

UNIVERSIDADE DE GRANADA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR



TESE DOUTORAL

Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas (para impartir en el Instituto Superior de Ciências Educativas - ISCE - de Portugal) (999/4)

**Estudo Sobre as Dificuldades na Leitura e Escrita dos Alunos
que Terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico no
Concelho de Vila Verde**

MARIA DA CONCEIÇÃO AFONSO REBELO

Diretor: Doutor Tomás Sola Martínez

Codiretor: Doutor Antonio Moreno Ortiz

Granada 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Maria da Conceição Afonso Rebelo
D.L.: GR 1827-2014
ISBN: 978-84-9083-010-9

Agradecimentos

Expressar, aqui, a minha gratidão a todos aqueles que estiveram do meu lado durante a realização deste trabalho é uma questão de justiça. No entanto, torna-se uma tarefa difícil agradecer a todos que, de uma forma ou de outra me apoiaram, ora com palavras amigas e compreensivas, ora com críticas e sugestões. O que é certo, mesmo não podendo referir-me a todos, para alguns, pelo seu apoio permanente e incondicional, registo, desta forma, o quanto lhe estou grata.

Ao meu orientador, Doutor Tomás Sola Martínez e ao meu co-orientador, Doutor Antonio Moreno Ortiz pelo apoio que me deram, através de uma orientação séria e construtiva, sem a qual não teria conseguido realizar este trabalho.

Ao Doutor José António Costa e à Doutora Clara Amorim pela ajuda desinteressada no esclarecimento de algumas dúvidas relacionadas com os aspetos linguísticos exigidos aquando da adaptação dos instrumentos de recolha de dados.

À Doutora Pilar Cáceres pela sua amizade, pelo apoio que me deu, pela confiança que depositou em mim, pela força que me transmitiu e pelo ânimo que muito me confortou.

A todos os meus colegas, os Professores dos alunos que fizeram parte do estudo, pela amabilidade, disponibilidade e colaboração prestada. Este apoio foi muito importante em toda a fase de trabalho de campo.

Aos Diretores e membros da Direção dos Agrupamentos de Escolas onde decorreu o estudo, pela forma positiva como acolheram a realização deste trabalho e pelo apoio disponibilizado.

Aos alunos do 4.º ano de escolaridade que me fornecerem os dados, pois sem a sua participação este estudo seria impossível de se realizar.

A toda a minha família, em especial ao meu marido e à minha filha, pela paciência que tiveram em compreender as minhas ausências, pelo seu apoio incondicional nos momentos mais difíceis e de maior ansiedade que tive de suportar em muitos momentos durante o decurso deste trabalho.

Por último, embora pense que deveria ser o primeiro, agradeço a Deus por ter marcado a sua presença em mais um dos momentos importantes da minha vida.

Índice

Índice	v
Resumen detallado	xvii
Introdução.....	1
PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	5
Capítulo I: Conceitualização e Hierarquia da Linguagem.....	7
1. Introdução.....	7
2. O conceito de linguagem: algumas considerações gerais.....	7
3. Hierarquia da linguagem.....	12
3.1. Linguagem interior: verbal e não verbal.....	12
3.2. Linguagem auditiva ou falada	13
3.3. Linguagem visual ou escrita.....	14
Capítulo II: O Sistema de Leitura e de Escrita, Segundo a Perspetiva Cognitiva	19
1. Introdução.....	19
2. A leitura enquanto atividade cognitiva	20
2.1. Processos cognitivos de nível inferior: a descodificação.....	23
2.1.1. Processos perceptivos	25
2.1.2. Processos léxicos	27
2.2. Processos cognitivos de nível superior: a compreensão.....	31
2.2.1. Processamento sintático.....	33
2.2.2. Processamento semântico	35
3. A escrita enquanto atividade cognitiva	37

3.1. Processos cognitivos que intervêm na escrita compositiva.....	40
3.1.1. Planificação	40
3.1.2. Construção das estruturas sintáticas	43
3.1.3. Seleção das palavras.....	44
3.1.4. Processos motores	47
3.2. Processos cognitivos da escrita reprodutiva: ditado e cópia	47
3.2.1. Ditado.....	47
3.2.2. Cópia	49
Capítulo III: O Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita a Alunos do	
1.º Ciclo: dificuldades, obstáculos e perspectivas	51
1. Introdução	51
2. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos do 1.º CEB:	
algumas especificidades.....	52
2.1. Conceito de aprendizagem.....	52
2.2. Algumas teorias de aprendizagem da leitura e escrita segundo a	
perspetiva cognitiva.....	57
2.3. Métodos de ensino da leitura e da escrita.....	70
2.3.1. Métodos sintéticos/Fónicos	72
2.3.2. Métodos globais	74
2.3.3. Métodos mistos	76
3. A aprendizagem da leitura: obstáculos, dificuldades e perspectivas.....	78
3.1. Dificuldades de leitura dos alunos do 1.º CEB.....	82
4. A aprendizagem da escrita: obstáculos, dificuldades e perspectivas.....	94
4.1. Dificuldades de escrita dos alunos do 1º CEB.....	101

4.1.1. A disgrafia.....	102
4.1.2. A disortografia.....	106
PARTE II: MARCO EMPÍRICO.....	109
Introdução.....	111
Capítulo IV: Conceção e Metodologia do Estudo.....	115
1. Introdução.....	115
2. Conceção do Estudo.....	117
2.1.Contextualização do problema de investigação.....	118
2.2. O problema de investigação.....	128
2.3. Objetivos da investigação.....	132
3. Metodologia da investigação.....	133
3.1. Quadro teórico da investigação educativa.....	134
3.1.1. Paradigma quantitativo e qualitativo na investigação educativa.....	137
3.2. Seleção do método.....	140
3.3. A metodologia utilizada no estudo.....	144
3.4. Desenho e seleção da amostra.....	145
3.4.1. Descrição do meio.....	145
3.4.2. Caracterização da população.....	150
3.4.3. Definição da amostra.....	153
3.5. Limitações do estudo.....	160
4. Seleção, adaptação e construção dos instrumentos de recolha de dados .	162
4.1. Seleção dos instrumentos de recolha de dados.....	162
4.2. Validação dos instrumentos de recolha de dados.....	165

5. Descrição e adaptação dos instrumentos de recolha de dados para a análise da leitura.....	166
5.1. Teste de avaliação da leitura (TALE) - Fundamentação teórica ..	166
5.2. Descrição do teste TALE	169
5.3. Descrição e adaptação ao Português do subteste de leitura oral ..	171
5.3.1. Procedimentos específicos na aplicação do subteste de leitura oral.....	173
5.3.2. Procedimentos de valoração da leitura oral.....	174
5.4. Descrição e adaptação ao Português do subteste de leitura silenciosa.....	177
5.4.1. Procedimentos específicos na aplicação do subteste de leitura silenciosa	179
5.4.2. Procedimentos na valoração do subteste de leitura silenciosa	180
6. Descrição e adaptação dos instrumentos de recolha de dados para a análise da escrita.....	181
6.1. Prova de Avaliação dos Processos de Escrita (PROESC) - Fundamentação teórica.....	181
6.2. Apresentação da prova PROESC	183
6.3. Adaptação do conteúdo da prova ao contexto linguístico da Língua Portuguesa.....	187
6.3.1. Ditado de sílabas - descrição e adaptação à Língua Portuguesa	187
6.3.2. Ditado de palavras - descrição e adaptação à Língua Portuguesa	188
6.3.3. Ditado de pseudo - palavras - descrição e adaptação à Língua Portuguesa	191
6.3.4. Ditado de frases - descrição e adaptação à Língua Portuguesa	193

6.3.5. Escrita de um texto narrativo - descrição e adaptação à Língua Portuguesa	196
6.4. Normas e procedimentos na aplicação da prova.....	197
6.4.1. Primeiro momento: aplicação da 1.ª parte prova	197
6.4.2. Segundo momento: aplicação da 2.ª parte da prova.....	199
6.5. Normas de correção e pontuação.....	200
6.5.1. Ditado de sílabas, de palavras, de pseudo - palavras e de frases.....	200
6.5.2. Aspetos que se pontuam positivamente na escrita do texto narrativo....	201
6.5.3. Aspetos que se pontuam positivamente na escrita do texto expositivo....	202
6.6. Pontuação das respostas e elaboração do perfil individual do aluno	204
7. Questionário “O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita”.....	205
8. Instrumentos de recolha de dados de natureza interpretativa.....	208
9. Técnicas de análise de dados	209
10. Procedimentos e questões de ética na aplicação dos instrumentos de recolha de dados	211
Capítulo V: Apresentação, Análise e Discussão dos Dados.....	215
1. Introdução.....	215
2. Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através dos subtestes de leitura oral e leitura silenciosa	216
2.1. Análise descritiva dos dados relativos à caracterização da amostra	216
2.2. Análise global das variáveis velocidade e compreensão da leitura	217

2.3. Análise comparativa da velocidade de leitura de texto.....	219
2.4. Análise comparativa da compreensão da leitura de texto	219
2.5. Cruzamento das variáveis velocidade e compreensão da leitura..	220
2.6. Análise comparativa, por género, da velocidade e compreensão da leitura de texto, dos alunos pertencentes às turmas homogéneas e à turma heterogéneas	221
2.6.1. Análise da velocidade e da compreensão da leitura tendo em conta a homogeneidade e a heterogeneidade da turma.....	224
2.6.2 .Análise, por género, da velocidade e compreensão da leitura de texto dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas	226
2.6.3. Análise, por género, da velocidade e compreensão da leitura de texto dos alunos pertencentes a turmas homogéneas	229
3. Análise dos erros na leitura de texto	232
3.1. Análise dos erros totais	234
3.2. Análise dos erros parciais	234
3.2.1. Vacilação.....	234
3.2.2. Repetição.....	235
3.2.3. Retificação.....	236
3.2.4. Substituição	236
3.2.5. Rotação.....	237
3.2.6. Substituição de palavras	237
3.2.7. Adição	238
3.2.8. Adição de palavras	238
3.2.9. Omissão.....	239

3.2.10. Omissão de palavras.....	239
3.2.11. Inversão.....	240
3.2.12. Síntese da análise dos erros totais.....	240
3.3. Análise do tipo de erro dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas e a turmas homogéneas	242
3.3.1. Vacilação.....	243
3.3.2. Repetição.....	243
3.3.3. Retificação	244
3.3.4. Substituição.....	245
3.3.5. Rotação	245
3.3.6. Substituição de palavras.....	246
3.3.7. Adição	246
3.3.8. Adição de palavras.....	247
3.3.9. Omissão.....	248
3.3.10. Omissão de palavras.....	248
3.3.11. Inversão.....	249
3.3.12. Total de erros	249
3.3.13. Síntese da análise de erros totais e parciais por tipo de turma	250
3.4. Análise, por género, do tipo de erros dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas	252
3.4.1. Vacilação.....	252
3.4.2. Repetição.....	254
3.4.3. Retificação	255

3.4.4. Substituição	256
3.4.5. Rotação.....	256
3.4.6. Substituição de palavras	256
3.4.7. Adição	257
3.4.8. Adição de palavras	258
3.4.9. Omissão.....	259
3.4.10. Omissão de palavras.....	261
3.4.11. Inversão	262
3.4.12. Total de erros.....	262
3.4.13. Síntese da análise de erros totais e parciais dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas, por género	263
3.5. Análise por género do tipo de erros dos alunos pertencentes a turmas homogéneas	265
3.5.1. Vacilação.....	265
3.5.2. Repetição.....	266
3.5.3. Retificação.....	267
3.5.4. Substituição	268
3.5.5. Rotação.....	269
3.5.6. Substituição de palavras	270
3.5.7. Adição	271
3.5.8. Adição de palavras	272
3.5.9. Omissão.....	273
3.5.10. Omissão de palavras.....	274

3.5.11. Inversão.....	275
3.5.12. Total de erros	275
3.5.13. Síntese da análise dos erros totais e parciais dos alunos pertencentes a turmas homogêneas.....	276
4. Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos pelos alunos através da aplicação da prova de avaliação da escrita <i>PROESC</i>	279
4.1. Análise descritiva dos dados referentes à caracterização da amostra	279
4.2. Análise dos resultados segundo a escala <i>PROESC</i>	284
4.2.1. Análise dos resultados do ditado de sílabas	285
4.2.2. Análise dos dados do ditado de palavras de ortografia arbitrária	288
4.2.3. Análise dos dados do ditado de palavras de ortografia com regras	292
4.2.4. Análise dos resultados do ditado de pseudo-palavras	296
4.2.5. Análise dos dados do ditado de frases	303
4.2.6. Análise dos dados da escrita de um texto narrativo	314
4.3. Análise dos dados da escrita de um texto expositivo	318
4.4. Análise dos dados do total da bateria de provas	321
5. Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos a partir do questionário: <i>O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita.</i>	327
5.1. Análise dos dados de identificação dos professores participantes no estudo.	327
5.2. Análise por item dos resultados do questionário aplicado aos professores	329

5.2.1. Análise do item 1.....	329
5.2.2. Análise do item 2.....	329
5.2.3. Análise do item 3.....	331
5.2.4. Análise do item 4.....	332
5.2.5. Análise do item 5 e do item 5.1.....	337
5.2.6. Análise do item 6.....	338
5.2.7. Análise do item 7.....	340
5.2.8. Análise do item 8.....	343
5.2.9. Análise do item 9.....	345
5.2.10. Análise do Item 10.....	346
5.2.11. Análise do item 11.....	348
5.2.12. análise do item 12.....	349
6. Análise descritiva dos dados obtidos através da análise documental	350
Capítulo VI: Conclusões e Propostas de Melhoria	355
1. Introdução	355
2. Conclusões gerais e específicas	356
2.1. Conclusões gerais.....	356
2.2. Conclusões específicas.....	357
3. Futuras linhas de investigação.....	372
3.1. Propostas de melhoria	375
Referências Bibliográficas.....	382
Lista de Figuras.....	397
Lista de Tabelas	399

Lista de Gráficos.....	409
Lista de Abreviaturas	415
ANEXOS.....	417
1. Autorização da DGIDC para realização do estudo	417
2. Carta aos diretores dos Agrupamentos de Escolas	419
3. Carta aos professores	421
4. Caderno de Registo da Leitura	423
5. Tabelas da média de erros para a leitura oral e para a compreensão da leitura.....	425
6. Cadernos de Registo da Escrita	427
7. Escala PROESC.....	433
8. Questionário aplicado aos professores	435
9. Grelha de análise de conteúdo dos Projetos Educativos.....	441

Resumen detallado

1. Identificación del problema de investigación

Aunque conscientes de que la lectura y la escritura desempeñan un papel muy importante en la vida en sociedad, siendo su dominio una cuestión de ciudadanía, por otro lado, constatamos, también, que todavía lleva asociados niveles de fracaso considerables (Santana, 2007).

De esta forma, los aprendizajes, especialmente los escolares, relacionados con la lectura y la escritura, exigen bastante del alumno. Es frecuente que veamos en los documentos de evaluación (interna y externa) de los alumnos que las dificultades se deben a factores socioculturales, a la falta de experiencias precoces, al código lingüístico familiar muy limitado y a valores sociales.

Tal como indica Sim-Sim et al. (2006), la escritura, en cuanto representación de lo oral, está, íntimamente unida al propio lenguaje oral, lo que implica que el dominio de la oralidad afecte, indudablemente, a la destreza de la lengua escrita.

Además de estos factores, existen otros que, también, influyen en el aprendizaje, tales como el contexto escolar, las condiciones materiales en que transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje y las metodologías (Citoler, 1996).

Todos estamos de acuerdo en que el desarrollo de las destrezas de la lectura y escritura funciona como fundamento de todos los aprendizajes escolares. Y, por consiguiente, cuanto antes se consoliden estas destrezas, mejor será para el éxito académico. No obstante, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura es bastante complejo, ya que, además de estar dependiente de los factores ya citados, está también influido por factores relacionados con las características personales del alumno.

De esta manera, si nos centramos en las características personales del alumno y nos basamos en la perspectiva cognitiva, fácilmente llegamos a la conclusión de que la lectura y la escritura son actividades compuestas por un conjunto de procesos psicológicos de diferentes niveles que funcionan interactivamente. Así, se convierte en necesario, en este ámbito, que la escuela asuma un papel preponderante en el

aprendizaje del lenguaje escrito, desde las fases iniciales de descodificación hasta la construcción del significado e incluso la comprensión de los textos escritos.

Lo mismo se pretende con relación al aprendizaje de la escritura, en su dimensión compositiva y ortográfica (y gráfica). La complejidad de estos procesos exige que los profesores, en el ejercicio de sus funciones, primen por la diversidad de prácticas integradoras, desde los primeros años de escolaridad hasta el final de la enseñanza básica.

Pero alterar las prácticas es difícil y no nos referimos sólo a los profesores, sino también a todos aquellos que están implicados en el proceso educativo del alumno. Los agentes educativos tienen, efectivamente, que tener conciencia de que el fracaso en la Lengua Portuguesa es un problema de todos (ME, 2009).

En esta perspectiva, la inversión financiera portuguesa en la educación fue superior a la media europea, en los últimos años (Sim-Sim et al., 2006). Sin embargo, esto ha tenido poco impacto en el aprendizaje de la lectura y de la escritura por parte de los alumnos.

Para un mejor entendimiento de esta problemática, tomemos como ejemplo los resultados de los alumnos, en uno de los contextos contemplados por nuestro estudio: los resultados de la última evaluación externa realizada en la Agrupación de Escuelas de Moure por la IGE, con relación a la Lengua Portuguesa, muestra lo siguiente: “el desempeño de los alumnos de los cursos de 4.º año (...) de escolaridad, en las pruebas de evaluación de 2008 se manifiesta por debajo de la media nacional” (ME, 2008:3); con relación a los resultados de las mismas pruebas (GAVE), realizadas en 2008, en la misma área de la agrupación de escuelas, estos revelaron que el 27% de los alumnos evaluados registraron déficit, en el desempeño de la escritura, y el 40%, en la lectura (comprensión) (ME, 2009); el análisis de los resultados de las pruebas de Lengua Portuguesa (GAVE), realizadas en 2009 y 2010, en la misma agrupación, dejaron bien evidentes las dificultades de los alumnos, en estos dos dominios de la lengua materna, desempeño éste, que se expresó en un 1,5% por debajo de la media nacional (ME, 2010); generalmente, se verifica “una discrepancia, en el desempeño escolar de los alumnos, entre la calificación interna de frecuencia y la calificación de las pruebas de evaluación. O sea, la evaluación interna revela mejores desempeños de los alumnos.

Esta discrepancia, según los profesores, tiene que ver con factores de naturaleza emocional y con las características de la evaluación externa, ya que éstas comparan y evalúan, apenas, dominios y competencias uniformes a un todo nacional. [...] Las asignaturas en las cuales el fracaso es relevante son: la Lengua Portuguesa [...].” (ME, 2008:3).

Así, podemos considerar que estas mismas constataciones fueron, a grosso modo, algunas de las principales razones que acabaron por justificar el presente estudio. Mirar para la escuela y ver cómo se enseña y aprende, a fin de descubrir las dificultades de los alumnos, más concretamente en lo que se refiere a algunos de los aspectos de lectura y escritura, puede, en efecto, ayudarnos a encontrar el camino para mejorar esta situación. Ésta fue, por tanto, la realidad contextual que nos llevó a realizar esta investigación.

Así, con este estudio, pretendemos, sobretodo, profundizar el conocimiento sobre las características de la lectura y la apropiación de procesos cognitivos concernientes a ciertos aspectos de la escritura de alumnos que ya están concluyendo el 1er CEB (*Ciclo de Enseñanza Básica*).

Nuestro problema de investigación derivó, naturalmente, de lo expuesto hasta ahora: hasta qué punto el conocimiento de errores característicos de la lectura y de la escritura puede ayudar a mejorar el aprendizaje de los alumnos en estos dos dominios de la Lengua Portuguesa.

Entendemos que para todo tiene que haber un punto de partida. Y, en este caso, los profesores, antes de definir una estrategia global para un grupo, con relación a la enseñanza de la lectura y de la escritura, tendrán, necesariamente, que conocer las características específicas de la lectura y de la escritura de sus alumnos, para que planifiquen, de forma eficaz, el respetivo proceso de enseñanza aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, en cuanto profesionales de la educación, y por las funciones que hemos acumulado en estos últimos años, creemos que la investigación es una vía que podrá ayudar a combatir el fracaso escolar que los alumnos vienen manifestando en la lectura y en la escritura.

Más específicamente, con el presente estudio, pretendemos evaluar, de un modo general, las características esenciales de la lectura en voz alta y de la lectura silenciosa y

de los procesos de escritura, a partir del dictado y de la planificación de un texto narrativo y de un texto expositivo.

Si, en una primera fase, el diagnóstico es la finalidad del estudio, en una fase posterior, el objetivo pasa a ser la intervención pedagógica, para que los profesores puedan orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, con el objetivo de la recuperación de los alumnos con relación a sus dificultades específicas.

Indicamos, además, otro motivo que condujo, de alguna forma, a nuestro estudio. En los últimos años, hemos constatado, a través de nuestra experiencia profesional, que los alumnos escriben con muchos errores ortográficos y presentan dificultades de lectura. En esta medida, pretendemos que nuestro estudio asuma un papel participativo en el éxito de estas destrezas de la Lengua Portuguesa.

Más concretamente, en la intervención pedagógica, pretendemos que, en los dos tiempos semanales del área curricular transversal *Apoyo al Estudio*, se desarrollen actividades de refuerzo de la lectura y de la escritura, con base en estrategias que impliquen la participación activa del alumno en la reconstrucción de su propio aprendizaje.

En resumen, consideramos que nuestro estudio podrá tener un papel importante en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura, y contribuir, de una forma general, para el éxito académico de los alumnos.

2. Objetivos del estudio

El estudio que nos proponemos desarrollar busca identificar dificultades de lectura y de escritura de alumnos que terminan el 1er Ciclo de la Enseñanza Básica, teniendo en cuenta los alumnos, los profesores y el contexto escolar en que transcurre el respectivo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con el fin de que clarifiquemos, más específicamente, lo que pretendemos con nuestro estudio, son también objetivos del mismo los siguientes:

- Estudiar las características esenciales de lectura oral y silenciosa de alumnos que terminan el 1er. CEB.

- Identificar los niveles generales de la lectura oral y silenciosa de alumnos que terminan el 1er.CEB.
- Conocer dificultades que alumnos del 4º año de escolaridad presentan, en los procesos implicados en la escritura reproductiva y en la planificación de un texto narrativo y de un texto expositivo.
- Examinar estrategias de enseñanza usadas por los profesores en el desarrollo de la lectura y de la escritura.
- Analizar el contexto escolar de los alumnos para encontrar variables que puedan influenciar en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.
- Descubrir estrategias de intervención pedagógica, de la autoría de los órganos de gestión pedagógica de las escuelas, para dar respuesta a las dificultades de lectura y escritura de los alumnos.

3. Metodología utilizada en el estudio

Nuestro estudio se basa en la metodología descriptiva y mixta por causa de la naturaleza cuantitativa presentada por los exámenes estandarizados aplicados a los alumnos y del cuestionario con una escala de Likert aplicada a los profesores, y de la naturaleza cualitativa exigida por el análisis al contenido de documentos.

Podemos, pues, considerar que esta investigación no sigue un único enfoque, dado que busca conseguir la mayor información posible del contexto de la investigación con base en el cruce de los dos enfoques (Carvalho, 2009).

