (V)</p> <p>Ar condicionado (A)</p> <p>Parque (P)</p>		<p>Esplanada (E)</p> <p>Sala de jantar reservada (S)</p>		

31. O pai quer estacionar sem problemas e jantar ao ar livre, aproveitando que é Verão. Que restaurante achas que vai preferir?

- A) O Churrasco
- B) Típico
- C) A Pousada
- D) Adega do Mar
- E) Mesa Real

32. Qual destas afirmações é falsa?

- A) Todos estes restaurantes abrem Às 13,30h
- B) Todos fazem férias em Agosto
- C) Todos têm ar condicionado
- D) O preço médio de todos eles é superior aos 18 euros
- E) Todos têm horário de almoço e de noite

33. Se decidirmos ir ao restaurante O Churrasco, e gastarmos aproximadamente o preço médio indicado, quanto calculas que irá custar este jantar de família?

- A) Entre 25 e 40 euros
- B) Entre 41 e 55 euros
- C) Entre 56 e 70 euros
- D) Entre 71 e 85 euros
- E) Entre 86 e 110 euros

Na Austrália e nas ilhas vizinhas existem grupos de animais dos mais antigos e estranhos do planeta.

Na Austrália há mamíferos, que como sabeis são os que amamentam as suas crias. Entre estes, há os marsupiais que, quando os filhos nascem, os põem numa prega da pele situada na barriga e que tem a forma de bolsa: é o caso dos cangurus e do coala. Os monotremos são mamíferos muito raros que vivem nos rios e põem ovos, como o ornitorrinco e a equidna.

O emú e o kiwi são pássaros corredores próprios desta região.

34. O que é que este texto põe em evidência sobre os animais da Austrália?

- A) Que são espécies comuns a outras regiões
- B) Que são espécies distintas das nossas porque são muito antigas
- C) Que são espécies raras porque estão em terras muito longe de nós
- D) Que são espécies muito difíceis de encontrar hoje em dia
- E) Que são espécies pouco conhecidas porque ainda foram pouco estudadas

35. De que grupos de animais nos fala o texto?

- A) Marsupiais, mamíferos, monotremos, pássaros
- B) Cangurus, ornitorrincos y equidnas, emús e Kiwi
- C) Monotremos, ornitorrincos, marsupiais, pássaros corredores
- D) Marsupiais, monotremos, corredores, pássaros
- E) Mamíferos monotremos, mamíferos marsupiais, pássaros corredores

36. Como achas que deve alimentar-se uma cria de equidna recém-nascida?

- A) De leite
- B) De pequenos bocadinhos
- C) De larvas
- D) De plâncton do rio
- E) Um pouco de tudo

Folha de Resposta

Texto	Pergunta	Alternativa correcta
Exemplo 6. E	(1ª)	A B C D E
	(2ª)	A B C D E
	(3ª)	A B C D E
6.1	1	A B C D E
	2	A B C D E
	3	A B C D E
	4	A B C D E
6.2	5	A B C D E
	6	A B C D E
	7	A B C D E
6.3	8	A B C D E
	9	A B C D E
	10	A B C D E
6.4	11	A B C D E
	12	A B C D E
	13	A B C D E
	14	A B C D E
6.5	15	A B C D E
	16	A B C D E
	17	A B C D E
	18	A B C D E
6.6	19	A B C D E
	20	A B C D E
	21	A B C D E
	22	A B C D E
6.7	23	A B C D E
	24	A B C D E
	25	A B C D E
	26	A B C D E
	27	A B C D E
6.8	28	A B C D E
	29	A B C D E
	30	A B C D E
6.9	31	A B C D E
	32	A B C D E
	33	A B C D E
6.10	34	A B C D E
	35	A B C D E
	36	A B C D E

ANEXO 10

DADOS

Tabela - correlação quantitativa / correlação qualitativa

Valor r	Frase adequada
+0,70 ou mais	Associação positiva muito forte
+0,50 a + 0,69	Associação positiva substancial
+0,30 a +0,49	Associação positiva moderada
+0,10 a +0,29	Associação positiva baixa
+0,01 a +0,09	Associação positiva desprezível
0,00	Nenhuma associação
-0,1 a -0,09	Associação positiva desprezível
-0,10 a 0,29	Associação positiva baixa
- 0,30 a -0,49	Associação positiva moderada
-0,50 a -0,69	Associação positiva substancial
-0,70 ou menos	Associação positiva muito forte