4. Definición la población y del muestreo del estudio

La investigación se desarrolla dentro de un universo, el municipio de Vila Verde, en el distrito de Braga, donde se define un conjunto de elementos con determinadas características, en este caso, *la población* en estudio.

De esta manera, forman parte de la población de nuestro estudio 546 alumnos matriculados en el 4º año de escolaridad, que estuvieron inscritos en las escuelas

oficiales del municipio de Vila Verde, distrito de Braga, en el curso académico 2010/2011 y los docentes titulares de los grupos que integran los alumnos del muestreo.

En este universo, es normal encontrarnos sujetos con características muy diversas, obligándonos, así, a definir algunos criterios, a partir de los cuales seleccionamos la población. De este modo, la población se definió según los criterios siguientes: alumnos considerados “normales” en lectura y escritura; alumnos que pasarían al ciclo siguiente; alumnos de contextos diferentes, pertenecientes a clases homogéneas y heterogéneas, con relación a los años de escolaridad que los constituyen; alumnos inscritos en el año de escolaridad correspondiente a su edad; alumnos cuya lengua materna de la familia es el portugués; alumnos sin necesidades educativas especiales; docentes titulares de los grupos de 4.º año de escolaridad.

De acuerdo con los supuestos anteriormente mencionados, relativamente a nuestro estudio, y teniendo en cuenta las características del medio, recurrimos a la técnica de muestreo probabilístico, más propiamente a la elección de un muestreo aleatorio estratificado. El contexto natural en que la investigación ocurrió implicó el control de algunas variables independientes. En este sentido, el muestreo se seleccionó aleatoriamente dentro de los dos estratos, o sea, dos tipos de medio/contexto, o sea, alumnos y profesores (de los alumnos) de escuelas de medios rurales; alumnos y profesores (de los alumnos) de escuelas de medios rurales con características del medio urbano, o sea, zonas de transición de lo rural hacia lo urbano.

Las características subyacentes a la determinación de estos dos tipos de contexto implicaron la definición de dos estratos adicionales relacionados con los grupos. De este modo, por norma, dentro del contexto de características de transición de lo rural hacia lo urbano, encontramos clases más homogéneas en cuanto a los años de escolaridad que los constituyen. Sin embargo, resaltamos que se verificaron algunas excepciones.

Dada la organización escolar, también se pueden encontrar clases heterogéneas, en un medio, esencialmente urbano.

Verificamos que, en los medios rurales, son más comunes las clases heterogéneas, en cuanto a los años de escolaridad, dado el número menor de alumnos por curso.

Hay que destacar que, en el contexto en que ocurre nuestra investigación, todavía proliferan las escuelas de dos lugares (dos cursos que incluyen los cuatro años del 1er. CEB). Esto quiere decir que la enseñanza y el aprendizaje todavía se desarrollan en grupos/clases heterogéneos, que engloban más de un año de escolaridad.

Detectamos, además, otro aspecto que subrayamos: mientras que en las clases homogéneas la media de alumnos por clase es de 20,4, en las clases heterogéneas es de 14,7.

Esto, asociado al hecho de que muchas veces las dificultades de algunos alumnos se justifiquen por la heterogeneidad de la clase, estos dos aspectos que caracterizan las clases se constituyen, desde luego, en motivo de análisis.

Así, el muestreo quedó constituido por 195 alumnos pertenecientes al medio rural y 169 alumnos pertenecientes a un medio de transición de lo rural hacia lo urbano.

Adoptamos procedimientos semejantes para seleccionar los sujetos en consonancia con la homogeneidad o heterogeneidad del grupo/clase, con la preocupación, al mismo tiempo, de que el número de alumnos fuese equivalente en las clases homogéneas y en las clases heterogéneas. Sólo fue posible atender a este propósito en el muestreo seleccionado para análisis de la lectura, debido a su dimensión. Como indicamos anteriormente, las clases heterogéneas son más pequeñas con relación al número de alumnos, así que, fue imposible igualar el número de elementos en estos dos grupos: alumnos pertenecientes a clases homogéneas y alumnos pertenecientes a clases heterogéneas.

De esta forma, el muestreo seleccionado para nuestra investigación está compuesto por 364 alumnos presentes en la fecha de aplicación de los instrumentos de recogida de datos (por lo tanto, 66,7% de los alumnos de la población en estudio) y 25 docentes titulares de grupos del 4º año, que representan más del 50% de la población. O sea, el muestreo para el análisis de la escritura según la homogeneidad y heterogeneidad del curso, quedó constituido por 213 alumnos incluidos en clases homogéneas y 151 alumnos incluidos en clases heterogéneas. Para análisis de la lectura, el muestreo quedó constituido por 32 alumnos, distribuidos equitativamente por clases homogéneas y clases heterogéneas.

Para alcanzar, plenamente, los objetivos definidos para nuestro estudio, y considerando que era imposible, por cuestiones de tiempo, realizar los exámenes de análisis a las dificultades de lectura a los 364 alumnos del muestreo, de éste seleccionamos 32 alumnos. Estos alumnos se seleccionaron, aleatoriamente, dentro de los estratos que ya indicamos, o sea, del contexto social y del contexto clase: pertenecen a los dos tipos de contexto definidos; son 8 chicos y 8 chicas pertenecientes a clases heterogéneas con relación a los años de escolaridad que las constituyen, y, por eso, de zonas más rurales; 8 chicos y 8 chicas pertenecientes a clases constituidas por un único año de escolaridad, de zonas con características urbanas o de transición de lo rural hacia lo urbano.

5. Descripción del estudio

Después de adaptados a la Lengua Portuguesa las subpruebas de lectura oral y lectura silenciosa, del examen *TALE*, y la prueba *PROESC*, de la elaboración del cuestionario a los profesores y de la validación de estos instrumentos, buscamos obtener autorización de las entidades competentes para su aplicación.

Superados estos procedimientos, pasamos a la fase de *trabajo de campo*, o sea, a la aplicación de los instrumentos de recogida de datos al muestreo seleccionado. Dicho de otra forma, llegó el momento de nuestro encuentro con los sujetos del muestreo, en el sentido de que se estableciera una relación de cooperación con ellos, de cara a la recogida de información.

Hay que decir que, durante esta fase de pedidos de autorización y de colaboración, fue siempre nuestra preocupación informar a todos los sujetos de los objetivos del estudio y explicarles el contenido de todos los instrumentos (como en el caso del cuestionario de los profesores). Les informamos, incluso, de que la no participación en el estudio era un derecho y que la privacidad, así como el anonimato y la confidencialidad de los datos, estaban asegurados. Para garantizar el anonimato, todos los sujetos fueron debidamente asociados a un código.

Los momentos de las visitas a las escuelas para recogida de datos se realizaron, entre marzo y junio de 2011, repartiéndose en tres días: en el primero y en el segundo día, se procedió a la aplicación de la prueba *PROESC*, en dos clases de la asignatura de

Apoyo al Estudio; en el tercer día, se realizó el examen *TALE*, también en la clase de Apoyo al Estudio.

Se elaboró un plan con la agenda prevista para cada actividad a desarrollar en el trabajo de campo, juntamente con la forma como se implementarían los instrumentos de recogida de datos, directamente, en el contexto, cuya calendarización de los momentos de recogida de datos fue la siguiente:

- Marzo/abril - realización de la prueba *PROESC* y entrega de los cuestionarios a los profesores.
- Mayo - continuación de la realización de la prueba *PROESC* y recogida de los cuestionarios de los profesores
- Junio - realización del examen *TALE*
- Julio - análisis documental

Para cumplir nuestros objetivos, con relación a las dificultades de los alumnos en la lectura, del examen *TALE* consideramos apenas las subpruebas de lectura oral y de lectura silenciosa, correspondientes al nivel IV, nivel que corresponde al 4º año de escolaridad, al que asisten los alumnos que integran el muestreo de nuestro estudio.

La prueba se realizó, en las dos semanas anteriores al final del curso académico, porque, según los autores (Toro y Cervera, 2008) y otros especialistas (Ajuriaguerra et al., 1973; Ajuriaguerra, 1980), es cerca de los diez años de edad que los mecanismos de lectura (y de escritura) suelen estar, prácticamente, establecidos. La fecha de la aplicación de la prueba se eligió de manera que los alumnos reuniesen las mejores condiciones posibles para la realización de la prueba de nivel IV.

Los alumnos seleccionados fueron, previamente, preparados por sus profesores y por la investigadora, de modo que el objetivo de la prueba les fuese, correctamente, explicado. Como se aplicó, individualmente, el local de realización de la prueba se preparó debidamente, asegurando el silencio, una buena iluminación y ventilación así como la no perturbación, durante la ejecución del trabajo.

El examen se realizó, individualmente, en espacios que reunían las condiciones, anteriormente enunciadas para su realización. En algunas de las escuelas se realizó en la biblioteca; en otras, en la sala de profesores; en otras, en el comedor. En todos los contextos, se salvaguardaron las condiciones necesarias que garantizaran una buena grabación y un ambiente, en la medida de lo posible, informal, de forma que el alumno no se diera cuenta de que todo su trabajo se estaba grabando.

En primer lugar, se aplicó la subprueba de lectura en voz alta, y, después la subprueba de lectura silenciosa.

El cuestionario de los profesores se rellenó, en el período que transcurrió entre la primera y la segunda aplicación de la prueba de análisis de la escritura, para que los mismos pudiesen reflexionar, con más tiempo, sobre las respuestas.

Aprovechamos para anotar que se trató de un proceso relativamente fácil. El hecho de que ejerzamos nuestra actividad docente, en el mismo terreno educativo, acabó, de algún modo, por facilitar la colaboración de todos los participantes.

6. Conclusiones

En el ámbito de nuestro estudio, trazamos, como ya indicamos, un objetivo general: *Identificar dificultades de lectura y de escritura de alumnos que terminaron el 1er. Ciclo de la Enseñanza Básica, teniendo en cuenta los alumnos, los profesores y el contexto escolar en que transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Para alcanzar este objetivo, fue necesario identificar un conjunto de metas, cuya especificidad fuese al encuentro del objetivo general.

Así, en términos generales, podemos indicar algunas reflexiones finales:

- Los alumnos que terminaron el 1er CEB tienen dificultades en la lectura. Esta conclusión tiene como base la velocidad de lectura que mostraron, o sea, por debajo de la media que se esperaba para el nivel de escolaridad en que los alumnos se encontraban.
- Las dificultades de lectura oral influyen en la comprensión de la lectura. Aunque no hubiese una estadística significativa que nos permitiese llegar a

esta conclusión, fue posible constatar que los resultados de los alumnos, en la comprensión de la lectura, quedaba por debajo de la media esperada.

- Existen alumnos con dificultades de escritura, en la competencia gráfica, ortográfica y compositiva.
- La heterogeneidad y homogeneidad de la clase no tuvieron influencia en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y de la escritura de los alumnos que participaron en el estudio. Apesar de que no podamos generalizar en esta conclusión, pues se limita a nuestro estudio. Si comparamos los resultados, observamos que los resultados de los alumnos, en las clases heterogéneas, y de los alumnos de clases homogéneas son semejantes. Tal vez, aquí, sea oportuno indicar que, durante nuestro trabajo de campo, nos encontramos con clases heterogéneas con cuatro alumnos del 4.º año de escolaridad y con clases homogéneas con veinticuatro alumnos de ese mismo año de escolaridad.

Teniendo en cuenta el enfoque de nuestro estudio, se definieron seis objetivos específicos de cara a alcanzar nuestros propósitos: las dificultades de lectura y de escritura de los alumnos que terminan el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica, considerando, para eso, el contexto escolar en que transcurre el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, pasaremos, a continuación, a presentar las conclusiones en consonancia con los objetivos específicos definidos, en el ámbito de nuestra investigación.

Con relación al objetivo *Analizar las características esenciales de lectura oral y lectura silenciosa de alumnos que terminaron el 1er CEB*, el análisis de la lectura oral nos permitió concluir lo siguiente: la velocidad media de lectura de los alumnos que participaron en este estudio es inferior a la media de referencia para el nivel de escolaridad al que asisten, el 4.º año, o sea, estos alumnos tardan más tiempo en leer de lo esperado; la velocidad media de lectura de los alumnos pertenecientes a clases homogéneas es idéntica a la velocidad media de lectura de los alumnos pertenecientes a clases heterogéneas; las chicas pertenecientes a las clases homogéneas obtuvieron una velocidad de lectura superior a la de los chicos incluidos en este grupo de análisis; las chicas y los chicos incluidos en las clases heterogéneas tienen una velocidad de lectura

muy idéntica; las chicas de las clases heterogéneas revelaron mayor velocidad en la lectura que las chicas de las clases homogéneas; en las clases heterogéneas, aunque los resultados fuesen semejantes entre chicos y chicas, la media de la velocidad de lectura de las chicas fue menor que la de los chicos; considerando la totalidad de los alumnos, la media de velocidad de lectura de las chicas es idéntica a la de los chicos; en el total de errores, los alumnos en estudio presentaron una media de errores superior a lo esperado para el 4.º año de escolaridad. Es decir, las puntuaciones medias para este nivel de escolaridad son 11,64 puntos y los alumnos en estudio obtuvieron la puntuación media de 15,41 puntos; los errores más comunes, que, como observamos, se sitúan encima de la media esperada para alumnos de este nivel de escolaridad son: la vacilación, la repetición y la rectificación; los alumnos se encuentran dentro de los valores medios indicados para el 4.º nivel de escolaridad, en lo que se refiere a algunos tipos de errores, en particular: sustitución, rotación, adición, omisión; en algunos tipos de errores, los alumnos se sitúan por debajo de la media de los errores más comunes para su nivel de escolaridad, en la adición de palabra y omisión de palabra; los resultados obtenidos por el análisis a la lectura oral confirman que las palabras desconocidas influyen la lectura, o sea, el proceso de descodificación (el texto escogido para evaluar la lectura oral estaba constituido por algunos vocablos desconocidos para los alumnos, que, con ellos, se quería evitar la fluidez de la lectura proveniente de un reconocimiento de palabras familiares); tanto en las clases homogéneas como en las clases heterogéneas, los resultados de los alumnos son idénticos, en lo que se refieren a todos los tipos de errores analizados, así, como en relación a la totalidad de errores, donde, la puntuación media de errores, en estos dos grupos en análisis, fue la misma; tanto en clases heterogéneas como en las clases homogéneas existe igualdad de medias, en los alumnos y alumnas, con relación a cada tipo de error analizado y con relación a la totalidad de errores.

El análisis de la comprensión de la lectura también nos permitió adelantar algunas conclusiones más: los alumnos que participaron en el estudio mostraron problemas de comprensión de la lectura, pues la puntuación media obtenida es más baja (4,6 puntos) que la media de referencia para el nivel de escolaridad (5,7); los resultados, en la comprensión de la lectura, son idénticos en los alumnos que pertenecen a clases homogéneas y a clases heterogéneas; la media de los resultados de los chicos y de las chicas pertenecientes a clases heterogéneas es idéntica, aunque los chicos registrasen

resultados ligeramente mejores; en las clases homogéneas la media de los resultados de las chicas y de los chicos es idéntica, no obstante, las chicas obtuvieron mejores resultados; en términos generales pudimos verificar que las chicas tuvieron mejores resultados que los chicos; En los clases heterogéneas las chicas tuvieron una velocidad de lectura superior a la de los chicos; en la comprensión de lectura, las chicas de las clases heterogéneas tuvieron un desempeño inferior al de los chicos.

Con el análisis de los datos obtenidos, en el ámbito de la lectura oral y de la lectura silenciosa, intentamos, además, comprobar si existía alguna correlación entre la velocidad y la comprensión de la lectura por parte de los alumnos. Hay que decir, que este aspecto no asumió una gran relevancia en el análisis de los datos realizado, en el ámbito de nuestro estudio, porque tuvimos, desde luego, consciencia de que la dimensión del muestreo (treinta y dos elementos) condicionaría, por si misma, de alguna forma, esta conclusión. De este modo, y tal como ya lo habíamos previsto, el análisis del cruce de las variables velocidad con la comprensión de la lectura, no nos permite afirmar, debido a la dimensión reducida del muestreo de nuestro estudio, que la velocidad influye la comprensión de la lectura.

No obstante podemos concluir que las dificultades de lectura oral (descodificación de las palabras) influyeron en los resultados de los alumnos en la comprensión de la lectura. Hay que destacar que la influencia de la velocidad de lectura en la comprensión está empíricamente comprobada; estudios recientes comprueban esta correlación. Por ejemplo, según Toro y Cervera (2008), la velocidad en la lectura es fundamental, porque libera a los niños para que comprendan aquello que están leyendo. En otras palabras, Cruz (2007:157) indica que “la habilidad para leer palabras de modo preciso es una necesidad para aprender a leer, la velocidad de este proceso se convierte en un factor fundamental para que los niños comprendan aquello que leyeron”.

Tal vez sea importante destacar que en el análisis de la lectura silenciosa, en la que el alumno era invitado a efectuar la comprensión literal del contenido del texto, constatamos la existencia de algunas *no respuesta*. A primera vista pensamos que éstas derivarían de dificultades de comprensión, pero, después de un análisis más atento a las respuestas de los alumnos, verificamos que las *no respuesta* se situaban, predominantemente, en las últimas preguntas. Esta constatación nos lleva a concluir que

el alumno puede no haber respondido a la pregunta no por dificultades de comprensión sino por dificultades de memorización.

Por último, en síntesis, con relación a los análisis de la lectura oral, aunque la media de errores obtenida por los alumnos en algunos tipos de errores coincida con los valores de referencia habituales para la población que frecuenta el 4º nivel de escolaridad, concluimos que existen alumnos con problemas de descodificación e identificación automática de palabras, un requisito exigido para alumnos que pasan del 1er CEB para el 2.º CEB. Con relación al análisis de la lectura silenciosa/comprensión de la lectura, de una forma general podemos concluir que existen problemas en los procesos cognitivos de nivel superior, en los alumnos que participaron en el estudio.

En cuanto al objetivo *Identificar los niveles generales de la lectura oral y lectura silenciosa de los alumnos que terminaron el 1er CEB*, después de comparada con los valores medios de referencia para el nivel de escolaridad de la población en estudio (Toro y Cervera, 2008), el análisis de la lectura oral de los alumnos objeto de nuestra investigación nos permitió concluir que los mismos tienen una menor velocidad de lectura de lo que sería esperado para el nivel de enseñanza en que se encuentran, o sea, el 4.º año de escolaridad. Más concretamente, la media de velocidad de los alumnos en estudio se encuentra treinta segundos por debajo de la media de referencia para este nivel de enseñanza.

Podemos, así concluir, con relación a la lectura silenciosa, que los alumnos que terminan la escolaridad básica, en el contexto estudiado, presentan más dificultades de lo normal para el nivel de escolaridad al que asisten.

Siendo así, los alumnos del 4º año, tanto en la *lectura oral* como en la *lectura silenciosa (comprensión del texto)* muestran un nivel de desempeño inferior al que sería de esperar para el nivel de escolaridad al que asisten.

El conjunto de las constataciones mencionadas nos lleva a concluir que, partiendo de la presunción de que el proceso de descodificación depende de la ligación del material lingüístico con el significado que él encierra (Menegassi, 1995), la velocidad de lectura de los alumnos que participaron en el estudio condicionó, de hecho, su desempeño en la adquisición del significado del material escrito. O sea, el proceso de lectura, como ya vimos en el 2.º capítulo de este trabajo, es un proceso interactivo que

se desarrolla por lo menos en cuatro etapas: la descodificación, la comprensión, la interpretación y la retención. El dominio de la etapa siguiente depende del dominio de la etapa precedente (Alves, 2004). Estableciendo la relación de este supuesto con los resultados de los alumnos del estudio, en la lectura oral y en la lectura silenciosa (comprensión), podemos concluir la existencia de correlación entre estas dos variables analizadas.

Por último, los niveles de lectura oral y de lectura silenciosa alcanzados por los alumnos del estudio permiten además, sustentar las teorías de algunos autores que consideran que el alumno que no consigue leer el texto no va a conseguir comprenderlo (Cuetos, 2002; Cruz, 2007; Toro y Cervera, 2008), pues sólo cuando los procesos de descodificación estén automatizados el alumno podrá dirigir su atención hacia los otros procesos superiores de lectura. Los resultados permiten, así, concluir que los alumnos que participaron en el estudio no son buenos lectores porque no son capaces de leer con perfecta comprensión dada la incapacidad de descodificación y de un insuficiente dominio de conocimientos relacionados con el contenido del texto (Gough, et al., 2005).

Relativamente al objetivo *conocer dificultades que los alumnos del 4.º año de escolaridad presentan, en los procesos implicados en la escritura reproductiva y en la planificación de un texto narrativo y expositivo*. La concreción de este objetivo implicó la aplicación, a los alumnos, de una batería de pruebas distintas, concebidas y focalizadas en la evaluación de diferentes aspectos de la escritura reproductiva y de la producción textual.

De esta forma, las conclusiones que van al encuentro de la concreción del objetivo que enunciamos, anteriormente, serán agrupadas, de acuerdo a una serie de pruebas aplicadas a los alumnos para recogida de datos, que pasamos a enunciar a continuación.

Con relación al *dictado de sílabas*, el perfil del rendimiento de 64 alumnos de los 364 que participaron en el estudio quedó por debajo de la media, encuadrándose, en el nivel de dificultades (43) y de dificultades-dudas (21). Podemos considerar, basados en el comportamiento adoptado por los alumnos, en el momento de la aplicación de la prueba, que algunas de las dificultades manifestadas podrían tener que ver con la falta de práctica de los alumnos en este tipo de ejercicio. Otras dificultades podrían tener su

origen en una comprensión deficitaria de la fonología por parte del alumno, teniendo en cuenta que uno de los errores más cometidos fue el cambio en la escritura, de la “o” por el sonido [u]. Luego, los errores que se registraron más frecuentemente se relacionan con las siguientes sílabas: du; il; ur; bli; ral; quen; y cros.

En síntesis, los alumnos con dificultades en este tipo de ejercicio muestran dificultades en los procesos subléxicos (vía fonológica) ya que no dominan las reglas de conversión fonema-grafema.

En lo que se refiere al *dictado de palabras de ortografía arbitraria*, el análisis de los datos reveló que de los 364 alumnos que constituyeron el muestreo, el perfil de rendimiento de los alumnos nos dice que 21 de ellos tienen dificultades, teniendo un total de 43 alumnos dificultades-dudas.

En este ejercicio los erros más destacados fueron los siguientes: jibóia (substitución de la “j” por “g”); selo (substitución de la “s” por “c”); perus (substitución de la “u” por “o”); próximo (substitución de la “x” por “ss”); sexto (substitución de la “x” por “eis”); sentença (substitución de la “ç” por “s”); barcaça (substitución de la “v” por “b”; de la “ç” por “s”; de la “ç” por “ss”); exemplo (substitución de la “x” por “z”); princesa (substitución de la “s” por “z”); exame (substitución de la “x” por “z”); cozinha (substitución de la “z” por “s”).

Concluimos, que existe un grupo de alumnos con dificultades en la escritura de palabras de escritura arbitraria, así que, concluimos que estos alumnos tienen problemas en los procesos léxicos, ya que no dominan las representaciones mentales de las palabras.

Al contrario del *dictado de palabras de ortografía arbitraria*, en el *dictado de palabras con reglas*, el alumno consigue escribir las palabras correctamente, si conoce bien las reglas de ortografía.

Después de analizados los resultados de los alumnos, identificamos como errores más comunes, los siguientes: laranjinha (substitución de la “j” por “g”); casota (substitución de la “s” por “z”); defesa (substitución de la “s” por “z”); Israel (substitución de la “r” por “rr”); população (substitución de la “ç” por “ss”); houvesse (omisión de la “h”); pauzinho (substitución de la “z” por “s”); francesa (substitución de

la “s” por “z”); tristeza (substitución de la “z” por “s”); lancha (substitución de la “ch” por “x”); passava (substitución de la “ss” por “ç”); duração (substitución de la “ç” por “ss”).

En este tipo de ejercicio, 66 alumnos revelaron dificultades y 64 dificultades-dudas. Así, podemos concluir que estos alumnos no disponen de una buena memoria verbal que les permita memorizar las reglas, una situación comprobada por el desconocimiento de algunas reglas de ortografía.

El análisis de los resultados obtenidos por los alumnos, en la prueba de escritura del *dictado de pseudo-palabras*, nos permitió verificar que 223 alumnos tienen dificultades mientras que 73 tienen dificultades-dudas.

Podemos, en ese sentido, concluir que existen alumnos con problemas, en los procesos subléxicos, debido a la dificultad sentida en la conversión grafema-fonema, en este caso concreto, en la conversión en unidades mayores que las sílabas.

El número de alumnos con dificultades y con dificultades-dudas deja bien visible las fragilidades de los alumnos cuando se encuentran con la escritura de palabras desconocidas, en este caso, que no existen. Siendo así, como ya dijimos, la única vía para su escritura es la vía fonológica, así, podemos concluir la existencia de dificultades a este nivel, y además, dificultades en la memorización de las reglas ortográficas, pues la escritura de algunas pseudo-palabras así lo exigía.

Con el *dictado de frases*, pretendemos evaluar el uso de los acentos, de la letra mayúscula, así como de los signos de puntuación y de los auxiliares de escritura.

Con relación a los acentos, el análisis de los datos nos mostró que existe un número bastante considerable de alumnos con dificultades. Más específicamente, la mayor parte de los errores se centró en la acentuación de la sílaba tónica de las siguientes palabras: *próximo; hóquei; açúcar; mármore; lápis; y esferográfica*.

Relativamente al uso de la letra mayúscula, la mayor parte de los alumnos no demostró grandes dificultades, pues, por lo general, utilizan la letra mayúscula, en el inicio de la frase, después del punto final y en los nombres propios (personas, países, asignaturas académicas y estaciones del año).

En lo que se refiere al uso de los signos de puntuación y auxiliares de escritura, los alumnos evidencian también dificultades. Consideramos como dificultades más evidentes, en el ámbito de este aspecto, el uso correcto de los signos de puntuación, auxiliares de escritura en el diálogo, dificultades éstas que pueden estar relacionadas con un dominio deficitario de competencias relacionadas con la estructuración de un diálogo. Detectamos, igualmente, dificultades en el uso del punto de exclamación y de la coma para separar el grupo móvil dentro de la frase.

Así, del análisis a los resultados de la escritura de frases podemos concluir que existen dificultades de movilización de conocimientos de la representación gráfica y de la puntuación.

También podemos concluir que, en las pruebas anteriores, los resultados fueran idénticos en las clases heterogéneas y en las clases homogéneas, a excepción de la prueba de Dictado de frases, donde los alumnos de las clases heterogéneas, en el uso de las mayúsculas cometieron menos errores que los alumnos de las clases homogéneas.

Con respecto a la *escritura del texto narrativo*, observamos que existen alumnos que presentan dificultades relacionadas con la coherencia y la estructura.

Sobre la coherencia se detectaron como principales dificultades las siguientes: en la estructuración de la introducción, donde no había referencia al tiempo, lugar,; en la descripción física y psicológica de los personajes; inexistencia de suceso/consecuencia; un final poco coherente; la mayor parte de los textos son conocidos.

Con relación a la estructura del texto, los alumnos demostraron dificultades en: mantener una continuidad lógica de ideas; mantener un sentido unitario o global del texto; producir frases complejas; dominar un vocabulario rico y diversificado.

En base a lo expuesto, concluimos que, de entre los alumnos del muestreo, el perfil de desempeño reveló que doce de ellos tienen dificultades, teniendo cuarenta y cinco alumnos revelado dificultades-dudas. Existen, por lo tanto, algunos alumnos con dificultades en los procesos de planificación del texto narrativo que se sitúan a nivel del registro de ideas sobre el tema, en su organización y jerarquización, así como en el uso de vocabulario específico relacionado con el tema. Además se detectaron dificultades de

uso de forma adecuada de los mecanismos de cohesión y coherencia, en la redacción del texto, como por ejemplo el uso de conectores discursivos.

Tenemos, también, que subrayar que el porcentaje de alumnos con dificultades no es muy significativo. Estando estos alumnos a escasos meses de la realización de las Pruebas de Evaluación, y sabiendo los profesores que la prueba puede incluir la escritura de un texto de este tipo, éstos, por norma, enseñan y practican, desde el principio, para que los alumnos aprendan la estructura del texto narrativo.

Fue, también, posible constatar que los resultados de los alumnos de las clases homogéneas y de las clases heterogéneas son muy semejantes.

Tal como en la prueba anterior, la *escritura de un texto expositivo* obedece a criterios relacionados con el contenido y la presentación.

Con relación al contenido, el análisis de los datos nos lleva a concluir que los alumnos presentan dificultades, principalmente en los siguientes aspectos: descripción del animal, donde no existe referencia a, por lo menos, dos características propias del animal; descripción física del animal; descripción de la forma de vida; identificación de, por lo menos, dos tipos de razas.

Con relación a la presentación, en la escritura del texto expositivo, se identificaron las siguientes dificultades: poca organización de ideas; falta de continuidad y coherencia en las ideas; falta de vocabulario técnico para dar información; ausencia de expresiones específicas para iniciar un nuevo concepto, parte o idea; predominio de las frases simples.

Tenemos que señalar que los resultados obtenidos en esta prueba sitúan a la mayor parte de los alumnos en un nivel bajo, teniendo en cuenta que la mayor parte de los alumnos obtuvo uno o dos puntos en una escala de cero a diez. Hay que destacar, también, que ningún alumno se encuadra en el nivel de dificultades, puesto que la escala de evaluación de la prueba no contempla ninguna puntuación para el nivel de dificultades. En ese sentido, los alumnos, aunque hayan obtenido cero puntos, se encuadran en el nivel dificultades-dudas.

El análisis de los datos nos permitió concluir que existen alumnos con dificultades en los procesos de planificación de un texto expositivo, pues se encuadraron

diez alumnos en el nivel más bajo de la escala de evaluación de la prueba con cero puntos, esto es, en el *nivel dificultades-dudas* o sea, los alumnos puntuados con cero puntos. En el *nivel bajo*, se encuentran 152 alumnos, correspondientes, por lo tanto, al 41,8% de los alumnos del muestreo. Estos valores parecen mostrarnos que, en estos alumnos, los procesos de planificación del texto expositivo son un poco deficitarios.

Además, fue posible verificar que la media de los resultados totales de la prueba es idéntica en las clases heterogéneas y homogéneas. No obstante, del análisis a los resultados obtenidos en los dos tipos de clase podemos concluir que los alumnos pertenecientes a clases homogéneas presentan más dificultades en la planificación del texto expositivo de lo que los alumnos de las clases heterogéneas.

Por último, nuestro estudio nos permitió confirmar, mediante el análisis a la escritura de los alumnos que participaron en el estudio y por la observación de los alumnos mientras hacían la prueba, que el dictado no fue una estrategia muy explorada para la enseñanza de la escritura; si por un lado los niveles generales de lectura identificados influyeron la producción escrita (generalmente los buenos lectores son buenos escritores), por otro lado la escritura también ejerció influencia sobre la lectura (generalmente los buenos escritores son buenos lectores).

Concluyendo, lectura y escritura son indisolubles. Los resultados de los alumnos en la lectura y en la escritura confirmaron, también en este estudio, que lectura y escritura se interrelacionan, pues el aprendizaje de la lectura tiene efectos beneficiosos sobre la escritura y el aprendizaje de la escritura tiene efectos beneficiosos sobre la lectura.

El cuarto objetivo, con el cual se pretendía *examinar estrategias de enseñanza usadas por los profesores para el desarrollo de la lectura y de la escritura*, los datos obtenidos, a partir del cuestionario por encuesta aplicado a los profesores titulares de la clase, podemos sacar algunas conclusiones: el método de enseñanza de la lectura y de la escritura predominante es un método sintético; la mayoría de los profesores considera muy importante la enseñanza de las estructuras silábicas en el aprendizaje y adquisición de la lectura y escritura; cerca de la mitad de los profesores trabajaron mucho la escritura de palabras de ortografía arbitraria; las reglas ortográficas fueron muy o suficientemente trabajadas, así como, de una forma general, todos los profesores enseñaron, de un modo

intensivo, las reglas ortográficas; la escritura de pseudo-palabras no parece ser una práctica muy utilizada en la enseñanza de la escritura, pues el 41% de los profesores cree que realizó pocas actividades de esta naturaleza. En contrapartida, otro 41% considera que enseñó lo necesario; la enseñanza de los signos de puntuación y auxiliares de escritura, de la letra mayúscula y de la acentuación estuvo muy presente; los profesores enseñaron los aspectos que deben estar presentes en la estructuración de un texto narrativo, en lo que se refiere al contenido y a la coherencia, más concretamente; los profesores enseñaron los componentes que forman parte de la estructura de un texto expositivo, principalmente aspectos que se relacionan con el contenido y la presentación de esta tipología textual; los materiales más usados en la enseñanza de la escritura son los manuales escolares y las fichas elaboradas por los profesores; los profesores utilizaron estrategias de enseñanza de la lectura, como, por ejemplo, palabras progresivamente mayores y menos frecuentes así como frases, progresivamente, más extensas; las actividades de lectura oral se realizaron con mucha frecuencia; los profesores atribuyen una gran relevancia a las actividades de lectura silenciosa como estrategia para la comprensión de la lectura.

Sobre el objetivo: *analizar el contexto escolar de los alumnos para encontrar variables que puedan influenciar el aprendizaje de la lectura y de la escritura*, tal como tuvimos oportunidad de referir en el *capítulo IV*, en *3.3. Diseño y selección del muestreo*, el contexto geográfico donde realizamos el estudio ejerce bastante influencia sobre el contexto educativo. Es decir, la dispersión geográfica y la ruralidad que caracterizan las parroquias del municipio de Vila Verde han obligado a que la educación escolar se desarrolle en contextos diferentes. Una de las particularidades que más se destaca es que muchos alumnos desarrollan su aprendizaje en clases heterogéneas, o sea, con más de un nivel de escolaridad, una particularidad, indicada muchas veces, por profesores y otros agentes educativos para justificar las dificultades de los alumnos. No obstante, nuestra propia experiencia profesional no nos ha mostrado evidencias que ilustren y fundamenten esa percepción de los profesores.

El objetivo mencionado más arriba surgió, precisamente, de esta dualidad de opinión sobre la influencia, o no, ejercida por el contexto clase sobre el desarrollo del aprendizaje. Para poder concretar este objetivo dividimos el muestreo en dos grupos: los alumnos pertenecientes a clases homogéneas (constituidas por un solo año de

escolaridad) y los alumnos pertenecientes a clases heterogéneas (constituidas por más de un año de escolaridad).

La comparación entre los resultados de los alumnos que asisten a clases homogéneas y los alumnos que asisten a clases heterogéneas nos permite concluir que, en todas las variables analizadas, los resultados son semejantes. Excluimos, aquí, la variable dictado de frases, en la escritura correcta de la letra mayúscula, donde el grupo de alumnos pertenecientes a clases heterogéneas obtuvo un menor número de errores. Otra comprobación que contraría la tesis de que la heterogeneidad de la clase puede justificar las dificultades de los alumnos es el hecho de que los alumnos de las clases heterogéneas hayan obtenido, en la escritura del texto expositivo, una media de puntos superior a la de los alumnos de clases homogéneas.

En el objetivo *descubrir estrategias de intervención pedagógica, de la autoría de los órganos de gestión pedagógica de las escuelas, para dar respuesta al problema*, con el análisis documental, más concretamente el análisis de contenido a los Proyectos Educativos de las escuelas involucradas en el estudio, concluimos, que las medidas de intervención pedagógica encontradas para hacer frente a las dificultades de lectura y de escritura de los alumnos se encuadran en el conjunto de acciones y orientaciones de nivel pedagógico y de nivel organizativo.

A nivel pedagógico, los datos recogidos, nos permiten concluir que la Agrupación X da más énfasis a medidas relacionadas con el apoyo pedagógico y la auto-evaluación y a la dinamización del Plan Nacional de Lectura; la Agrupación Y destaca como estrategias de intervención la evaluación de diagnóstico, los planes de mejora, la necesidad de que la Lengua Portuguesa sea transversal a todas las otras asignaturas y la participación en el Plan Nacional de Lectura; la Agrupación Z hace referencia a la dinamización del Plano Nacional de Lectura y al establecimiento de la transversalidad de la Lengua Portuguesa.

Tomando como referencia los datos recogidos podemos concluir que no encontramos estrategias significativas de autoría de los órganos de gestión pedagógica de las escuelas, esto porque las estrategias presentadas se encuadran en las orientaciones de autoría del Ministerio de Educación Portugués, como es, por ejemplo, el caso del desarrollo del Plan Nacional de Lectura, el cual está conectado a la dinamización de un conjunto de actividades en las escuelas cuyo *objetivo central es elevar los niveles de la*

capacidad de lectura y escritura de los portugueses y colocar el país a la par de los socios europeos. Aún en este ámbito, el análisis a los documentos dejó visible que en una de las Agrupaciones de escuelas ya existe la preocupación de aplicar las orientaciones recientes con relación a la enseñanza del Portugués que incluyen “sensibilizar e incluso responsabilizar a todos los profesores, sin excepción y sea cual sea su área disciplinaria, en el sentido de que cultiven una relación con la lengua que sea dirigida por el rigor y por la exigencia de corrección lingüística, en todo momento y en cualquier circunstancia del proceso de enseñanza y de aprendizaje” (ME, 2008:6).

Del análisis a los documentos referidos, los datos nos llevan a concluir que las Agrupaciones Y y Z consideran que el desarrollo de los responsables de educación/padres en el aprendizaje de los alumnos y la articulación entre ciclos son dos medidas a destacar en la lucha contra el fracaso escolar en general, lo que nos permite concluir que también sean con relación al éxito de la lectura y de la escritura. Se concluye, además, a este nivel, que la madurez psicológica es un problema en la Agrupación Y, por eso apunta como estrategia de promoción del éxito escolar (donde se incluye el éxito en la lectura y en la escritura) mejorar a los alumnos que inician el /1er CEB con cinco años.

7. Futuras líneas de investigación

Nuestro estudio se desarrolló de acuerdo con una metodología que nos permitió desenvolver un trabajo dividido en fases. Así, a medida que el estudio iba avanzando, muchas cuestiones iban surgiendo, entretanto, a las cuales nuestro estudio no pudo dar respuesta.

Cuando elaboramos los criterios de selección del muestreo, se definió que sólo se seleccionarían alumnos cuya edad correspondiese al año de escolaridad al que asisten, en este caso el 4.º año de escolaridad. Este criterio despertó una cuestión: *¿La variable edad no merecería más atención en los resultados de los alumnos, ya que algunos alumnos entran en el /1er CEB con seis años de edad y otros con cinco?*

Para que comprendamos mejor la importancia que podría tener esta cuestión para aclarar las dificultades de lectura y de escritura, en el ámbito de un estudio como el nuestro, debemos subrayar que, aunque la edad de referencia para la entrada en el 1er CEB, sean los seis años, se permite, en Portugal, la entrada de niños con cinco años,

siempre que los niños cumplan seis años de edad, hasta el final del año civil, y siempre que el centro de enseñanza tenga vacantes. En los últimos años, hemos asistido a una disminución considerable de alumnos. Así, el factor que impedía que los alumnos entrasen con cinco años en la escolaridad básica dejó de existir, dentro del área geográfica donde se desarrolló el estudio. En ese sentido, hemos verificado el aumento del número de alumnos, por clase, que entran al 1er año de escolaridad con apenas cinco años.

De este modo, saber si la adquisición de la lectura y escritura se desarrolla de una forma distinta o semejante en alumnos que inician la escolaridad básica con cinco o con seis años de edad, puede ser un aspecto muy interesante a abordar, en el ámbito del estudio de las dificultades de lectura y de escritura de los alumnos.

Por otro lado, muchas cuestiones han surgido, con relación a la forma como se articula la enseñanza Educación Infantil con el 1er CEB. La forma como se efectúa la articulación de los aprendizajes entre estos dos niveles de enseñanza ¿será la más eficaz para la concepción e implementación de prácticas consistentes de adquisición de la lectura y de la escritura? Igualmente sería interesante el *desarrollo de un estudio que analice la articulación del 1er CEB y de la enseñanza Pre - escolar, con el objetivo de identificar medidas que apunten a la promoción del aprendizaje de la lectura y de la escritura en los niveles siguientes a éste.*

El análisis de la *correlación entre la velocidad y la comprensión de la lectura*, que la dimensión de nuestro muestreo no permitió, no deja, igualmente, de ser interesante realizar un estudio, en el mismo contexto que el nuestro, en el sentido de comprender la respectiva relación.

En el ámbito del objeto de nuestro estudio, detectamos, además, un campo de análisis que podría constituir un estudio interesante. Es de conocimiento general que el contacto del alumno con la lectura y la escritura, antes de la entrada en el 1.º CEB, es muy importante para el aprendizaje de estas dos actividades. Así, el *análisis de las competencias que los alumnos adquieren en la enseñanza Educación Infantil, en lo que se refiere a lectura y a escritura*, sería muy provechoso para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura y escritura, tanto en el 1º año, como en la enseñanza Educación Infantil.

En nuestra investigación, nos cuestionamos si seríamos capaces de investigar todas las variables que el estudio contiene. Esta cuestión general, acabó por inspirarnos algunas propuestas más de estudio. Un análisis a la comprensión de la lectura ampliada al *análisis de la comprensión de la lectura por inferencia* tendría también su interés, si consideramos que este es uno de los aspectos de la lectura en que los alumnos demuestran más dificultades, ya que los procesos de inferencia son exigentes a nivel de conocimientos personales, contextuales y reglas de análisis crítica. En realidad, las preguntas que se destinan a evaluar la comprensión por inferencia son mucho más complejas de lo que las de la comprensión literal.

Nuestro estudio nos permitió observar que, en el dictado de frases, especialmente en el *uso correcto de signos de puntuación y auxiliares de escritura utilizados en la estructuración de un diálogo*, las dificultades de los alumnos definieron un perfil de desempeño por debajo de la media. Así, un estudio más profundo de este aspecto no deja también de ser pertinente, en esta área del saber.

Además de eso, verificamos, en nuestro estudio, que los errores ortográficos todavía son un problema para algunos alumnos. Si consideramos la sabiduría popular, que considera que *aprendemos con nuestros errores*, ¿no podrán, eventualmente, los alumnos aprender con sus propios errores? Para responder a esta pregunta, sería muy útil, en el ámbito del estudio de las dificultades de escritura, un estudio sobre *las prácticas pedagógicas basadas en la perspectiva de que el conocimiento del error ortográfico puede ser visto como un proceso de construcción del aprendizaje*.

Cuando analizamos las pruebas de escritura realizadas por los alumnos participantes en el estudio, encontramos caligrafías muy diversas, tales como las siguientes: muy irregulares, muy inclinadas (para la izquierda, para la derecha), demasiado grandes (ocupando todo el espacio entre líneas), de tamaño reducido y letras de molde. En este contexto, sería pertinente un estudio sobre los procesos que intervienen en la representación de signos gráficos de las representaciones mentales, o sea, *un estudio sobre los procesos motores que intervienen en la escritura*.

Durante nuestra investigación, aparecieron, además, otras cuestiones: ¿Los profesores poseerán los conocimientos suficientes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura? ¿Los docentes sabrán lo suficiente sobre el idioma

portugués? Si saben, ¿no sería importante que supieran todavía más? En ese sentido, un estudio *sobre la formación de los profesores*, en ese contexto, no estaría de más. En ese caso, una investigación sobre las ofertas de formación para profesores brindadas por los responsables de las escuelas, en lo que se refiere a la lectura y a la escritura.

Por último, consideramos que nuestro estudio, aplicado a otros contextos, sería importante para el conocimiento de las dificultades de los alumnos en la lectura y en la escritura, y, por consiguiente, un buen aporte para su éxito escolar. Sería también muy provechoso, si nuestro estudio fuese adaptado y aplicado a los dos primeros años de escolaridad, ya que permitiría conocer, con antelación, las dificultades y programar la enseñanza, en los dos años de escolaridad siguientes, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los alumnos de las competencias de lectura y de escritura.

7.1. Propuestas de mejoría

Tecemos, Ensayamos, en este último punto de nuestro estudio, algunas consideraciones que hablan de algunas propuestas de mejoría relativas a aspectos de organización y pedagógicos, a nivel central, local y de profesores.

En términos globales, y porque las conclusiones del estudio son merecedoras de nuestra atención, consideramos importante resaltar algunos aspectos importantes en favor de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura, que se traducen en un conjunto de propuestas que pretenden alcanzar tres tipos de agentes educativos: el Ministerio de Educación, las Escuelas y los Profesores.

En cuanto a la administración central, nos parece justo registrar algunas recomendaciones de naturaleza organizativa que, si fueran aplicadas, tendrían implicaciones positivas a nivel pedagógico. Hacemos, en ese sentido, referencia a la reciente reorganización curricular de la Enseñanza Básica (ME, 2012), cuyo principio esencial pretendía la reducción de la dispersión curricular a favor de las asignaturas fundamentales, principio éste poco inclusivo, pues, en el 1er Ciclo, el currículo no sufrió ninguna alteración.

Otro aspecto que nos gustaría realzar surge como consecuencia de las conclusiones de nuestro estudio, cuando verificamos que los resultados de los alumnos de clases homogéneas y heterogéneas fueron muy semejantes. Esto nos llevó, como ya

mencionamos, a ponderar la posibilidad de la importancia del número de alumnos por curso para explicar el fenómeno. Esto es, entendemos que la media de alumnos por clases heterogéneas (catorce alumnos, en total) fue un factor facilitador de la enseñanza y del aprendizaje. Después de esto, sacamos la conclusión de que el número de alumnos por clase es una variable muy importante en la promoción del éxito escolar, lo que no siempre se tiene en cuenta, en la composición de las clases y en la atribución del apoyo educativo. En este sentido, las actividades de inspección deberían tener un papel más activo en el control de situaciones de este género.

Otro aspecto, con respecto a la carga horaria escolar de los alumnos. Fue posible observar, en nuestro estudio, que, en las clases con un gran número de alumnos, al llegar al final de las aulas, los alumnos se encontraban muy inquietos y poco concentrados en las tareas. En este sentido creemos que el número de horas de permanencia de los alumnos, en el espacio escolar, debería ser repensado.

Añadimos una recomendación más para la simplificación del proceso educativo. En los últimos años, hemos asistido a una sobrecarga de los profesores y demás intervinientes en el proceso educativo, en lo que se refiere a la elaboración de documentos, muchos de ellos repetitivos e innecesarios, lo que les ha ocupado demasiado tiempo en perjuicio de la preparación de su actividad lectiva. Este ha sido un punto muy debatido por profesores y gobernantes, notándose la presencia de algunas medidas en el sentido de que los profesores tengan tiempo para preparar la enseñanza e impartirla. Pero, en realidad, los profesores continúan con poco tiempo para dedicarse a su actividad de docencia, debido al tiempo que emplean en reuniones y en la elaboración de documentos.