2º ANO

numero	pontuação	Ppm	erros	L.P.	Média
1	24	7,50	6	3	3,66667
2	28	7,00	0	4	4,66667
3	38	10,80	2	5	5,00000
4	19	5,00	1	3	3,00000
5	35	8,75	0	5	4,66667
6	39	16,00	1	4	4,00000
7	40	10,25	0	5	4,66667
8	39	12,80	1	5	5,00000
9	18	5,00	2	4	4,33333
10	31	10,90	9	3	3,00000
11	23	5,75	0	3	3,66667
12	39	9,75	0	5	5,00000
13	35	9,50	3	3	3,00000
14	26	7,00	2	2	2,33333
15	24	6,00	0	4	4,00000
16	28	8,50	6	4	4,66667
17	33	9,00	3	3	3,33333
18	39	11,50	1	4	3,66667
19	40	11,40	0	4	4,33333

4º ANO

nº	PPR	tempo	Ppm	erros	ACL	LVA	LS	compreensão		L.P.	Média notas
1	39	3'00"	13,3	1	13	57,35	73,2	excelente		4	3,33333
2	40	1'55"	20,8	0	25	134,48	141,0	Excelente		5	5,00000
3	39	3'10"	12,6	1	17	150,00	103,4	normal	3	2,66667	
4	35	4'00	10,0	5	11	66,11	60,2	excelente		3	3,00000
5	35	3'00"	13,3	5	13	49,06	73,2	boa	4	4,00000	
6	40	2'50"	14,1	0	3	53,06	84,1	fraco	3	2,66667	
7	40	3'30"	11,4	0	12	78,00	81,0	boa	3	3,33333	
8	40	2'30"	16,0	0	20	72,00	50,8	Excelente		4	4,00000

6º ANO

Nº	Ppm	ACL	L.P.	Média
12	*	10	2	3,22
14	*	5	3	3,22
20	136	12	2	3,22
11	117	24	3	3,89
2	117	13	4	4,11
9	129	7	3	3,56
10	125	11	3	3,00
5	137	25	4	3,78
18	136	17	4	4,44
6	139	19	4	3,67
8	162	11	3	3,56
15	150	11	3	3,22
22	153	13	4	4,78
17	146	23	4	4,56
7	190	15	3	3,67
19	184	18	3	3,33
23	178	27	5	4,11
21	198	23	4	3,44
16	187	25	4	4,11
13	188	20	4	4,00
3	211	20	3	3,33
1	200	21	4	3,78
4	250	11	4	4,00

2º ANO - Correlations: Média; L.P.; erros; Ppm; pontuação

	Média	L.P.	erros	Ppm
L.P.	0,926 0,000			
erros	-0,357 0,134	-0,420 0,073		
Ppm	0,255 0,292	0,388 0,100	0,037 0,881	
pontuação	0,403 0,087	0,563 0,012	-0,203 0,404	0,863 0,000

Cell Contents: Pearson correlation
P-Value

4º ANO - Correlations: Média notas; L.P.; LS; ACL; erros; Ppm; PPR

	Média notas	L.P.	LS	ACL	erros
L.P.	0,924 0,001				
LS	0,392 0,337	0,426 0,293			
ACL	0,756 0,030	0,724 0,042	0,453 0,260		
erros	-0,081 0,848	-0,131 0,758	-0,361 0,379	-0,207 0,622	
Ppm	0,788 0,020	0,846 0,008	0,635 0,090	0,662 0,073	-0,489 0,219
PPR	0,081 0,848	0,131 0,758	0,361 0,379	0,207 0,622	-1,000 *
Ppm					
PPR	0,489 0,219				

Cell Contents: Pearson correlation
P-Value

6° ANO - Correlations: Média; L.P.; ACL; Ppm

	Média		L.P.	ACL
L.P.	0,699			
	0,000			
ACL	0,397	0,588		
	0,061	0,003		
Ppm	-0,018	0,229	0,166	
	0,939	0,317	0,471	

Cell Contents: Pearson correlation
P-Value