Otra recomendación, que tiene que ver con la desmotivación de los profesores, tiene, en nuestra opinión, repercusiones pedagógicas. Creemos que la autonomía de las escuelas tendrá impacto en el desarrollo de una organización. Aunque, cuando es desmesurada, esa misma autonomía podrá llevar a la anarquía a la que hemos asistido, en los últimos años, en aspectos tan importantes como la colocación y evaluación de profesores, contratación de personal, selección de cooperaciones, elaboración de horarios de trabajo, etc. Nos centramos, además, en estos puntos, por el hecho de que constituyen factores de desmotivación para los profesores. También sabemos que los efectos producidos por la desmotivación/motivación de un profesor en el aprendizaje de

los alumnos y en el desarrollo de la lectura están empíricamente confirmados (Rudell y Unrau, 1997).

Por último, rematamos este conjunto de sugerencias con una propuesta, que, en nuestra opinión, sería la que mayor impacto tendría en la promoción del éxito de la lectura y de la escritura. En los últimos años ha crecido el número de profesores que se quedan sin colocación, recurriendo, así, al subsidio por desempleo. Sería importante que el gobierno legislase, en el sentido de invitar a esos profesores, por lo menos dentro de su área de residencia, a dar apoyo educativo a alumnos con dificultades. De esta manera, todos ganaríamos con la concreción de una tal propuesta.

Pasamos, ahora, para la publicación de dos propuestas, susceptibles de realizarse al nivel de las escuelas, fomentadoras del éxito de los alumnos en la lectura y en la escritura.

El factor contexto socioeconómico y cultural - La realización de nuestro estudio no contempló el análisis del contexto socioeconómico y cultural, porque sabíamos, gracias a la lectura de los documentos de orientación y organización educativa de las escuelas, que existía, en el contexto en estudio, en las escuelas, una buena concienciación con relación a las características del medio. Es, por ejemplo, el caso de la conciencia de que el bajo desempeño lingüístico de los niños de ese mismo medio ha ejercido mucha influencia sobre el aprendizaje de los alumnos. En base a esta comprobación, y de acuerdo con lo que algunos estudios nos han revelado, el desarrollo, lo más temprano posible, de las competencias lingüísticas es muy importante para la adquisición de la lectura y escritura (Lundberg et al., 1988). Dicho esto, subrayamos la importancia de la reformulación de los moldes de funcionamiento de la articulación de la enseñanza Educación Infantil y del 1er Ciclo para la programación de actividades, a nivel de la enseñanza Educación Infantil, ricas en saberes constructivos y cimentadores de las competencias de la lectura y de la escritura. También en este ámbito proponemos que los alumnos que ingresen condicionados en el 1er CEB, o sea, con cinco años, se les someta a una evaluación de ciertos conocimientos que todos sabemos que apuntan al éxito en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La importancia de la iniciativa – Por la lectura que hicimos de los Proyectos Educativos de las Agrupaciones de Escuelas que participaron en el estudio, pudimos

leer, *entrelíneas*, que existe la intención de que la lectura ocupe un lugar importante en la formación global de cada niño. Esta constatación adviene de la presencia de actividades preconizadas por el Plan Nacional de Lectura. Pero, como pudimos, igualmente, constatar, en nuestro estudio, la lectura y la escritura son tareas demasiado complejas. Por eso, es necesario, en muchos casos, ir más allá, siendo, para eso, fundamental desarrollar proyectos a nivel de escuelas, donde se vea la forma y la orientación pedagógica alrededor de las causas que nos mueven, en este caso las dificultades de los alumnos en la lectura y escritura. En este ámbito, proponemos que, en todas las escuelas, se desarrolle un proyecto de lectura y escritura estructurado de forma que sea posible desarrollar actividades de lectura oral para fortalecer la capacidad de descodificación, y de lectura comprensiva para fortalecer la capacidad de la interpretación de los textos; involucrar a los alumnos en actividades de planificación de varios tipos de textos, permitiéndoles practicar innumerables veces cada tipo de texto, favoreciendo la participación activa del alumno en la (re)construcción de su aprendizaje; promover la mayor implicación de los padres en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de sus hijos, a través de encuentros con el profesor, donde, éste les hará sugerencias para que puedan ayudar a sus hijos en el desarrollo de la lectura y de la escritura; formación de profesores en el área de la lectura y escritura, de cara a la adquisición de conocimientos sobre el funcionamiento del Portugués y el intercambio de metodologías que favorecen el desarrollo de estos dos dominios de la lengua.

También hemos visto, a lo largo de este trabajo, que la escritura es una actividad que asienta en el proceso y en el producto, lo que la convierte en exigente para alumnos y profesores. En otras palabras, la escritura requiere el desarrollo de una orientación/instrucción en un ambiente que facilite el tiempo y los modelos necesarios para que eso ocurra (Bromley, 2003). En este sentido, dejamos registradas algunas propuestas para los órganos directivos de las escuelas: el aumento de la carga horaria del Portugués ocupando por lo menos uno de los tiempos destinados a la asignatura de Apoyo al Estudio; oferta de formación consistente para profesores; alteración del régimen de docencia, permitiendo, de esta forma, que los profesores con una buena formación en Portugués sólo impartan esta asignatura.

Por último, para los profesores, porque sabemos que el fracaso en la lectura y en la escritura ha sido preocupación de todos, y, por eso, en estos últimos años han surgido buenas propuestas del gobierno portugués, nosotros les sugerimos dos: la aplicación de

las orientaciones del Plan Nacional de Lectura y aplicación de las orientaciones del nuevo Programa Nacional de la Enseñanza del Portugués.

Introdução

O presente trabalho, *Estudo Sobre Dificuldades de Leitura e Escrita dos Alunos Que Terminam o 1.º CEB nas Escolas Oficiais do Concelho de Vila Verde*, surge com a constatação da existência de dificuldades, nestas duas competências, nos alunos que terminam o quarto ano de escolaridade no território educativo mencionado, um retrato revelado, principalmente, através da nossa atividade profissional, mas, também, pelos resultados divulgados pelo relatório da Inspeção Geral da Educação (2009), assim como pela divulgação, no final de cada ano letivo, dos resultados das Provas Nacionais de Aferição.

É consensual que a leitura e a escrita são os instrumentos fundamentais de qualquer aprendizagem escolar, sendo, por isso, o seu domínio um direito consignado em Lei (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990). Torna-se, assim, necessário que se tome consciência das dificuldades que caracterizam os alunos para se poder programar um ensino e uma aprendizagem, para que os alunos adquiram o domínio destas duas competências.

Atualmente, sabemos que a leitura e a escrita são elementos de uma faculdade hierarquizada em sistemas verbais e não-verbais que seguem uma determinada sequência (linguagem interior, linguagem auditiva ou falada e linguagem visual ou escrita), isto é, a linguagem, que é um privilégio da nossa espécie (Damásio, 1996; Cruz, 2009). Por outro lado, temos, também, a noção que a leitura e a escrita são duas tarefas muito complexas, dependendo o seu domínio de processos cognitivos que lhe estão subjacentes e que importa compreender para melhor se perceber a sua complexidade. Neste sentido, nas últimas décadas, têm proliferado os estudos, no âmbito da Linguística, das Neurociências, da Psicologia Cognitiva, da Psicolinguística, da Sociolinguística e da Pragmática que muito têm contribuído nesse sentido (Smith, 2003; Goodman, 1991; Combert, 1992).

No entanto, muito pouco se sabe ainda sobre as dificuldades específicas da população que a amostra do nosso estudo procura representar, isto é, os alunos do 1.º Ciclo de escolaridade. E, considerando a leitura e a escrita atividades cognitivas, importa saber quais os processos cognitivos que falharam e determinaram estas mesmas

dificuldades. Ou seja, só conhecendo os obstáculos com os quais os alunos se deparam é que se poderá investir pedagogicamente para a superação dos mesmos.

Assim, com a presente investigação, pretendemos identificar dificuldades de leitura e de escrita de alunos que terminam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo, para isso, em conta os alunos, professores e contexto escolar em que decorre o processo de ensino e aprendizagem.

O nosso trabalho está, sobretudo, estruturado em duas partes, neste caso, a *Fundamentação Teórica* e o *Marco Empírico*.

A *Fundamentação Teórica* é constituída por três capítulos, nos quais procuramos, de uma forma geral, descrever e analisar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

O primeiro capítulo é dedicado à linguagem e respetiva hierarquia.

No segundo capítulo, apresentamos o sistema de leitura e escrita, segundo a perspetiva cognitiva, sendo, para isso, feita uma análise detalhada dos processos cognitivos implicados na leitura e na escrita.

Por último, no terceiro capítulo desta parte, procuramos fazer uma abordagem da aprendizagem das competências da leitura e da escrita. Assim, neste terceiro capítulo, em consonância com algumas perspetivas mais recentes, fazemos alusão aos principais métodos de ensino da leitura e da escrita, a algumas especificidades da Língua Portuguesa, obstáculos para a sua aprendizagem. Concluimos este último capítulo com a abordagem das principais dificuldades de leitura e escrita, sentidas pelos alunos do primeiro ciclo.

A segunda parte do nosso trabalho, o *Marco Empírico*, é composta por quatro capítulos. No quarto capítulo, são desenvolvidos alguns itens que dizem respeito à conceção do estudo. Deste modo, começamos por contextualizar e enunciar o problema da investigação para, de seguida, apresentarmos os objetivos e metodologia que norteiam o nosso estudo. Seguidamente, procedemos a uma abordagem teórica da investigação em educação. Por último, fazemos, neste capítulo, referência ao método, assim como à forma como selecionámos, desenhámos e definimos a nossa amostra, considerando, para isso, algumas características do meio e do contexto educativo.

O quinto capítulo é dedicado aos instrumentos de recolha de dados. Começamos por apresentar os procedimentos tidos em conta na adaptação dos testes que utilizamos para avaliar a leitura, isto é, os subtestes de leitura silenciosa e leitura oral, do teste *TALE*, e da prova de avaliação da escrita, a prova *PROESC*, ao contexto da Língua Portuguesa; as normas e procedimentos presentes na sua aplicação, correção e pontuação; são apresentados os procedimentos e algumas questões de ética que estiveram presentes na sua aplicação; e, por último, são apresentados os procedimentos adotados para a recolha de dados através da pesquisa documental.

No sexto capítulo, procuramos fazer a apresentação, de forma detalhada, da análise de dados obtidos, a partir da aplicação dos instrumentos e técnicas utilizadas; dos testes aos alunos que constituíram a nossa amostra; do questionário aplicado aos professores destes alunos, no sentido de aferirmos a sua opinião sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita; e da análise documental. Feita a descrição e análise dos dados, procedemos, depois, à sua discussão.

No sétimo capítulo, apresentamos as conclusões tecidas com base na análise dos resultados, confrontadas com os objetivos definidos para o presente estudo. Apontamos, ainda, para algumas linhas de investigação, de grande interesse para esta área, assim como alguns aspetos de carácter interventivo, a nível organizacional e pedagógico das escolas, que possam, eventualmente, influenciar, positivamente, o sucesso dos alunos na leitura e escrita.

PARTE I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I: Conceitualização e Hierarquia da Linguagem

1. Introdução

Este capítulo, designado de *Conceitualização e hierarquia da linguagem*, para além da *Introdução*, é constituído por mais dois subcapítulos, onde se abordam conceitos gerais sobre linguagem e se explora a forma hierarquizada como esta última se desenvolve.

No primeiro subcapítulo 2. *O Conceito de Linguagem: algumas considerações gerais*, tecemos algumas considerações sobre o processo de desenvolvimento dos sistemas simbólicos da linguagem, de acordo com teorias que lhe estão subjacentes, com vista a compreender melhor este conceito em que assentam e do qual fazem parte. Para alcançarmos este objetivo, exploramos alguns modelos explicativos da hierarquia da linguagem: o modelo da hierarquia da linguagem de Myklebust (1978); o modelo em cascata da hierarquia da linguagem de Fonseca (1999); o modelo das três faces da linguagem, de Heaton e Winterson (1996).

Na sequência do subcapítulo anterior, podemos concluir que a linguagem, uma especificidade do ser humano, se desenvolve em diferentes níveis, ou seja, de forma hierarquizada. Assim, no segundo subcapítulo 3. *Hierarquia da Linguagem*, procuramos abordar cada uma das etapas desta mesma hierarquia em que a linguagem assenta: Linguagem interior (verbal e não verbal); linguagem auditiva e falada; linguagem visual ou escrita.

Os subcapítulos anteriores remetem-nos para uma constatação que sustenta a teoria que defende ser a leitura e a escrita atividades cerebrais. Nesse sentido, encerramos este capítulo com alguns apontamentos que encaram a leitura e a escrita como tarefas cognitivas.

2. O conceito de linguagem: algumas considerações gerais

As tarefas complexas e simbólicas de ler, escrever e contar, iniciadas pela criança, quando esta entra na escola, dependem de progressos anteriores realizados, muito antes, do início da sua aprendizagem formal. Na verdade, estas tarefas são elementos de uma faculdade abrangente e hierarquizada, isto é, a linguagem (Lerner, 2003; Cruz, 1999,

2007). Isto quer dizer que, para percebermos a natureza da leitura e escrita, torna-se necessário abordar o conceito em que assentam, neste caso, a linguagem.

Silveira (2013:71) define a linguagem como “o conjunto de processos que permitem criar representações de conceitos mentais sobre o mundo e/ou comunica-los através de um conjunto de símbolos sequencialmente organizados”.

De acordo com Castilho (1998), a conceção de linguagem assenta em três grandes modelos teóricos: o primeiro deles encara a linguagem como uma atividade mental que encara a linguagem como que se fosse a expressão do pensamento; o segundo concebe a língua como uma estrutura, ou seja, como um instrumento de comunicação; e o terceiro modelo teórico vê na linguagem uma atividade social, isto é, a linguagem, neste caso, é considerada como um meio ou forma de interação.

Sim-Sim (1998) considera que o desenvolvimento da linguagem, nos primeiros anos de vida, se desenvolve num contexto estrito ou familiar. Depois, com a entrada para a escola, o contexto torna-se mais alargado e, por conseguinte, mais rico, em termos linguísticos. Desta forma, a diversidade de experiências específicas dos grupos com quem a criança contacta proporciona-lhe a possibilidade de interagir e enriquecer as suas próprias experiências, ou seja, possibilita-lhe o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Segundo Fonseca (1999), no processo de desenvolvimento dos sistemas simbólicos da linguagem estão presentes dois componentes que se sucedem um ao outro: o formulativo e o executivo. O primeiro diz respeito ao ato motor de falar ou escrever, sendo o segundo responsável pelas ideias e pela planificação do que vai ser dito ou escrito.

Citoler (1996), por seu lado, designa os dois componentes presentes no desenvolvimento dos sistemas simbólicos da linguagem como recetivo (compreensivo) e expressivo (produtivo). O primeiro relaciona-se com a compreensão, por parte do recetor ou sujeito, da mensagem, que pode ser oral ou escrita; o segundo componente, isto é, o expressivo, na perspetiva do estudioso, diz respeito à capacidade que o sujeito tem de exprimir a mensagem, oralmente ou por escrito.

Shaywitz (2003) considera que os sistemas simbólicos da linguagem são constituídos por quatro componentes que se apresentam, segundo uma hierarquia de níveis que se situa entre o nível inferior (fonologia) e o nível superior (discurso): (a) A fonologia, responsável pelo processamento dos elementos sonoros da linguagem; (b) A semântica, referente ao vocabulário e ao significado das palavras; (c) A sintaxe, focalizada na abordagem do domínio da estrutura gramatical; (d) O discurso, relacionado com a ligação de conceitos e ideias.

Interessa referir, em relação a esta última abordagem, que o desenvolvimento do sistema simbólico da linguagem está *dependente* do nível de desenvolvimento simbólico precedente. Ou seja, os sistemas verbais e não verbais seguem uma determinada sequência, que é a seguinte: a linguagem interior; a linguagem auditiva ou falada; a linguagem visual ou escrita (Rebelo, 1993; Heaton e Winterson, 1996).

Para compreendermos melhor esta sequência pela qual estão organizados os sistemas da linguagem, referir-nos-emos a três modelos. O primeiro modelo diz respeito à hierarquia da linguagem de Myklebust (1978, *in* Cruz, 2007), representado na *figura 1*, sendo o segundo o modelo em cascata desenvolvido por Fonseca (1984, 1999), e o último, o modelo das três faces, concebido por Heaton e Winterson (1996).

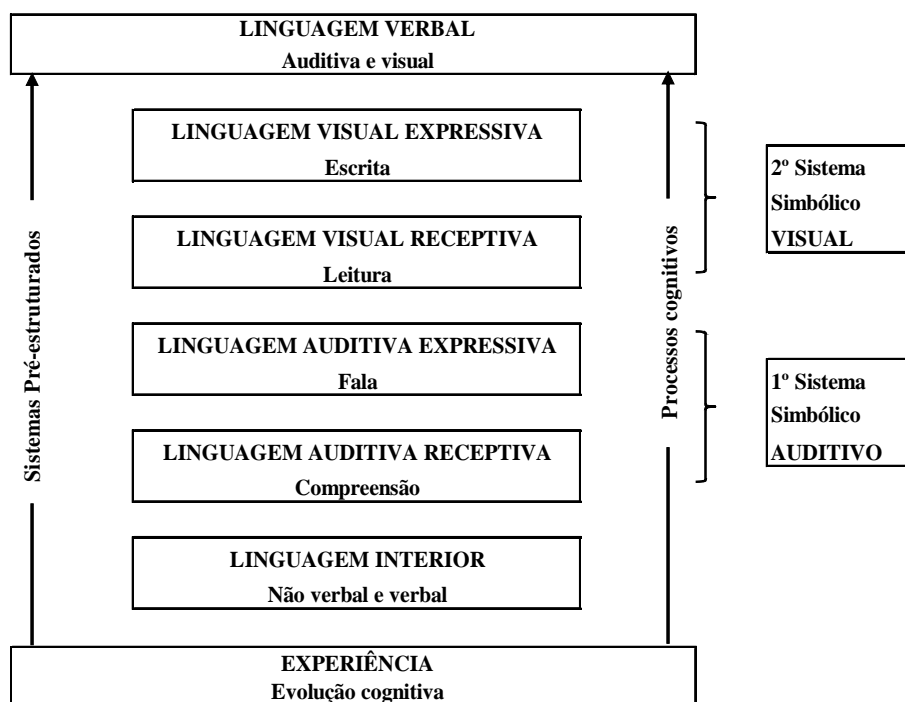


Figura 1: Modelo da hierarquia da linguagem de Myklebust (1978), adaptado de Fonseca (1999) *in* Cruz (2007).

O modelo de hierarquização da linguagem de Myklebust (1967, 1978), que podemos observar no esquema da figura anterior, que tem como “gênese a experiência (ou a ação, como defende Piaget), incorporada através da linguagem interior, constitui o primeiro estágio da aquisição da linguagem. Mais tarde, prolonga-se, na *linguagem falada*, subdividindo-se esta última na *linguagem recetiva e na linguagem expressiva*. Por último, surge a *linguagem escrita*, também ela subdividida em *recetiva* (leitura) e *expressiva* (escrita)” (Fonseca, 1999:277).

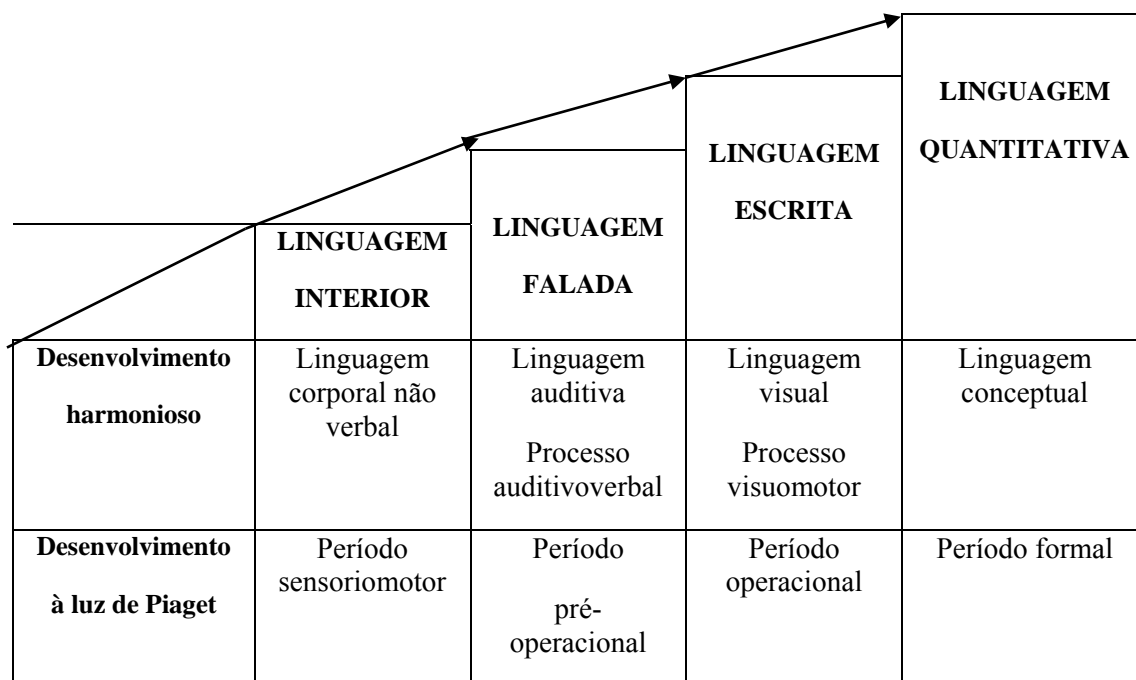


Figura 2: Adaptação do modelo em cascata da hierarquia da linguagem (In Fonseca, 1999).

O modelo em cascata da hierarquia da linguagem de Fonseca (1984, 1999), para além da linguagem interior, linguagem falada e linguagem escrita, inclui a linguagem quantitativa, ou seja, a linguagem matemática.

Embora este não seja um ponto que pretendamos explorar, se nos basearmos na nossa própria experiência profissional e nas perspectivas de alguns autores, notamos que as dificuldades a nível linguístico influenciam, negativamente, o desenvolvimento do cálculo matemático (Gerber, 1996; Garcia, 1998).

Na figura 3, a seguir, podemos observar o modelo das três faces de linguagem, de Heaton e Winterson (1996).

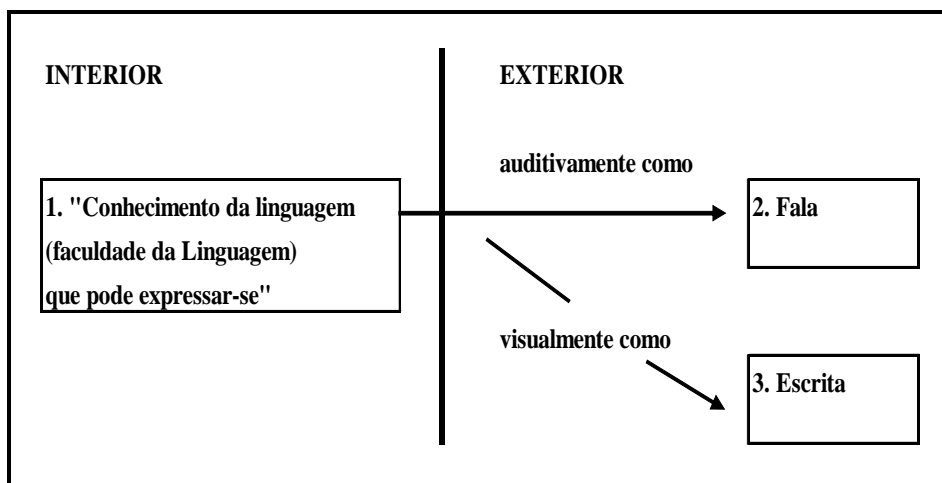


Figura 3: Adaptação do modelo das três faces da linguagem (In Heaton e Winterson, 1996).

A figura 4 representa, de forma esquematizada, como Heaton e Winterson (1996) vêem a relação entre as três faces da linguagem.

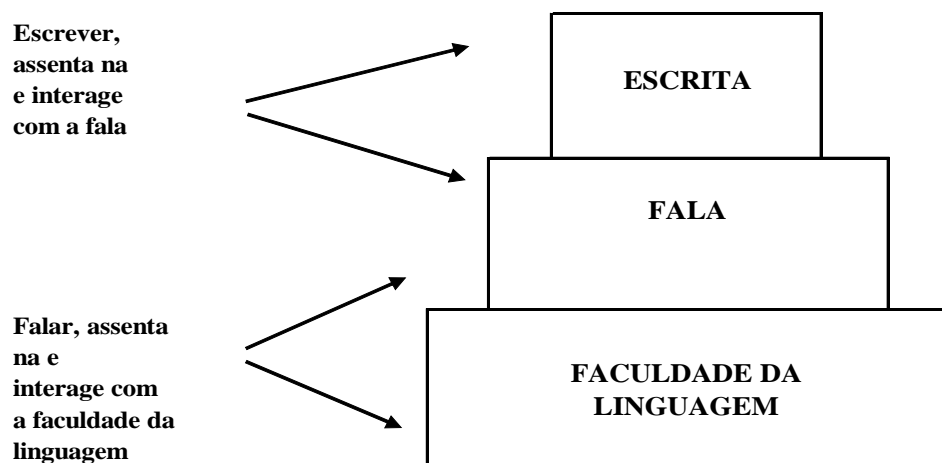


Figura 4: Relação entre as três faces da linguagem (adaptado de Heaton e Winterson, 1996).

Como podemos constatar, a partir da observação e leitura dos três esquemas acima, estes três modelos da hierarquia da linguagem apontam para a existência de três níveis distintos da linguagem (Cruz, 2007:15):

- Linguagem interior (não verbal e verbal);
- Linguagem auditiva ou falada, que envolve um nível recetivo (compreensão) e um nível expressivo (fala);
- Linguagem visual ou escrita, que envolve, igualmente, um nível recetivo (leitura) e um nível expressivo (escrita).

Em síntese, é de salientar que a linguagem como sistema simbólico complexo assenta numa compreensão interiorizada da experiência, sendo, inicialmente, corporal e não verbal, para evoluir e transformar-se, depois, em linguagem intelectual e verbal. Por outras palavras, regista-se uma evolução do ato para o pensamento e do gesto para a palavra (Wallon, 1979).

Deste modo, tanto do ponto de vista filogenético como ontogenético, podemos considerar a experiência como o fundamento sensório-motor, perceptivo-motor e psicomotor que resulta na linguagem. Com efeito, embora, numa fase inicial, a linguagem surja da ação, complementada pela motricidade (linguagem gestual e não verbal), depois de edificada, é a linguagem que regula e estrutura a ação, de modo sistemático (Cruz, 2007).

Para cumprirmos o nosso objetivo imediato, que é, precisamente, o de entender a hierarquia da linguagem, passamos, de seguida, a abordar, separadamente, estes três níveis ou sistemas da linguagem: linguagem interior (não verbal e verbal); linguagem auditiva ou falada (compreensão e fala); linguagem visual ou escrita (leitura e escrita).

3. Hierarquia da linguagem

3.1. Linguagem interior: verbal e não verbal

A criança inicia o seu desenvolvimento da linguagem graças à aquisição de experiências significativas resultantes da manipulação do meio envolvente, servindo-se, para isso, da estimulação a nível auditivo, visual, tátil, olfativo e gustativo. Desta forma, pela associação deste conjunto de estímulos e pela utilização inteligível dos objetos, constrói uma linguagem interna (Condemarin e Blomquist, 1989; Fonseca, 1999).

Desta forma, só quando interiorizado o envolvimento é que a criança começa a perceber o significado das palavras. Assim, o indivíduo adquire, primeiro, os significados e, só depois, as palavras. Neste caso, uma palavra só tem significado, se for representativa da experiência e se puder traduzir-se em símbolos verbais ou não verbais através dos processos de linguagem interna (Cruz, 2007). Como enfatiza Vigotsky, (1993), a palavra sem significado não é palavra.

Ou seja, o sistema simbólico da linguagem envolve, inicialmente, a linguagem não verbal, onde o corpo é o meio de comunicação por excelência. O indivíduo pessoa, através do gesto, da expressão facial, e da dialética das emoções, vai dando significação às coisas e às experiências. Desta forma, a linguagem gestual vai consolidando a linguagem interior (Fonseca, 1999).

3.2. Linguagem auditiva ou falada

A partir daquilo que é possível interpretar, nos modelos da hierarquia da linguagem apresentados, a linguagem interior evolui graças à integração de fatores de linguagem não verbal (imagem do corpo, orientação espacial, expressão gestual - corporal, entre outros), dando, deste modo, lugar à compreensão da experiência, e à compreensão das palavras (Fonseca, 1999). Isto é, a linguagem auditiva leva à compreensão das palavras faladas.

Nesta segunda etapa da hierarquia da linguagem, ou seja, a linguagem auditiva receptiva, dá-se a compreensão das palavras, resultante da significação que lhes está associada. Ou seja, a criança explora o mundo que a rodeia através do tato, seguida da visão, e, só depois, com as palavras (Santos, 1993). Isto quer dizer que a criança usa um sistema multissensorial que joga com a percepção e a conceitualização da realidade objetural, cultural e social envolvente (Vigotsky, 1988); Cruz, 2007).

Visto que é necessário, primeiro, compreender as palavras, para, depois, se poder fazer uso delas, à linguagem auditiva receptiva sucedem a linguagem auditiva expressiva, *a fala* ou *linguagem oral*.

Fonseca (1999) equaciona três dimensões para a linguagem auditiva expressiva: remorização, formulação e articulação.

A *rememorização (retrieval)* é o apelo à informação ou ao léxico para formular a expressão espontânea. Aqui, entra tanto a seleção de vocabulário como o seu reconhecimento, ou seja, a sua compreensão. Importa referir que, para que os sons da fala estejam disponíveis, é necessário, antes, o seu armazenamento. Pode acontecer, no entanto, que os sons da fala estejam armazenados, mas não disponíveis, o que pode originar dificuldades em lembrar da palavra (Cruz, 2007).

A *formulação* diz respeito, como o próprio nome indica, à formulação de frases. Aqui, o problema deixou de estar relacionado com o vocabulário e passou a relacionar-se com a sintaxe.

A *articulação*, por seu lado, está relacionada com os padrões motores necessários para articular as palavras, isto é, falar. Ou seja, trata-se da associação entre as palavras e os padrões motores que traduzem os equivalentes auditivos interiorizados (fonemas) e equivalentes motores expressivos (articulemas) (Fonseca, 1999; Cruz, 2007).

3.3. Linguagem visual ou escrita

Baseando-nos, ainda, nas perspetivas de Mykelbust (1978), *in* Cruz (2007), Heaton e Winterson, (1996) e Fonseca (1999) sobre a forma como se hierarquizam os sistemas da linguagem, tanto filogeneticamente como ontogeneticamente, notamos que a linguagem auditiva é a primeira a ser adquirida. Tal como na linguagem auditiva ou falada, também na linguagem visual ou escrita está presente um subnível recetivo (a leitura) e um subnível expressivo (a escrita).

Para Vigotsky (1988, 1993), a linguagem escrita é como se fosse a álgebra da linguagem. O autor considera que, tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas a representação num plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstrato o qual reorganiza e eleva a um nível superior o pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a linguagem escrita abre a possibilidade, à criança, de aceder ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando de igual forma, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral.

Assim, a linguagem escrita que depende de um processo visual, sobrepõe-se a linguagem falada, que, como já referimos, depende do processo auditivo. Deste modo, no caso da aprendizagem da leitura, não se trata da aprendizagem de uma linguagem nova, tratando-se, antes, da mesma linguagem, sendo apenas necessário relacioná-la com uma linguagem visual, que a substitui. Por outras palavras, aos sinais sonoros da fala (fonemas) correspondem, agora, sinais gráficos ou visuais (Fonseca, 1999).

Nesta ótica, a aprendizagem da leitura consiste numa representação simbólica do que se ouve e diz e do que se vê e lê. Nesta atividade, estão envolvidos processos de descodificação dos símbolos gráficos (letras) e de associação interiorizada a componentes auditivas (fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem significado.

Cruz (2007) entende que o subnível expressivo desempenha um papel de maior relevo, no desempenho das tarefas de âmbito escolar. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita influencia a realização de todas as tarefas académicas.

Este autor adverte, também, para o facto de a leitura e a escrita implicarem múltiplas operações e amplos conhecimentos, pelo que se torna necessário que o seu domínio seja desenvolvido, em simultâneo, pois, para além de serem atividades que atuam, interativamente, dependem umas das outras.

Tendo em atenção a importância que tem este terceiro nível da hierarquia da linguagem para o nosso estudo, abordamos, de seguida, alguns aspetos que consideramos relevantes, no processo de leitura e de escrita.

Assim, a leitura e a escrita são determinadas por quatro aspetos que importa perceber, tendo em conta tratar-se, aqui, de um processo construtivo, ativo, estratégico e afetivo (Citoler, 1996).

É um processo *construtivo*, na medida em que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é lento. É importante perceber que, para a criança, não se trata da aquisição de um mero processo de descodificação, no caso da leitura, nem de codificação para a escrita. Para a criança, trata-se, isso sim, de um processo de compreensão, elaboração, interpretação, reconstrução, de acordo com as exigências da tarefa e dos seus conhecimentos prévios (Cruz, 1999).

Enquanto processo *ativo*, e tal como temos vindo a referir, inspirados em autores como Piaget, Vigotsky, Ferreiro e Teberosky, torna-se necessário que a criança participe, activamente, na tarefa de aprender. Quanto maior for a sua envolvência no processo de aprendizagem, melhor resultará a tarefa.

É, por outro lado, um processo *estratégico*, uma vez que, para a realização da tarefa, de forma competente, torna-se necessário que a criança tenha consolidado um

conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas que lhe permitem resolver a tarefa com sucesso.

Por último, a aprendizagem da leitura e escrita é vista como um processo *afetivo*, pois, tal como acontece, em relação ao desenvolvimento, em geral, e segundo estudos que têm sido feitos, no âmbito das dificuldades de aprendizagem (Cruz, 1999; Fonseca, 1999; Rebelo, 1993), fatores tais como a motivação ou o afeto influenciam a aprendizagem e o desempenho de qualquer tarefa.

Antes de terminarmos esta abordagem à hierarquia da linguagem, mais concretamente, à linguagem visual ou escrita, ao nível recetivo e expressivo, é de referir, uma vez mais, que a complexidade da leitura e da escrita, pelo facto de estas estarem, estritamente, dependentes de fatores intrapessoais, interpessoais e contextuais (Citoler e Sanz, 1997), pode gerar dificuldades mais gerais e/ou mais específicas, às quais nos referiremos, mais adiante, neste caso, no capítulo III do nosso estudo.

Em suma, leitura e escrita são processos cognitivos que envolvem uma série de aptidões auditivas, visuais e motoras e as suas inter-relações dialéticas (Fonseca, 1999).

Ou seja, na linguagem, estão envolvidas um conjunto de componentes cerebrais, como mostra a figura a seguir.

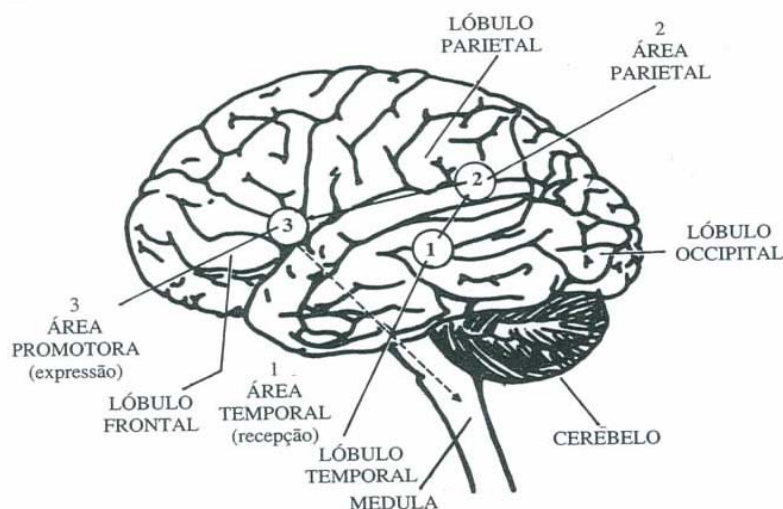


Figura 5: Componentes cerebrais da linguagem, adaptado de Fonseca (1999:199).

Segundo Fonseca (1999) e Silveira (2013), estão envolvidas três componentes cerebrais, na linguagem: a área temporal ou área de Wernicke, responsável pelas

funções acústicas; a área parietal ou girus angular, responsável pelas funções quinestésicas; a área pré - motora ou de Broca, responsável pelas funções cinéticas (expressão).

Assim, concluímos que ler e escrever são acontecimentos que ocorrem no cérebro, assim como no sistema cognitivo que o cérebro suporta, sendo, por isso, consideradas atividades cognitivas (Morais, 1997).

Capítulo II: O Sistema de Leitura e de Escrita, Segundo a Perspetiva Cognitiva

1. Introdução

Ler com fluência depende de um grande número de operações cognitivas que permitem uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem aceder ao significado daquilo que se lê. São estas operações cognitivas que permitem completar cada uma das etapas pelas quais passa a atividade da leitura, indo, desde a análise visual do texto até à integração da mensagem do texto nos nossos conhecimentos.

O mesmo acontece em relação à escrita, pois desde a representação gráfica da palavra até à produção da escrita criativa, estão presentes, pelo menos, quatro grandes módulos (composição, sintático, léxico e motor) e respetivos subprocessos que requerem enormes recursos cognitivos.

Nesse sentido, o presente capítulo, *O sistema de leitura e escrita, segundo a perspetiva cognitiva*, é, exclusivamente, dedicado aos processos cognitivos implicados na leitura e na escrita. O capítulo estrutura-se em dois subcapítulos.

No primeiro subcapítulo – *2. A leitura enquanto atividade cognitiva* –, é feita uma abordagem dos processos cognitivos envolvidos na leitura, dos processos de nível inferior, que dizem respeito à componente da descodificação, assim como dos processos de nível superior, os processos subjacentes à componente da compreensão. Nesta abordagem, quando nos referimos à descodificação, fazemos alusão aos processos perceptivos e léxicos, e, quando nos referimos à compreensão, aludimos aos processos sintáticos e semânticos.

No segundo subcapítulo – *3. A escrita enquanto atividade cognitiva* –, tentamos explicitar, numa primeira fase, os processos cognitivos envolvidos na escrita: planificação; construção das estruturas sintáticas; seleção de palavras; processos motores. Numa segunda fase, são abordados os processos cognitivos da escrita reprodutiva, na cópia e no ditado.

2. A leitura enquanto atividade cognitiva

Dando continuação ao que acabámos de referir no capítulo anterior, é de sublinhar que a leitura é uma atividade cognitiva bastante complexa, pelo facto de ser composta por um conjunto de processos psicológicos que se situam a diferentes níveis. Ou seja, inicia-se num estímulo visual e termina na compreensão de uma mensagem (texto), que se opera através de uma ação global coordenada por um conjunto de processos cognitivos que lhe estão associados (Cruz, 2007).

De acordo, ainda, com Cruz (2007), os processos implicados na leitura agrupam-se em duas grandes categorias, que funcionam, interativamente: os processos de nível inferior, responsáveis pelo reconhecimento das palavras escritas; os processos de nível superior, responsáveis pela compreensão de uma frase ou de um texto.

De um modo geral, é referido por alguns autores (Cruz, 2007; Rebelo, 2003; Cuetos, 2010) que, na leitura, estão envolvidos quatro níveis de processamento, requerendo cada um deles a participação de vários processos cognitivos.

Cruz (2007:45), apoiado em Rebelo (2003), considera a existência de quatro tipos de processos: “o conhecimento do código escrito e a sua especificidade, em relação ao código oral; o domínio do ato léxico - visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; a construção de significações, a partir de índices visuais.”

Fonseca (1999), como mostramos mais abaixo, na *figura 6*, faz referência às componentes da linguagem e considera que o ato de ler se concretiza através das seguintes operações cognitivas:

1. Descodificação de letras e palavras através do processo visual, verificando-se uma categorização (letra-som), no córtex visual.
2. Na área de associação visual verifica-se uma identificação visuo-auditiva e táctico-quinestésica.
3. O sistema cognitivo de conversão realiza a operação de correspondência símbolo-som (grafema-fonema) em que se traduz o código (alfabeto).

4. No *girus angular*, processa-se a informação resultante da integração visuo-auditiva (visuo-fonética de análise e síntese), que, depois de combinados e de unidos as letras e os sons, formam a palavra portadora de significado.
5. Na área de wernicke, opera-se a conversão do sistema semântico, dando-se a significação (compreensão).

Numa tentativa de explicar, mais detalhadamente, os processos cognitivos subjacentes ao processo de ler, Das, Naglieri e Kirby (1994, *in* Cruz, 2007), propõem oito níveis de complexidade e abstração crescentes, como ilustra a figura a seguir.

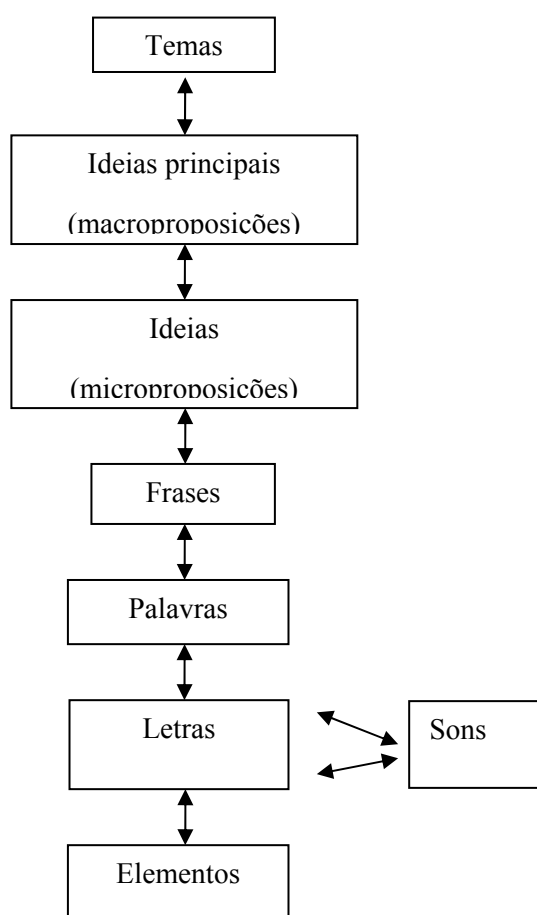


Figura 6: Oito níveis hierárquicos de processamento de informação na leitura (adaptado de Cruz, 2007).

Numa visão mais sintética, podemos afirmar que os processos cognitivos inerentes à leitura se apresentam em duas dimensões, neste caso, a instrumental e a estratégica (Rogovas-Chauveau e Martins, 1997). A primeira dimensão diz respeito às capacidades da decodificação e exploração de um texto; a segunda encerra a componente da compreensão, que, através da fusão e interação de fatores relacionados

com a leitura, ou, ainda, de ordem cultural, conduzem a uma leitura, produto dos seus objetivos e dos conhecimentos que o leitor possui sobre as utilizações funcionais da leitura.

Dentro desta linha interpretativa dos processos cognitivos da leitura, Whitehurst (2002) refere que há dois processos que se interrelacionam, em domínios que designa de *inside-out* e *outsider-in*, cuja tradução é, respetivamente, *dentro para fora* e *fora para dentro*.

Resumindo, do exposto acima podemos concluir, principalmente, o seguinte:

- Existem, por um lado, processos de nível inferior, relacionados com a descodificação, reconhecimento ou identificação das palavras escritas, e, por outro lado, processos de nível superior, responsáveis pela compreensão de uma frase ou texto (Shywitz, 2003);
- Os processos da identificação das letras dependem das zonas cerebrais occipito-temporais, os processos léxicos dependem das zonas parieto-temporais, os sintáticos das zonas perisilvianas e os semânticos, dependem, por seu lado, de amplas zonas do cérebro, nomeadamente dos lóbulos frontais.
- Os dois componentes responsáveis pela leitura, a descodificação e a compreensão podem adquirir-se, de forma separada, e danificar-se, de modo independente, (Cuetos, 2010), funcionando, ao mesmo tempo, de forma interativa.
- Os processos de nível inferior são demasiado importantes, pois, sem o domínio destes, o leitor não consegue alcançar o domínio dos processos de nível superior (Cruz, 2007).

Em torno deste último item, a importância do domínio da descodificação, por parte do leitor, bem como as atividades de processamento fonológico (consciência fonémica, consciência fonológica e domínio do princípio alfabético) assumem um papel primordial, na aquisição e domínio da leitura. Na verdade, estudos recentes mostram que défices de consciência fonológica são a principal causa das dificuldades na leitura,

porque funcionam como um entrave à leitura fluente e à compreensão da leitura (Cruz, 2009; Sola et al., 2010).

2.1. Processos cognitivos de nível inferior: a descodificação

Como já referido no ponto anterior, nos processos cognitivos implicados na leitura incluem-se, primeiramente, os de nível inferior. Neste grupo, de acordo com Cuetos (2010), incluem-se os processos perceptivos e de identificação de letras e os de reconhecimento visual das palavras.

Assim, e segundo o mesmo autor, nos processos perceptivos e de identificação de letras, a mensagem escrita só poderá ser processada pelo leitor, depois de, previamente, analisada pelo sistema visual, através de fixações e movimentos oculares que os olhos realizam sobre o texto escrito, sendo, deste modo, os signos gráficos decifrados e projetados sobre o nosso cérebro.

O reconhecimento visual das palavras, ao contrário do das letras, é uma tarefa bem mais complexa, pois, quando se lê um texto, pode estar-se perante milhares de palavras diferentes. Para cada palavra torna-se necessário recuperar a sua fonologia, quando se trata de leitura em voz alta, assim como o seu significado, quando se trata da leitura compreensiva.

Neste sentido, a leitura é uma atividade que consiste na transformação de sinais gráficos em significado. Se, por um lado, entram os processos perceptivos ou de decifração, com vista a analisar e a identificar os padrões visuais para serem transformados em sons, por outro lado, entram os processos léxicos com o objetivo da recuperação do significado das palavras, através do léxico interno, este constituído por todas as palavras que o sujeito conhece (Linuesa e Gutiérrez, 1999).

Na sequência do que acabámos de abordar, faremos, de seguida, uma abordagem aos processos cognitivos de nível inferior, ou seja, à operação mental de descodificar.

Embora, as opiniões não sejam unânimes, relativamente ao conceito de descodificação, tendo em conta que alguns autores (Mialaret, 1974; Morais, 1997) consideram a descodificação uma atividade mecânica ao passo que outros (Dechant e

Smith, 1977; Ehri, 1997; Gaskins, 2004) consideram ser a descodificação apenas possível, quando o significado é associado aos signos escritos.

Ehri (1997) refere-se à descodificação, classificando-a como um fenómeno cognitivo que consiste no reconhecimento visual de uma palavra por um leitor principiante, onde, por analogias com palavras conhecidas ou por adivinhação, a partir do contexto, passa à descodificação das letras que formam as palavras, usando, para isso, a sua correspondência com os sons.

Lobrot (1980), em relação à apropriação da leitura, enfatiza o papel da linguagem oral, considerando que ler consiste na utilização de um código que considera duplo, porque, por um lado, é um código ideográfico e, por outro, trata-se de um código grafo-fonético.

Viana e Teixeira (2002:19), ao analisar este duplo código a que se refere Lobrot (1980), consideram que “o código ideográfico estabelece uma ligação entre as palavras escritas (sequências de grafemas) e as ideias (conceitos mentais) sem intervenção da linguagem falada. Já o código grafo-fonético estabelece a ligação entre os elementos da língua escrita (letras, sílabas, etc.). Esta ligação é serial, isto é, efectua-se elemento por elemento e é exclusivamente audiovisual. Neste código, as palavras são significados, enquanto no sistema da língua falada são significantes”.

Esta perspectiva leva-nos a considerar que o código ideográfico permite a leitura propriamente dita e o código grafo-fonético a decifração.

Isto é, quando o leitor aprendiz consegue uma representação fonológica, através da informação impressa, estamos perante uma leitura propriamente dita. O acesso à palavra é feito com base num estímulo visual gráfico, cujo reconhecimento se realiza por via daquilo que reside na memória, a longo prazo. Ou seja, é desta forma que o leitor tem acesso ao léxico (Cruz, 2007).

Esta apropriação da leitura efectua-se, de uma forma *elementar*, tendo o leitor que conseguir os grafemas, ao nível visual e auditivo; além disso, o indivíduo tem de saber relacionar as letras com os sons que elas representam; tem, igualmente, de saber que ao unir as letras se formam palavras; e, por último, é necessário que o leitor saiba identificar e pronunciar, corretamente, as palavras, de forma unitária (Rebelo, 1993).

Sendo este um processo de grande importância no processo de leitura propriamente dito, torna-se indispensável compreender como é que ele se operacionaliza.

Segundo Ehri (1997) e Gaskins (2004), este processo acontece das seguintes formas: através da correspondência grafema-fonema, através do reconhecimento visual, por analogia e através do contexto.

Partindo do princípio que todas estas formas de reconhecimento das palavras, anteriormente, enunciadas são importantes, importa referir que, se forem utilizadas, em simultâneo, a fluência da leitura será beneficiada. No entanto, temos de admitir que a forma mais rápida de descodificação se faz, através do reconhecimento visual, por permitir que a leitura seja feita, de uma forma automática, e, até mesmo, inconsciente (Morais, 2012).

Em síntese, na descodificação, estão implicados processos perceptivos e processos léxicos, visto que a leitura parte do reconhecimento de um conjunto de letras, ou seja, a transformação de um conjunto de sinais impressos em sons com significados (Citoler, 1996). Assim, os processos perceptivos são responsáveis pela decifração das palavras, ficando os processos léxicos incumbidos de aceder ao léxico, com vista à recuperação, sobretudo, dos significados das palavras, numa espécie de armazém que cada leitor vai construindo, à medida que vai conhecendo as palavras.

De uma forma conclusiva, podemos afirmar que o objetivo da descodificação só será atingido, depois do reconhecimento das palavras ser realizado, de um modo automatizado, para que os processos de nível inferior deixem de ter o papel principal e passem a ter um papel secundário e para que as operações que suportam os processos de nível superior tomem esse lugar principal, isto é, a compreensão (Shaywitz, 2003).

2.1.1. Processos perceptivos

No seguimento do exposto acima, Cuetos (2002) refere que, quando lemos, a primeira operação que fazemos é a de análise dos sinais gráficos escritos, com vista à sua decifração. Esta tarefa envolve várias operações, sendo a primeira delas a fixação dos olhos no texto que se vai ler para identificarmos, depois.

Cruz (2007:59) refere, a esse propósito, que “esta tarefa envolve várias operações consecutivas, a primeira das quais é a de orientar os olhos para os diferentes pontos do texto que queremos processar, isto é, os movimentos oculares. Estes movimentos são, então, seguidos por uma análise visual, a qual envolve processos de extracção de informação, que têm a ver com a memória icónica e com a memória de trabalho e onde se efectuam tarefas de reconhecimento e análise linguística.”

Uma análise mais superficial desta mesma tarefa transmite-nos a impressão que as operações realizadas são as que os olhos efectuam para a identificação das palavras, à medida que os olhos avançam, de forma contínua e uniforme, no texto escrito. Mas, se a análise for rigorosa, concluímos que esta percepção está errada. Na verdade, hoje, sabe-se, através de estudos realizados, a partir da observação dos movimentos dos olhos dos leitores, que, quando um indivíduo lê o texto, os olhos avançam em pequenos saltos, os denominados movimentos sacádicos, que alternam com períodos de fixação em que ficam imóveis (Mitchell, 1992).

Dito de uma forma mais simples, se as palavras são constituídas por letras, parece-nos que o mais importante será, numa primeira fase, que o reconhecimento das letras seja o primeiro passo. Mas por outro lado, alguns estudos revelam que esta teoria é pouco interessante, tendo em conta que consideram ser mais fácil reconhecer uma letra, não na forma isolada, mas quando a mesma faz parte de uma palavra (Cuetos, 2010).

Assim, se, por um lado, se defende que a aprendizagem da leitura é mais fácil, se for feita, de uma forma global – ou seja, a capacidade de descodificação assenta no nível de compreensão que o leitor pode atingir –, por outro lado, opõe-se à teoria que defende que, para ler uma palavra, é preciso saber identificar as letras que a constituem.

Na senda desta última perspetiva, Morais (1997) considera que o domínio do princípio alfabético é imprescindível para se conseguir identificar grande parte das palavras desconhecidas. Com isto, o autor pretende reforçar a ideia de que a automatização do procedimento de conversão grafo-fonológica depende do domínio do código alfabético.

Resumindo, quanto maior for a capacidade de descodificação do indivíduo, mais memória de trabalho sobrar para as tarefas de nível superior.

2.1.2. Processos léxicos

Como já referimos, anteriormente, a identificação das letras é um passo necessário para o reconhecimento das palavras e para o acesso ao seu significado, sendo este o grande objetivo da leitura.

A recuperação do significado das palavras é, como temos vindo a defender, o objetivo principal da leitura. Podemos, então, questionar-nos como é que o leitor dá esse passo?

O primeiro passo necessário é a identificação das letras, para, posteriormente, se reconhecerem as palavras. Neste sentido, em relação à leitura oral ou em voz alta, torna-se imprescindível recuperar a pronúncia correta. É de salientar que tanto a recuperação da pronúncia correta como a recuperação do significado são efetuados, automaticamente, no momento em que se faz o reconhecimento das palavras (Cuetos, 2010).

Segundo, ainda, o mesmo autor, acontece o mesmo com a leitura silenciosa, cujo objetivo é compreender a leitura. Contudo, ao contrário da leitura em voz alta, os sons produzem-se, na leitura silenciosa, internamente.

Quando se trata de leitores com muita experiência, o acesso ao significado das palavras faz-se, de forma automática. Ou seja, desde que as palavras lhes apareçam, no campo visual, as mesmas não podem deixar de ser lidas sem que se ative o respetivo significado.

Cuetos (2010), por seu lado, explica o acesso automático ao significado e à fonologia das palavras, referindo que este efeito se observa, claramente, no efeito *Stroop*. De uma forma mais exemplificativa, o autor considera que, “quando nos pedem que digamos a cor em que estão escritas uma lista de palavras que são nomes de cores (por exemplo: palavra verde escrita a tinta azul; vermelho com tinta amarela, etc.) os leitores têm enormes dificuldades para indicar a cor porque podem evitar ler as palavras e produz-se uma enorme interferência entre o que estão a ler e a cor da tinta que têm que dizer” (Cuetos, 2010:41).

Ou seja, as características das palavras influenciam o seu reconhecimento imediato. Nesse sentido, Cuetos (2010) refere as características que influenciam o reconhecimento de uma palavra:

- Lexibilidade: as palavras reais reconhecem-se, mais rapidamente e com menos erros, do que as palavras inventadas ou pseudopalavras;
- Frequência: as palavras de alta frequência são mais fáceis de reconhecer do que as de baixa frequência;
- Idade de aquisição: as palavras que se aprendem, desde cedo, conhecem-se, mais rapidamente, do que as palavras que se aprendem, numa idade tardia (Cuetos e Barbón, 2006).
- Regularidade: as palavras regulares lêem-se, mais rapidamente, do que as irregulares. Palavras regulares são as que se ajustam às regras de pronúncia grafema - fonema.
- Imaginabilidade: as palavras que têm um significado fácil de imaginar (ex: “carro”) são reconhecidas, com maior rapidez, do que as que têm um significado difícil de imaginar (ex: abstrato).
- Vizinhança ortográfica: as palavras com muitos vizinhos ortográficos (palavras que só se diferenciam numa letra (ex: “saca”, “cara”, “cata”, “cama” e “capa” são vizinhas da palavra “casa”).
- Extensão: as palavras curtas, quanto ao número de letras e número de sílabas, requerem menos tempo para serem reconhecidas do que as maiores.

Em suma, o reconhecimento da palavra escrita tem sido um dos aspetos mais investigados da leitura, na tentativa de se encontrar uma explicação para entender a forma como o leitor encontra meios adequados para, através da grafia das palavras e do respetivo reconhecimento linguístico, o leitor aceder ao significado.

Neste sentido, foram construídos modelos de reconhecimento das palavras para se caracterizarem alguns dos processos mentais que o leitor utiliza para a compreensão e a pronúncia das palavras escritas (Citoler, 1996). Ou seja, os modelos procuram uma

resposta para a forma como o leitor conhece as palavras que se encontram no seu léxico interno, memória ou informação sobre a palavra. Por outras palavras, os modelos construídos pretendem saber como se processa a representação do conceito associado à unidade linguística ou recuperação léxica (Cuetos, 2002, 2010).

À guisa de conclusão, “o reconhecimento ou identificação de uma palavra escrita consiste na ativação de uma determinada entidade lexical, ou seja, na evocação que todos os conhecimentos que o leitor tem em relação a essa palavra” (Cruz, 2007:63), ou seja, o *léxico interno*, como já mencionámos, atrás.

No entender de Cruz (2007), o acesso ao *léxico interno* opera-se de forma diferente, na linguagem oral e na linguagem escrita. Na linguagem oral, segundo o estudioso, recorremos à representação interna da fala: *código fonológico*, *código fonético*, *código fonémico*, *código articulatorio* ou *código acústico*. Na linguagem escrita, acedemos ao *léxico interno*, através de duas formas: através do código fonológico e de um código baseado nas características visuais das palavras.

Este modo de reconhecimento das palavras, na leitura, explica-se com base no modelo de dupla via (também chamado modelo dual), defendido, principalmente, por Coltheart (1981, 1985), o qual pressupõe duas vias de acesso ao léxico (Citoler, 1996, Morais, 1997, Linuesa e Gutiérrez, 1999).

- A via direta, visual, ortográfica ou léxica, que permite a leitura das palavras, acedendo, diretamente, às representações que temos armazenadas, na nossa memória ou léxico visual.
- A via indireta, fonológica ou subléxica, que recupera a palavra mediante a transformação das letras nos sons correspondentes, ou seja, que permite a transformação dos grafemas (letras e grupos de letras) nos fonemas que lhes correspondem.

Ou seja, pela via direta, o leitor recorre às representações armazenadas no léxico visual e, ao fazer uma associação ortográfica, descobre qual delas tem mais semelhanças. Após a identificação da palavra, a nível visual, o passo seguinte é o reconhecimento do significado, ou seja, aceder ao sistema semântico. Nesta fase, tendo em conta que a palavra já foi reconhecida e se encontra armazenada no léxico mental do

leitor, o significado obtém-se por associação da palavra ao sistema semântico. Depois do acesso à representação semântica, a representação fonológica a ela associada é impulsionada, que se encontra noutra armazém, o léxico fonológico, seguindo-se a sua pronúncia.

Segundo Cruz (2007), a recuperação do léxico, pela via direta, implica as seguintes operações: análise visual das palavras; transmissão do resultado desta análise para um armazém de representações ortográficas de palavras, no qual, graças à comparação com as unidades armazenadas, se identifica a palavra; e a unidade léxica ativada irá, por sua vez, ativar a unidade de significado correspondente, situada no sistema semântico.

Quanto à via indireta, fonológica ou subléxica, esta funciona ao transformar cada um dos grafemas que compõem a palavra nos fonemas que lhe corresponde, podendo ser feito o encadeamento dos fonemas. Isto é bastante visível na leitura de pseudo-palavras, em que, embora não tenhamos a representação da palavra, no nosso léxico visual, sabemos como se pronuncia cada uma das letras que a compõem. Através desta via, a leitura pode ser explicada, da seguinte forma: “ identificação das letras que compõem a palavra (este processo é comum para as duas vias); recuperação dos sons que correspondem a essas letras mediante um mecanismo denominado *mecanismo de conversão grafema-fonema*, que proporciona o som de cada grafema e articulação desses sons (Cuetos, 2010).

Em síntese, através da via direta ou léxica, podemos ler todas as palavras conhecidas, regulares ou irregulares; através da via indireta ou subléxica, podemos fazer a leitura não só de palavras conhecidas ou não, mas também das pseudo-palavras, mas esta mesma via não permite a leitura das palavras irregulares (Cuetos, 2010).

Embora ambas as vias sejam duas formas distintas de reconhecimento das palavras, uma leitura eficaz implica que ambas estejam presentes, uma vez que exercem uma função, mutuamente, compensatória, encontrando-se, ao mesmo tempo, intimamente, conectadas e dependentes da informação que o leitor possui sobre as palavras. Estas mesmas informações referem-se a representações de tipo fonológico, semântico e ortográfico (Citoler, 1996; Morais, 1997; Cuetos, 2002; Cruz, 2007).

2.2. Processos cognitivos de nível superior: a compreensão

Face ao exposto, até este momento, sobre leitura, não restam dúvidas que ler não se limita, apenas, à descodificação, implicando, também, a compreensão da mensagem escrita do texto. Isto significa que a compreensão representa o objetivo último da leitura.

Tendo em conta o estado de arte existente relativamente a este assunto, somos forçados a concluir que a compreensão da leitura tem merecido menos atenção, por parte dos investigadores da leitura, do que a descodificação.

Apesar disso, as investigações mais recentes deixam antever que à compreensão da leitura estão subjacentes três tipos de fatores: uns relacionados com o leitor; outros com o texto; e, por último, aqueles que estão ligados à interação estabelecida, entre o leitor e o texto (Snow, 2002).

A mesma investigadora encara, também, a compreensão como um processo simultâneo de extração e construção de significado. Isto é, na compreensão, para além do fator *leitor* e *texto*, o fator variabilidade do contexto sociocultural em que esta atividade ocorre também está presente. Esta mesma teoria é ilustrada pela *figura* abaixo.

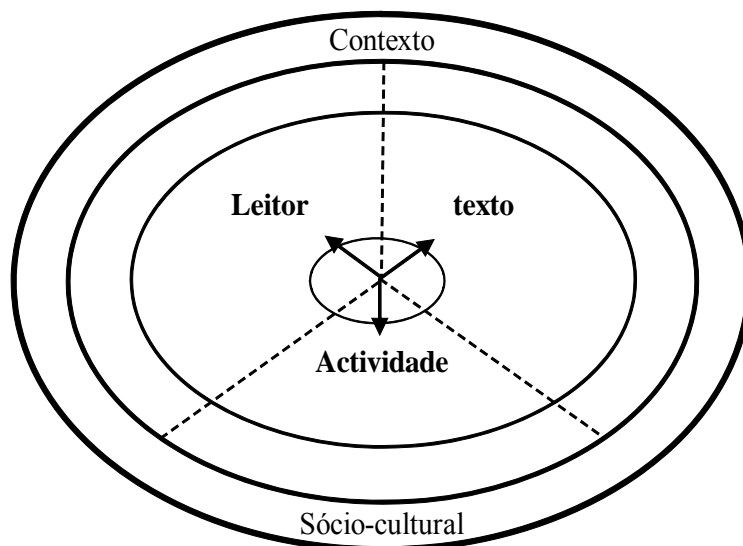


Figura 7: Compreensão, na leitura, na perspetiva de Snow (2002), adaptado por Cruz, (2007: 70).

Uma leitura mais atenta do esquema permite-nos observar que é o leitor o sujeito que realiza o processo de compreensão, encerrando, para isso, todo o conjunto de conhecimentos e habilidades e/ou capacidades.

O *texto* é, portanto, aquilo que o sujeito necessita compreender; À *atividade* estão associados os objetivos, os processos e as consequências relacionadas com a leitura. Estes três elementos não podem dissociar-se do *contexto sociocultural* onde ocorrem, e que interage com cada um dos elementos. O contexto sociocultural influencia, desta forma, o leitor, funcionando como mediador das suas experiências, ao mesmo tempo que as experiências do leitor também influenciam o contexto.

O leitor, para encontrar a mensagem do texto, necessita descobrir a relação que existe entre as palavras que formam o texto, pois é nesta relação que aquela está contida (Cruz, 2007).

Segundo o mesmo ponto de vista, é de referir que a compreensão sofre a influência de fatores relacionados com a linguagem oral, ou seja, resulta, também, da descodificação e compreensão auditiva (Das, Naglieri e Kirby, 1994).

Na perspetiva de Citoler (1996), são alguns os fatores que influenciam a compreensão: uma descodificação pouco automatizada; o fraco repertório vocabular; problemas a nível da memorização; desconhecimento ou domínio insuficiente das estratégias de compreensão; falta de interesse; e baixa auto - estima; um fraco controlo da compreensão.

Alguns investigadores (Cunningham, 1997; Giasson, 2000; Viana e Teixeira, 2002; Lyon, 2003), de acordo com a tipologia de questão que é colocada sobre o texto, consideram que a compreensão se opera em níveis distintos.

Lyon (2003), por exemplo, estabelece quatro níveis para a compreensão: a compreensão literal; a compreensão interpretativa; a compreensão avaliativa ou crítica; a compreensão de apreciação.

Por outras palavras, Viana e Teixeira (2002) apresentam os seguintes níveis para a compreensão: compreensão literal; compreensão interpretativa ou inferencial; apreciação; julgamento.

De acordo com Viana e Teixeira (2002) e Lyon (2003) podemos sugerir que a compreensão literal compreende a identificação e a memorização dos principais factos que se desenvolvem no texto, tais como as ideias principais e a sequencialidade dos acontecimentos, não descurando, no entanto, a importância de que, para se compreender o texto, é necessário integrar a informação do texto com a informação que o leitor já possui sobre o assunto; a compreensão interpretativa diz respeito à capacidade que o leitor tem para inferir, isto é, a capacidade de reconstrução do significado. Assim, quanto maior for a participação e o esforço do leitor para relacionar o texto com as suas experiências ou conhecimentos pessoais, melhor será a compreensão; a compreensão avaliativa ou de apreciação inclui as opiniões e os juízos pessoais do leitor em relação às intenções do autor do texto, e, por isso, neste nível temos de ter em conta a subjectividade, valores e interesses do leitor; a compreensão de apreciação alude à forma como o leitor se deixa moldar pelo conteúdo do texto, criando novas interpretações a partir daquilo que leu.

Em síntese, para o leitor chegar ao significado e integrá-lo, na sua memória, é necessário que o mesmo realize outras operações de nível superior, mais complexas e que requerem uma maior atenção da sua parte.

Ou seja, enquanto os processos de nível inferior (reconhecimento das palavras) acabam por ser automatizados, os processos de nível superior (a compreensão de textos) requerem, pelo contrário, a presença de recursos cognitivos.

Assim sendo, na compreensão de textos estão presentes dois tipos de processos de nível superior: processamento sintático e processamento semântico.

2.2.1. Processamento sintático

Depois do reconhecimento das palavras, aspeto explorado acima, torna-se necessário compreender a mensagem do texto escrito, isto é, perceber como as palavras se relacionam entre si (Shaywitz, 2003). Na verdade, as palavras isoladas não transmitem nenhuma informação nova, sendo, na relação entre elas, que se encontra, precisamente, a referida mensagem.

O processamento sintático concretiza-se através do acesso a um conjunto de regras sintáticas que nos permitem segmentar cada oração, nas suas diferentes partes

constituintes; classificar os constituintes da oração, de acordo com os seus papéis sintáticos; construir uma referência sintática, a partir da qual se extrai o significado. Ou seja, a atividade de conhecimento sobre a estrutura gramatical da língua é feita através dos processos sintáticos (Cítoler, 1996).

Segundo Cuetos (2010), o processo de análise sintática compreende três operações principais:

- Atribuição das *etiquetas* correspondentes aos diferentes grupos de palavras que compõem a frase (ex: sintagma nominal, verbo, frase subordinada, etc.).
- Especificação das relações existentes entre as componentes da frase.
- Construção da estrutura correspondente, mediante a ordenação hierárquica dos componentes da frase.

De acordo com Cuetos (2010), para se agruparem as palavras de uma frase, de modo correto, nos seus grupos constituintes, o analisador sintático tem de utilizar uma série de aspetos presentes na frase, destacando-se como mais importantes a ordem das palavras, as palavras funcionais, o significado das palavras e os sinais de pontuação.

No processamento sintático, estão presentes estratégias que permitem o agrupamento correto das palavras de uma oração e respetivos constituintes, ao mesmo tempo que possibilitam o estabelecimento das interrelações entre esses mesmos constituintes.

Nesse sentido, o autor destaca as seguintes estratégias, que consideramos adequadas à língua portuguesa:

- A ordem das palavras - a ordem das palavras proporciona informação sobre o seu papel sintático;
- Palavras funcionais - as palavras funcionais (preposições, artigos, conjunções, etc.) encerram, principalmente, um papel sintático, isto porque informam sobre a função dos constituintes mais do que do seu conteúdo;
- Significado das palavras - o significado das palavras é, também, em muitos casos, uma pista importante para se conhecer o seu papel sintático;

- Sinais de pontuação - enquanto, na linguagem falada, os limites das frases e orações são determinados pelas pausas e pela entoação, na linguagem, escrita, são os sinais de pontuação que indicam estes limites.

Se, por um lado, constatamos a existência de perspetivas de alguns autores que consideram que o processamento sintático não interfere na compreensão da leitura, defendendo, para isso, que o conteúdo semântico é suficiente, por outro lado, outros estudiosos defendem que os défices, ao nível do processamento sintático, podem estar na origem das dificuldades na leitura. Isto é, o indivíduo lê as palavras, mas não compreende as frases que compõem o texto, podendo, ainda, existir casos de leitores que têm dificuldades em organizar as frases e orações de uma composição (Cruz, 2007).

Resumindo, verificamos que a leitura não termina com o reconhecimento das palavras, sendo a compreensão a grande finalidade da leitura. Desta forma, a compreensão realiza-se através de processos sintáticos relacionados com a ordem das palavras, com os aspetos gramaticais da oração, com os aspetos morfológicos e categorias das palavras, entre outros.

2.2.2. Processamento semântico

Na sequência do exposto, até aqui, no que toca aos processos de nível superior que a leitura implica, passaremos a abordar o último dos processos que intervêm na compreensão de um texto, isto é, o processamento semântico.

Mais concretamente, o processamento semântico consiste na extração do significado da oração ou de texto e respetiva integração nos conhecimentos que o leitor já possui. Trata-se, nesta fase, da construção de uma representação mental do conteúdo do texto e da integração dessa mesma representação nos próprios conhecimentos, pois, somente, nesse caso, se produz a autêntica compreensão (Schank, 1982).

Neste sentido, estes conhecimentos prévios, para além de se situarem a nível sintático, têm, igualmente, de estar presentes os conhecimentos declarativos relacionados com o significado das *coisas* e o conhecimento procedimental que têm a ver com a forma como as *coisas* se fazem. Isto exige a integração do léxico e das diferentes palavras, de forma coerente, a partir da qual o leitor possa extrair a mensagem

que se situa muito além do que representa cada uma das partes que a compõem (Cruz, 2007).

De acordo com Cruz (2007:76), a grande meta do processamento semântico é “a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, isto é, extrair o significado das palavras.” O mesmo autor adverte para a necessidade de coordenar a extração do significado com as regras de estrutura gramatical, o contexto linguístico e extra-linguístico, alertando, ainda, para a importância de considerar a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios do leitor.

Neste sentido, e visto que a compreensão não termina com a extração do significado, Cuetos (2010) propõe dois subprocessos para o processamento semântico: extração de significado e integração na memória.

Para esta integração, é necessário que se estabeleça um vínculo entre a nova estrutura e os conhecimentos prévios do indivíduo. Este vínculo consegue-se através da introdução, na nova mensagem, de informação que o leitor já possui e que lhe servirá para ativar os conhecimentos relacionados com esta última.

A representação mental a que nos referimos constitui o ponto de encontro entre o leitor e o texto, entre a mensagem expressa no texto e os conhecimentos prévios do leitor.

Em definitivo, se o leitor não domina certos conhecimentos sobre o conteúdo de um determinado texto, não poderá entendê-lo. Pelo contrário, se os seus conhecimentos sobre o tema forem vastos, mais facilmente o compreenderá.

É importante referir que, tanto os processos de nível inferior como os processos de nível superior funcionam, simultaneamente, e de forma interativa, para que a atividade leitora se realize com sucesso (Cruz, 2007).

Em síntese, relembramos que, na compreensão da leitura, para além dos processos sintáticos que abordámos, no ponto anterior, os processos semânticos têm como objetivo a construção de significações, a partir de índices visuais. Neste processo, o leitor extrai a mensagem da oração para ser integrada nos seus conhecimentos. É só a partir do momento em que a informação é integrada na memória do indivíduo que o processo de compreensão se pode dar por terminado.

Por outro lado, os processos inerentes ao ato de ler organizam-se em quatro categorias de processos cognitivos, que podemos subdividir, em dois grupos. Assim, na descodificação estão envolvidos os processos perceptivos e léxicos, e, na compreensão, temos o processamento sintático e o processamento semântico. Além disso, a não automatização dos processos inferiores conduzirá a uma leitura deficitária (Shaywitz, 2003). A automatização dos processos de nível inferior conduz, pelo contrário, a uma leitura fluente, condição *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura (Cruz, 2007).

3. A escrita enquanto atividade cognitiva

O ato de escrever é, certamente, a maior das aprendizagens do ser humano. A complexidade deste ato justifica-se pela necessidade do domínio de diferentes destrezas: umas de tipo motor, outras ortográficas, e, ainda, outras mais relacionadas com o estilo (Ellis, 1995).

Barbeiro e Pereira (2008) defendem que, para se produzir um texto, é necessário dominar três competências: a compositiva, a ortográfica e a gráfica. A competência compositiva refere-se à forma de combinar expressões linguísticas para formar o texto; a competência ortográfica relaciona-se com as normas que estabelecem a representação escrita das palavras; a competência gráfica tem a ver com a capacidade de materializar os sinais gráficos, sob a forma de escrita.

Deste modo, o sistema de escrita, à semelhança, como já referimos, do sistema de leitura, é uma atividade cerebral. A complexidade da escrita está, intimamente, ligada ao desenvolvimento cerebral, sendo uma atividade que leva cerca de quatro anos a ser adquirida. De facto, a escrita é uma das atividades cognitivas que mais zonas cerebrais ativa (Queiroz, 1999).

Os modelos explicativos dos processos neurofisiológicos da linguagem mais recentes defendem que o seu funcionamento está relacionado com grandes redes neuronais caracterizadas por conexões complexas, assim como com o envolvimento de sistemas acessórios que ultrapassam a atividade do córtex cerebral e as áreas ditas da linguagem, representadas na *figura 1* (Castro, 1992), como já vimos aqui.

Segundo Queiroz (1999), na escrita, intervêm, sequencialmente, uma série de funções:

- A audição e a visão;
- A descodificação das mensagens verbais;
- A codificação associada à reprodução do que se vê e do que se ouve; criação do modelo global *de gesto escrito*, com recurso à imaginação, à memória, à atenção, à inferência, à antecipação (existência de reação interativa entre o sujeito e a escrita);
- A passagem do modelo global de gesto escrito à zona cerebral que o irá aplicar em linguagem articulada;
- A passagem à linguagem articulada é controlada por impulsos do sistema nervoso: movimentos oculares, postura, movimentos dos membros superiores (ombros, pulso, dedos, etc.).

É de sublinhar que cada uma destas funções é controlada por uma determinada zona do cérebro.

Digamos que o exposto é a tentativa de simplificação de um processo bem mais complexo, porque implica mecanismos neurobiológicos. Hoje, é possível identificar, com precisão, as áreas cerebrais que intervêm em cada um dos processos de escrita, graças à neuroimagem. Cada processo depende de redes neuronais que se estendem por amplas zonas do cérebro. É o caso da escrita criativa, tendo em conta que esta é uma atividade que implica tarefas de planificação, linguísticas, espaciais, motoras, entre outras. Ou seja, na escrita criativa, por cada processo, são responsáveis diferentes áreas cerebrais, na ótica de Cuetos (2010).

Segundo este autor, a cada processo que intervém, na escrita, é da responsabilidade de uma área cerebral, que passamos a especificar e a identificar, na *figura 8*, como podemos observar, mais abaixo:

- A planificação daquilo que pretendemos escrever exige a recuperação da memória de longo prazo, da definição de objetivos, etc. Assim, este processo está dependente dos lóbulos frontais, mais especificamente, da zona pré-frontal;

- As estruturas sintáticas, isto é, as regras sintáticas segundo as quais se constroem as orações, dependem, sobretudo, da zona perisilviana, nomeadamente da área de Broca. Inúmeros estudos têm provado que esta área é responsável pelas regras gramaticais.
- A recuperação léxica ou ortografia das palavras é recuperada por duas vias, neste caso, a léxica e a subléxica. A primeira destas vias depende de redes neuronais que se estendem pela zona parieto-temporal esquerda; a segunda, a via de transformação de fonemas em grafemas, tratando-se de regras gramaticais, depende das zonas à volta da cisura de Sílvio.
- Os processos motores, responsáveis pelos movimentos motores, dependem de redes que se estendem por amplas zonas compreendidas, entre a parte superior dos lóbulos parietais e frontais. Provavelmente, nos parietais, estão os programas motores responsáveis pela escrita à mão, e, na zona frontal, principalmente na área de Exner, situam-se os programas responsáveis pelo desenho das letras.

As áreas cerebrais que intervêm nos processos acima mencionados encontram-se assinaladas a cinzento na figura a seguir.

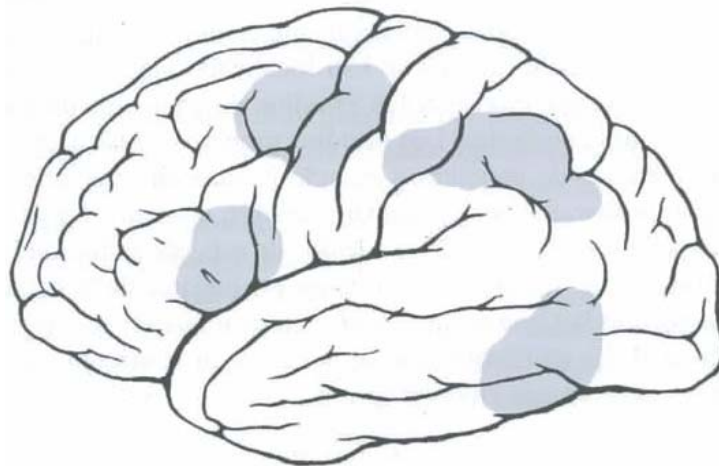


Figura 8: Áreas cerebrais que intervêm na escrita de palavras à mão, adaptado de Cuetos (2009: 50).

No que se refere à escrita através do teclado, outras áreas, além da motora, devem intervir: o corpo caloso na coordenação dos movimentos dos dedos ou o hipocampo, para lembrar a posição das letras no teclado (Ardilla, 2004).

Em síntese, a escrita é uma atividade neurobiológica muito complexa, porque a criança está exposta a vários desafios: a fruição das ideias e respetiva tradução numa linguagem convencional; a adequação aos objetivos como escritor não descurando, para isso, os objetivos do leitor; a codificação da oralidade numa linguagem alfabética; o domínio da imagem mental da sequência gráfica; o controlo motor e a utilização da pontuação para a segmentação de unidades sintáticas e semânticas. Ou seja, escrever implica o tópico, o género, programar, tomar notas, seleccionar e organizar a informação (Barbeiro e Pereira, 2008). Por outras palavras, a concretização de uma ideia através de signos gráficos requer o recurso a, pelo menos, quatro processos cognitivos: planificação da mensagem, construção das estruturas sintáticas, seleção das palavras e processos motores (Cuetos, 2009).

Antes de passarmos ao ponto seguinte, onde abordaremos os processos cognitivos implicados na escrita compositiva (produtiva), salientamos que existem outras formas de escrita frequentes, tais como a cópia e o ditado, uma escrita mais mecânica, portanto, que, vulgarmente, se designa como escrita reprodutiva, e onde intervêm menos processos.

3.1. Processos cognitivos que intervêm na escrita compositiva

3.1.1. Planificação

Para se produzir um texto, é necessário que se dominem três competências: compositiva, ortográfica e gráfica. A automatização das competências ortográfica e gráfica deve ser adquirida, o mais cedo possível, para que o escrevente (aluno) possa dedicar toda a capacidade de processamento à competência compositiva, na perspectiva de Barbeiro e Pereira (2008).

Segundo, ainda, os mesmos autores, a competência compositiva implica várias tarefas: ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; no caso da sua integração, articular os conteúdos com os outros elementos do texto; e, por último, dar-lhes uma expressão linguística para integrarem o texto, respeitando, para isso, exigências de coesão e de coerência.

Deste modo, tendo em conta a perspectiva de Barbeiro e Pereira (2008), produzir um texto implica mobilizar uma variedade de componentes ou processos necessários à

formulação de expressões linguísticas que constarão no texto, sendo, também, um ato influenciado por diferentes fatores: cognitivos, emocionais e sociais.

Na escrita compositiva, a componente de planificação deste processo é, certamente, o processo de maior complexidade cognitiva. Também chamada de componente de resolução de problemas e de tomada de decisões, por alguns investigadores (Bereiter e Sardamalia, 1987), o certo é que o escrevente tem de realizar um plano onde terá de decidir sobre o assunto que se apresenta, em primeiro plano, e, em segundo plano, decidir a quem se dirige, a forma como vai dizer, o que pretende, o que sabe sobre o assunto, entre outros (Black, 1982).

Flower e Hayes (1981) consideram que o processo de planificação da mensagem se desenrola em três etapas ou subprocessos:

- 1ª Etapa: gera-se a informação sobre o que o indivíduo pretende escrever, através da procura de informação, na memória de longo prazo. A informação que o sujeito vai encontrando serve de motor de busca de nova informação relacionada com a primeira, e, nalguns aspetos, de tipo causal, temporal, espacial, etc.
- 2ª Etapa: depois de gerada a informação, nesta etapa, selecionam-se os conteúdos mais relevantes, de entre os recuperados da memória, e organizam-se, em consonância com um plano coerente. Este plano de ideias pode estar organizado, em função das variáveis temporais, seguindo, para isso, uma ordem cronológica dos acontecimentos. Este plano pode, ainda, estar estruturado, de diferentes formas, o que depende da estrutura do tipo de texto que se pretenda escrever.
- 3ª Etapa: estabelecem-se os critérios para as perguntas que serão utilizadas, posteriormente, aquando do processo de revisão, para se verificar se o texto está de acordo com os objetivos.

Ao adotar esta perspetiva, Carvalho (2003:20) acrescenta que, deste modo, o processo “pressupõe uma forma de representação da realidade, a representação mental, numa outra forma de representação dessa realidade, a linguagem verbal. Essa

representação mental apresenta uma forma própria, assente, não apenas no sistema linguístico, mas também em imagens, sensações, representações cinésicas...”.

De acordo, ainda, com Fonseca (1994), trata-se, igualmente, de um processo exigente a nível mental, porque implica a capacidade de relacionar diferentes ideias e de as colocar segundo uma ordem linear de informação, tendo em conta que destes mecanismos de linearidade da sequência discursiva que resulta a coerência do texto.

A planificação é um processo que depende de variáveis psicológicas inerentes ao próprio escritor, tais como a motivação, afeto e memória, assim como variáveis contextuais (Hayes, 1996).

É um processo de resolução de problemas, uns mais relacionados com os aspetos concetuais da escrita e outros mais relacionados com os aspetos da realização da tarefa de escrita (Nicholls et al., 1989). Assim, nesta perspetiva, é fundamental a colaboração, entre o professor e o aluno, antes e durante a atividade de escrita, assim como a colaboração do par ou do grupo (Martins e Niza, 1998).

Este processo é, de igual forma, um processo exigente a nível atencional, como advoga Cuetos (2009).

Segundo este autor, existem três estratégias que permitem ao escritor ultrapassar as exigências, relativamente à atenção, durante a componente da planificação: (1) alternar o foco de atenção de uma tarefa para a outra; (2) realizar todas as tarefas, em simultâneo, mas dando prioridade a umas sobre as outras; (3) recorrer a procedimentos automatizados, pois estas mesmas exigências requerem menos energia atencional (uso de expressões, introduções, entre outros).

Em síntese, podemos concluir que a planificação da mensagem é responsável pela criação e organização de ideias; por estabelecer objetivos e antecipar efeitos; por seleccionar conteúdos; pela organização da informação; e pela programação da realização da própria tarefa (Amor, 1993).

Assim sendo, a planificação é uma tarefa bastante exigente, uma atividade que apela não só para a abstração mas também para as capacidades de recolha e seleção de informação, na memória.

3.1.2. Construção das estruturas sintáticas

Ultrapassada a componente da planificação e a decisão, relativamente àquilo que vai escrever, o escrevente passa para a redação propriamente dita do texto, isto é, à textualização (Barbeiro e Pereira, 2008).

Nesta fase, o escritor passa à construção das estruturas gramaticais que lhe permitem expressar a sua mensagem (Cuetos, 2009).

Segundo este autor, as estruturas sintáticas, neste estágio, constituem-se como armazéns vazios de conteúdo – uma vez que são as regras sintáticas que nos orientam na forma como a mensagem deve ser dita –, mas nunca nos indicam as palavras que devemos utilizar. Assim, na construção das estruturas sintáticas, o escritor terá de ter sempre em conta alguns fatores, tais como o tipo de frase (interrogativo, passivo, relativo, imperativo, etc.) e a colocação das palavras funcionais, que servirão de nexo de união entre as palavras e o conteúdo (Cuetos, 2009).

Assim sendo, podemos afirmar que estamos perante a passagem de um nível de discurso interior – caracterizado por uma sintaxe própria, desconexa e incompleta, com tendência para a elipse e a predicação –, para um nível em que o significado depende da forma como as palavras se combinam entre si (Vigotsky, 1993).

Deste modo, é importante referir que, embora alguns dos componentes da frase não sejam obrigatórios, todos eles têm de se ajustar às regras ortográficas.

O mesmo se passa em relação à construção das orações, em que um dos aspetos da linguagem escrita tem de estar presente, ou seja, os sinais de pontuação e auxiliares de escrita, pois o escritor tem de representar os traços prosódicos, através de sinais gráficos.

Ainda em relação à oração, é de referir que a escolha é, definitivamente, influenciada por fatores de âmbito linguístico e contextual (Block, 1982).

Assim, de acordo com o ponto de vista do autor citado anteriormente, podemos acrescentar, também, que o contexto prévio é determinante para a escolha da oração que o escritor (neste caso, o aluno) deve usar.

Watson (1979) propõe que, no âmbito dos fatores contextuais que influenciam a escolha das orações, se inclui o tipo de texto, pois este determina a sua estrutura. Por exemplo, um tipo de texto persuasivo em relação ao destinatário, por norma, é constituído por orações, sintaticamente, mais complexas que textos do tipo narrativo ou descritivo.

Quanto à colocação das palavras funcionais, é necessário dominar as regras que regem a sua colocação. Por exemplo, sabemos, implicitamente, que o sintagma nominal ou grupo nominal requer a presença de um artigo; o complemento circunstancial, de uma preposição ou de um advérbio; etc. (Cuetos, 2009).

Neste sentido, podemos concluir que a ordem das palavras remete-nos para o significado, e, assim sendo, a alteração da sua ordem pode alterar o significado da mensagem.

É de referir, por último, que um dos aspetos marcantes da linguagem escrita é a pontuação. Com efeito, os sinais de pontuação e auxiliares de escrita permitem ao escritor representar, graficamente, a prosódia. Assim, este aspeto sintático é exigente relativamente aos conhecimentos do escritor, pois este tem de saber qual a função associada a cada sinal de pontuação (Cuetos, 2009).

3.1.3. Seleção das palavras

Depois de construído o armazém sintático pelo qual vai expressar a mensagem, o escritor passa para a seleção da(s) palavra(s). Esta realiza-se quase de maneira automática, através da ativação da representação da palavra que melhor se ajusta ao conceito que o escritor quer expressar, até mesmo quando, para o mesmo conceito, existe mais do que uma palavra. Neste caso, o escritor escolhe a palavra que mais se ajusta, de acordo com algumas restrições, isto é, se é repetida, se está mais de acordo com o estilo do texto, etc. (Cuetos, 2009).

A seleção das palavras implica, como já dissemos, o domínio do sistema ortográfico (competência ortográfica). Tal como acontecia, na leitura, o escritor pode utilizar duas vias: a via léxica ou ortográfica, ou a via indireta ou subléxica.

Através da via léxica, o escrevente, por intermédio, da mensagem que quer expressar, ativa o significado ou o conceito que se encontra numa memória de conceito, denominada de *sistema semântico*. A seguir, procura a forma fonológica correspondente a esse significado, noutra armazenagem (memória), denominado *léxico fonológico*. Por último, a conversão dos sons que compõem a palavra em grafemas efetua-se, mediante o mecanismo de conversão fonema-grafema (CFG). Os grafemas que correspondem à palavra que se quer escrever ficam armazenados, numa memória operativa, denominada armazenagem grafémica (Lúria, 1974).

À semelhança do que acontecia na leitura, na via léxica, a representação ortográfica diretamente do léxico mental não permite a escrita de palavras desconhecidas ou de pseudo-palavras. Mas, o que é certo, é que é possível escrevê-las, o que prova a existência de outra via, neste caso, a via subléxica. A via sublexical permite ao escrevente obter a ortografia, graças à aplicação das regras de transformação de fonemas em grafemas, permitindo, assim, escrever palavras desconhecidas que sejam regulares. No entanto, se utilizada na escrita de ortografia arbitrária, pode levar a erros ortográficos (Ellis, 1982; Ellis e Young, 1988; Festas et al., 2007).

Estas duas vias de chegar à forma ortográfica de uma palavra encontram-se esquematizadas, nas *figura 9 e 10*.

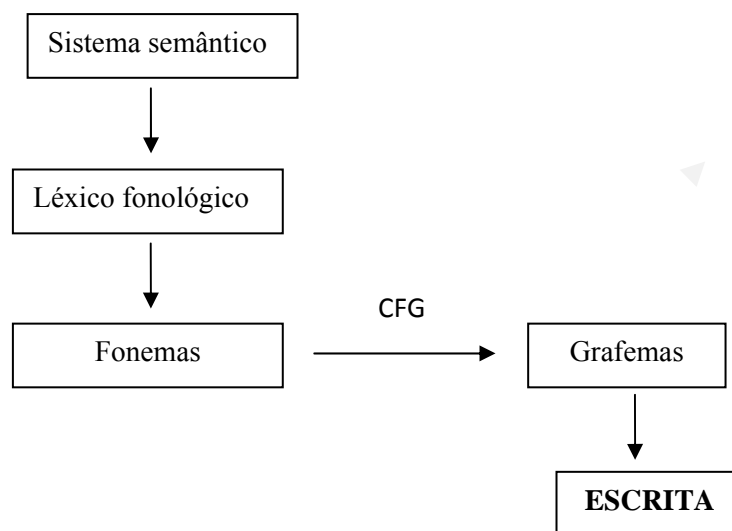


Figura 9: Via subléxica da escrita, adaptado de Cuetos (2009).

Desta forma, embora esta via subléxica permita a escrita de muitas palavras, ela só é suficiente em idiomas completamente transparentes, o que não é o caso do

Português, por este ser um idioma onde existem muitas palavras homófonas e homógrafas. Depois disto, para tornar possível o acesso à forma ortográfica destas palavras, é necessário fazê-lo através de uma segunda via, a via léxica, neste caso.

Como podemos observar, no esquema abaixo, a recuperação da forma ortográfica faz-se através da via léxica.

Conforme ilustra a figura abaixo, começa-se pela ativação do significado, no sistema *semântico*; e, depois do sistema semântico, ativa-se, diretamente, a sua representação ortográfica armazenada no sistema ortográfico constituído pelas representações ortográficas das palavras (Cuetos, 2009).

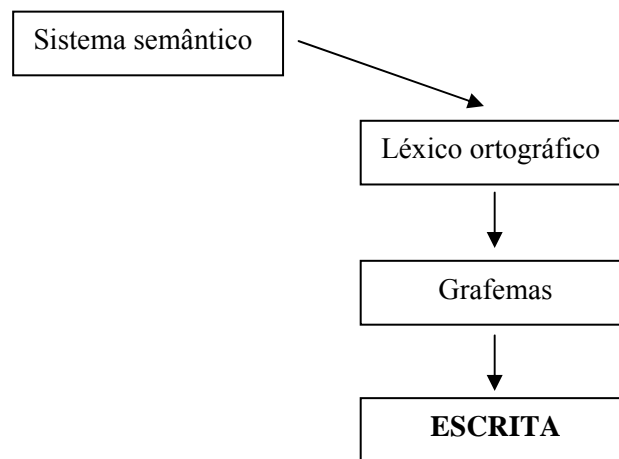


Figura 10: Recuperação da forma ortográfica através da via léxica, adaptado de Cuetos (2009).

Em síntese, a via léxica não é eficiente para a escrita de palavras desconhecidas, ao passo que, pela via subléxica, é possível escrever uma palavra nunca vista, bastando, para isso, que seja regular, ou seja, que haja uma correspondência biunívoca, entre fonemas e grafemas.

Esta forma de explicar como se selecionam as palavras, consolida, uma vez mais, a ideia de ser a escrita uma tarefa cognitiva complexa. Os dois esquemas, representados pelas figuras 9 e 10 acima, são prova disso. Só nas duas vias de recuperação ortográfica das palavras estão implicados os seguintes processos: o sistema semântico; o léxico fonológico; o léxico ortográfico; os mecanismos de conversão fonema-grafema; o armazém de pronúnciação; e o armazém grafémico.

3.1.4. Processos motores

Depois de ativado o armazém grafémico, para ter acesso à forma gráfica das palavras que o escrevente vai compor, são necessários diferentes processos, antes de a palavra ser representada em qualquer tipo de suporte.

Fernando Cuetos (2009) considera que a primeira tarefa consiste em ir buscar a codificação grafémica da palavra que se encontra no *armazém grafémico*. De seguida, antes da palavra ser representada, procede-se à seleção do tipo ou forma de letra, os denominados alógrafos, que se encontra na zona da memória designada como *armazém aleográfico*.

Terminado este mesmo processo linguístico, é a vez de se pôr em ação o processo motor, que permite, através de movimentos musculares, traduzir, graficamente, os alógrafos. É de referir, também, que a recuperação do padrão motor relativa ao alógrafo que o escritor pretende escrever, depende de uma zona cerebral próxima da área motora e que os padrões diferem, em função da escrita (tamanho de letra, o suporte da escrita, o material com que se escreve, etc.).

Em suma, podemos dizer que a concretização desta tarefa gráfica é uma tarefa perceptivo-motora muito complexa, uma vez que pressupõe uma sequência de movimentos coordenados, sendo que cada um deles tem de ocorrer, precisamente, no momento que lhe corresponde (Thomassen e Teulings, 1983).

3.2. Processos cognitivos da escrita reprodutiva: ditado e cópia

3.2.1. Ditado

Entende-se que a escrita na forma de ditado como a representação gráfica dos sons emitidos pela pessoa que dita e que o mesmo é de maior complexidade que a cópia, requerendo uma boa retenção auditiva, e ao mesmo tempo, a interiorização prévia dos grafemas e a correspondente relação com os fonemas. No ditado também intervém a capacidade de sequencialização ou ordenação de estímulos auditivos que através de uma representação mental se vão transformando em linguagem escrita (Cuetos, 2009).

Quanto aos processos que intervêm na elaboração escrita, a partir do ditado, Cuetos (2009) refere a existência de quatro vias que permitem este tipo de escrita:

- 1ª Via - Análise acústica dos sons, que permite identificar os fonemas que compõem as palavras (ou sílabas, no caso de se tratar de ditado de sílabas); depois de identificados os fonemas, passa-se ao reconhecimento das palavras, no *léxico auditivo*, que é o armazém das palavras orais, palavras de menor ou maior frequência, porque já foram utilizadas; o reconhecimento efetuado aponta para o alcance do seu significado, o qual se encontra, no *sistema semântico*; e, de seguida, é activada a forma ortográfica armazenada no *léxico ortográfico*, a partir do sistema semântico. Esta forma ortográfica encontra-se retida numa memória de curto prazo, denominada de armazém grafémico, de onde se seguirão os processos motores.
- 2ª Via - Além da via que acabámos de descrever, a escrita de ditado pode ser feita por outra via que nos proporciona a escrita de palavras pouco frequentes ou, inclusivamente, pseudo-palavras. Através desta via, o *sistema semântico* não é ativado, visto não termos um significado associado aos sons, assim como também não participam os *processos léxicos*, pois estas palavras ou pseudo-palavras não se encontram armazenadas. Nesta via, intervêm os seguintes processos: identificação de fonemas; depois, através do mecanismo de conversão acústica-fonológica, recupera-se a pronúncia desses sons, que se retém no armazém de fonemas; de seguida, o mecanismo de conversão grafema-fonema encarrega-se de transformar cada som na letra (ou letras) que lhe corresponde. É de salientar que a utilização desta via dá origem a erros, principalmente, a substituições, devido às semelhanças características de alguns sons.
- 3ª Via - Esta forma de escrever o ditado, tal como as outras, tem início na identificação dos fonemas, fazendo-se o reconhecimento das palavras, no léxico auditivo e no acesso ao sistema semântico; a partir daqui, é ativado o léxico fonológico (em vez do léxico ortográfico), o que permite a conversão fonema-grafema através dos mecanismos de conversão grafema-fonema. Refira-se que esta via é suscetível, também, de erros ortográficos.

- 4ª Via - Esta via é entendida como uma via que permite a escrita correta das palavras, porque se consulta o léxico ortográfico sem se consultar o léxico semântico. Isto é, escreve-se sem saber o significado daquilo que se está a escrever.

Em suma, vimos que a escrita reprodutiva de ditado pode ser feita através de quatro vias diferentes, sendo que, na escrita de qualquer palavra, seja ela conhecida ou não, põem-se, sempre, em funcionamento todas as vias.

3.2.2. Cópia

A escrita copiada, de acordo com Pérez (2007), é o método de aprendizagem característico de um aluno que se insere num baixo nível de aprendizagem, a forma que demonstra menor dificuldade, bastando, para a sua concretização, ter uma adequada destreza grafomotriz e perceptiva, assim como uma retenção visual suficiente.

Quanto a este assunto, Morais (2012:79), refere que, embora tenha sido uma prática muito utilizada na escola do século passado,

foi depois considerada como uma actividade mecânica e estúpida. As actividades mecânicas podem ser muito úteis, em particular quando se tem de adquirir comportamentos motores altamente automatizados. Quanto à cópia ser estúpida, nos primeiros anos de escolaridade ela é menos estúpida do que parece. De facto, ela pode ajudar a consolidar a representação ortográfica e a associar-lhe uma representação motora que lhe facilita o acesso não só na escrita mas também na leitura. O que não tem sentido é a cópia que não é associada à aprendizagem das formas ortográficas das palavras através da descodificação.

Embora a cópia seja a forma de escrita menos exigente, como afirma Pérez (2007), porque o escritor já tem as palavras escritas sobre um suporte, nesta estão envolvidas duas vias, que são a léxica e a subléxica (Cuetos, 2009).

Através da via léxica, a actividade começa, tal como no ditado, pelo sistema de análise visual de leitura, onde se identificam as letras que formam a palavra; seguidamente, a partir destas letras, ativa-se a palavra correspondente ao léxico visual;

depois, a partir das letras que se reconheceram, ativa-se, no léxico visual, a palavra correspondente; por sua vez, esta representação léxica ativa o seu significado presente no sistema semântico.

De seguida, começam as operações que dizem respeito à escrita. Desde o sistema semântico, é ativado o léxico e o ortográfico, de forma a ser obtida a forma ortográfica das palavras que se retêm, no armazém grafémico, de onde se iniciam os processos motores.

De igual modo, a outra via, isto é, a via subléxica, depois de identificadas as letras, no processo de análise visual, inicia o processo de conversão grafema-fonema, que transforma essas mesmas letras nos sons correspondentes, sendo retidas no armazém de pronúnciação. A partir daqui, o mecanismo é inverso, ou seja, a conversão é do fonema em grafema. Quando a correspondência é biunívoca entre fonema e grafema, não existem problemas para escrever, corretamente. Mas se, pelo contrário, esta correspondência não for biunívoca, podem aparecer, por esta via, erros ortográficos. Normalmente, esta via funciona melhor para a escrita de pseudo-palavras.

Capítulo III: O Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita a Alunos do 1.º Ciclo: dificuldades, obstáculos e perspectivas

1. Introdução

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos grandes desafios para os alunos, nos primeiros anos da escolaridade. Por conseguinte, residem, na aquisição destas capacidades, muitas das dificuldades de aprendizagem que caracterizam estes alunos.

Este capítulo, *O Ensino e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita a Alunos do Primeiro Ciclo: dificuldades, obstáculos e perspectivas*, estrutura-se, fundamentalmente, em torno de três temáticas: aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura e de escrita.

Assim, o primeiro subcapítulo que o constitui (*2. Ensino e aprendizagem da leitura e escrita a alunos do 1.º ciclo: algumas especificidades*) conceitualizamos a aprendizagem (*2.1. Conceito de aprendizagem*) para, de seguida, em *2.2. Algumas teorias de aprendizagem da leitura e escrita segundo a perspectiva cognitiva*, apresentarmos algumas teorias sobre a aprendizagem da leitura e da escrita com especial destaque para perspectiva cognitiva. Noutro dos pontos deste mesmo subcapítulo, *Métodos de ensino da leitura e escrita*, fazemos uma revisão aos métodos de ensino da leitura e escrita, que organizamos em três grupos: sintéticos ou fonológicos; globais ou analíticos; mistos.

Ainda em relação à aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa, esta tem de contar com algumas especificidades inerentes à escrita alfabética, um obstáculo, por vezes, ao bom desempenho dos alunos. Desta forma, em *3. A aprendizagem da leitura: obstáculos, dificuldades e perspectivas*, abordamos algumas das especificidades da Língua Portuguesa, tendo, para isso, em conta algumas perspectivas. Começamos por situar este idioma num *continuum* de opacidade ortográfica, para, de seguida, fazermos referência a algumas causas determinantes das dificuldades de leitura. Concluimos a exploração deste ponto com a divulgação dos erros mais correntes em leitura e com a abordagem das dificuldades específicas da leitura, nos alunos do primeiro ciclo, neste caso, as dislexias.

Por último, em 4. *A aprendizagem da escrita: obstáculos, dificuldades e perspectivas*, apresentamos, primeiramente, algumas especificidades da escrita da Língua Portuguesa para, identificamos, depois, as características da dimensão gráfica e ortográfica da nossa língua. Destacamos, aqui, a função dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita, ao mesmo tempo que fazemos referência a algumas das características da norma ortográfica do Português e à importância que esta assume, na escrita correta das palavras. Por fim, fazemos uma abordagem dos principais distúrbios causadores das dificuldades de escrita, ou seja, a disgrafia e a disortografia.

2. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a alunos do 1.º CEB: algumas especificidades

2.1. Conceito de aprendizagem

Numa tentativa de encontrarmos uma definição do conceito “aprendizagem”, podemos dizer que esta representa “uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Alarcão e Tavares, 2005:86).

Ou seja, a aprendizagem é a incorporação de um comportamento novo através da experiência, do treino ou do estudo (Feldman, 2007).

Por outras palavras, a aprendizagem advém da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. Um processo em que um comportamento novo resulta da experiência construída através de fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais (Pereira, 2011).

Alarcão e Tavares (2005) defendem que a aprendizagem é um *processo*, uma vez que, na perspectiva de ambos os estudiosos, a mesma não é momentânea, mas realiza-se, durante um determinado tempo, que pode ser mais ou menos longo. Os dois investigadores entendem, por outro lado, que a aprendizagem é *construção pessoal*, dado que só se aprende verdadeiramente, se o que se aprende for um produto da experiência pessoal do sujeito, assente, portanto, em mecanismos de assimilação e acomodação. A aprendizagem pode também ser entendida, segundo os dois estudiosos, como um processo *experiencial interior à pessoa*, porque tem um carácter,

essencialmente, pessoal, uma vez que não podendo ser observada por si só, vê-se nos seus defeitos/ manifestações concretas. Ou seja, só nos apercebemos se houve, de facto, aprendizagem, se as modificações no comportamento exterior do sujeito forem observáveis.

Dito de outra forma, a aprendizagem exige transformação e mudança. O sujeito consegue realizar uma tarefa que não conseguia, antes de aprender, porque, ao ser ensinado, adquiriu as habilidades necessárias para a execução desta tarefa.

À partida, as transformações não são diretamente observáveis, tendo em conta que elas “transparecem nos comportamentos e nas competências das crianças. Pode inferir-se que diferentes conceções correspondem a níveis distintos de apropriação de conhecimentos” (Mata, 2001:348).

Nesta perspetiva, desenvolvimento humano e aprendizagem são indissociáveis. À exceção do desenvolvimento fisiológico, o desenvolvimento psico-motor, cognitivo, axiológico, social e linguístico processa-se em interação com a aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2005).

Podemos concluir, a partir desta mesma linha de pensamento, que o desenvolvimento possibilita a aprendizagem, sendo, ao mesmo tempo, dinamizado por ela, conferindo-lhe, desta forma, uma maior amplitude. Ou seja, a criança aprende, porque atingiu um determinado desenvolvimento, e, ao aprender, desenvolve-se, ainda mais.

Numa perspetiva educativa, a aprendizagem tem como objetivo auxiliar a criança a desenvolver habilidades/competências que lhe permitam ser capaz de interagir com o meio. Neste sentido, o processo educacional, encarado na sua dupla vertente de ensino e aprendizagem, tem como meta ensinar para a apreensão/ apropriação de um determinado conhecimento, segundo um processo mais amplo, isto é, o ensino.

Mas, para que a aprendizagem se realize, é necessário que se desenvolva múltiplas tarefas. Tais tarefas resultam de uma atividade mental complexa na qual o pensamento, a memória, a perceção, as emoções, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos (Fonseca, 1995).

Bloom (1971) considera que estas tarefas se situam, ao nível de três domínios:

1. *Psico-motor* - as tarefas responsáveis pelo desenvolvimento e aplicação das capacidades psico-motoras;
2. *Cognitivo* - as tarefas responsáveis pela aquisição de informação e aplicação dessa informação em situações novas, utilizando, para isso, estratégias cognitivas;
3. *Afetivo* - as tarefas que levam ao desenvolvimento das atitudes, dos interesses, de valores, entre outros.

Para se entender melhor o conceito de aprendizagem, teríamos de perspetivar a História da Humanidade, reportar-nos ao seu desenvolvimento histórico, filosófico e psicológico. Desde sempre, se ensinou e, desde sempre, se aprendeu.

Neste sentido, e ainda que não visemos fazer um estudo teórico aprofundado sobre o modo como se ensinou e aprendeu, através dos tempos, não podemos descurar o facto de, no século XX, se terem desenvolvido três abordagens marcantes, em torno do conceito “aprendizagem”: as abordagens behavioristas, cognitivas e humanistas.

Por detrás de cada uma destas três teorias, estão os seus precursores, as bases que as sustentam, os princípios pedagógicos e as técnicas de ensino preconizadas por elas. Por isso, o seu estudo/conhecimento, poderá representar uma ajuda preciosa para os professores, no exercício das suas funções (Cruz, 2007).

Segundo esta perspectiva ao professor é-lhe conferido o papel de mediador da aprendizagem, enquanto, o aluno como sujeito ativo procura o saber.

Watson (1878-1958), um dos precursores das teorias behavioristas, vê a aprendizagem como “o resultado de um processo de condicionamento segundo o qual determinadas respostas ou reacções são associadas a determinados estímulos e considera que todas as formas de comportamento podem ser aprendidas” (Alarcão e Tavares (2005:92).

Para Piaget (1989), um dos precursores das teorias cognitivas, a aprendizagem, “desde os primeiros momentos de vida, é determinada por impulsos biológicos em interacção com os estímulos sociais do ambiente, em processos de equilibração

consecutivos promovendo, simultaneamente, a construção das funções cognitivas” (Santana, 2007:28).

Nesta abordagem, inclui-se a teoria de Vigotsky (1988), que enfatiza a natureza social da aprendizagem. Na sua perspetiva, o desenvolvimento realiza-se, a pouco e pouco, sendo o produto resultante da interação do indivíduo com o grupo social que o rodeia.

Bruner (1983), também ele defensor das teorias cognitivistas, considera a aprendizagem como um processo ativo do indivíduo que aprende, organiza e guarda a informação que recebe. O conhecimento constrói-se, pouco a pouco. Por outro lado, este especialista encara a aprendizagem como um produto de resolução de problemas que surgem, de expectativas que se criam, hipóteses que se enunciam e verificam. Ou seja, a aprendizagem, segundo a ótica deste estudioso, provém das descobertas que se fazem.

Assim, este investigador considera que a aprendizagem se faz através de três processos que funcionam praticamente, em simultaneidade: a aquisição de nova informação, que, muitas vezes, vem confirmar a veracidade ou a falsidade da informação anterior; a transformação, que consiste na análise e aplicação da informação a situações concretas; e a avaliação, isto é, a verificação se o conhecimento é adequado às situações que se relacionam com ele (Bruner, 1998).

De acordo com a abordagem humanista, a aprendizagem centra-se na auto-realização do sujeito e valoriza aspetos relacionados com as atitudes e os comportamentos, sem descuidar aspetos cognitivos, motores e afetivos. Para os humanistas, importa mais a aprendizagem e menos o ensino. O educando, segundo esta abordagem, deve ter mais responsabilidade de decisão, no processo da sua aprendizagem, assumindo, assim, um papel de auto orientador da aprendizagem (Moreira, 1999).

A *tabela 1* ilustra, de modo esquemático e resumido, as bases psicológicas em que assentam as teorias behavioristas, cognitivas e humanistas, juntamente com os seus precursores, princípios psicopedagógicos que as regulam, assim como as técnicas de ensino que lhes são características.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM			
	Behavioristas	Cognitivas	Humanistas
Bases psicológicas	E _____ R (Estímulo-Resposta) Condicionamento por reforço	Conhecimento intuitivo ("insight")	"Personalidade"
Principais representantes	Watson Thorndike Guthrie Hull Skinner	Wertheimer Köhler Koffka Lewin Piaget Bruner Ausubel	Maslow Buhler C. Rogers A. Combs
Princípios psicopedagógicos	A apresentação de estímulos Condicionamento Reforço das reações desejadas Conhecimento dos resultados Apresentação da matéria em sequências curtas Exercitação	Motivação Desenvolvimento de expectativas Condições de conhecimento intuitivo Compreensão Relação do "novo" com o "adquirido" Sistematização Transferência para situações novas idênticas	Aprendizagem centrada no aluno Auto-aprendizagem Auto-avaliação Aprendizagem dos sentimentos, dos conceitos, das habilidades Ajudar a "tornar-se pessoa" Atmosfera emocional positiva, empática
Técnicas de ensino	Exercícios de repetição Ensino individualizado de tipo programado Demonstrações para imitação Memorização, etc.	Ensino pela descoberta Ensino por descoberta guiada Apresentação de objetivos Introduções Sumários Questionários orientadores Questionários de revisão Esquemas Debates, discussões, estudo de casos, etc.	Ensino individualizado Discussões Debates Painéis Simulações Jogos de papéis Resolução de problemas, etc.

Tabela 1: Quadro-síntese das principais teorias de aprendizagem, adaptado de Alarcão e Tavares (2005:93).

Em jeito de conclusão, nenhuma teoria consegue explicar tudo sobre a aprendizagem, como já referimos. Ou seja, umas explicam uns aspetos e outras explicam outros, complementando-se, por isso, umas às outras.

Esta breve abordagem a alguns conceitos de aprendizagem, que acabámos de traçar, permite-nos concluir que esta pode ser entendida como um meio para o sujeito se

modificar, ao nível das suas estruturas mentais e comportamento (Netto, 1987). Neste sentido, a aprendizagem depende quer das estruturas cognitivas do sujeito quer da sua relação com o ambiente. Isto significa que o ponto de partida de toda a aprendizagem é, efetivamente, o próprio sujeito (Ferreiro e Teberosky, 1986).

No entanto, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, existem diferentes pontos de vista, como veremos de seguida.

2.2. Algumas teorias de aprendizagem da leitura e escrita segundo a perspetiva cognitiva

Na sequência da abordagem que fizemos no ponto anterior (2.1. *Conceção de aprendizagem*), onde fizemos referência a algumas conceções de aprendizagem e respetivo enquadramento nas três principais teorias (behavioristas, cognitivas e humanistas), procuramos, neste ponto do nosso estudo, descrever e analisar o processo de aprendizagem da leitura e escrita, com vista a compreendê-lo melhor. Para isso, procuramos analisar quais as modificações que se produzem num leitor e num escrevente, desde as fases iniciais da aprendizagem destas duas competências até se tornar num leitor e escrevente hábil. Apoiamos as nossas descrições/reflexões nas perspetivas de alguns autores que consideram a leitura e a escrita atividades cognitivas

O desenvolvimento da aprendizagem da leitura, segundo a visão cognitivista, é influenciada pela teoria da Psicologia Cognitiva, que tem por base as interpretações da Perspetiva Psicogenética, assentes, por seu lado, na Gramática Generativa de Chomsky desde 1962 (Chomsky, 1997) e na Psicologia Genética de Piaget (1975) e que defendem que o conhecimento depende da génese e a aprendizagem de esquemas anteriores.

De acordo com as teorias cognitivas, o sujeito trata de conhecer e compreender o mundo que o rodeia, construindo, assim, as categorias do pensamento, a partir das suas ações sobre os objetos. Desta forma, o conhecimento adquire-se com a própria atividade, sendo o processo de aprendizagem o próprio sujeito (Ferreiro e Teberosky, 1980; Morgado, 1988; Martins, 1996). Neste sentido, e segundo os autores citados atrás, quando a criança é confrontada com algumas aprendizagens que os seus esquemas não conseguem assimilar, é acionado um conflito cognitivo que só será resolvido pela reestruturação dos esquemas anteriores e respetiva acomodação. Os mesmos autores

consideram que os processos da aprendizagem da leitura são análogos aos processos de apropriação do conhecimento estudados por Piaget, no domínio dos objetos lógico-matemáticos.

Tomando como ponto de vista a teoria Piagetiana, tal como já referimos anteriormente, a conceção de aprendizagem centra-se nos pontos de vista do indivíduo e enfatiza a atividade do próprio enquanto aprendiz. Nesta perspetiva construtivista da aprendizagem, os métodos são relegados para segundo plano, dando-se ênfase aos erros construtivistas que se assumem e que surgem como hipóteses construídas pelo indivíduo, sempre com base numa experiência anterior. Estas hipóteses revelam a evolução concetual do sujeito e assumem-se como pré-requisitos da descoberta da resposta certa (Martins, 1996).

A maior parte destas teorias assenta no pressuposto de que a aprendizagem da leitura se desenvolve em estádios. Neste caso, em três, principalmente, todos eles característicos do predomínio de certas estratégias: no primeiro, isto é, o *estádio logográfico*, a palavra escrita é vista, pelo leitor, como uma representação pictórico - ideográfica e visual do referente; no segundo, o *alfabético*, o leitor aprende a fazer a descodificação grafo – fonémica, através do desenvolvimento da via fonológica; no terceiro, o *ortográfico*, o leitor aprende a fazer a leitura visual directa das palavras, através do desenvolvimento da via lexical, (Sucena e Castro, 2008).

Assim, começamos por referir que, de uma forma geral, existem duas perspetivas que tentam explicar a forma como se aprende a ler. A primeira, preconizada por alguns autores como Gough (1972), Marsh et al. (1981), Chall (1983), Frith (1985) Spear-Swerling e Sternberg (1996). Na segunda perspetiva, defendida por alguns autores, como, por exemplo, Morais (1997) e Martins e Niza (1998), a leitura é vista como um processo contínuo.

A primeira perspetiva originou modelos explicativos da aprendizagem da leitura em estádios (fases, etapas), caracterizando-se cada um deles pelo uso de estratégias, estas últimas substituídas por estratégias mais avançadas do estádio seguinte (Cruz, 2007).

Os defensores desta teoria consideram que a aprendizagem da leitura, à semelhança do desenvolvimento da maioria das situações de aprendizagem, se realiza em paralelo com o desenvolvimento geral do indivíduo.

De um modo geral, na aprendizagem da leitura são identificados três estádios. Downing (1988), por seu lado, considera a aprendizagem da leitura como uma *destreza* que passa por três etapas:

1. A fase cognitiva - a aprendizagem passa pela representação global da tarefa, implicando a sua compreensão;
2. A fase do domínio - esta etapa é a da execução da tarefa com recurso às operações básicas exigidas pela própria tarefa;
3. A fase da automatização - nesta etapa, a leitura é feita automaticamente para que a aprendizagem da leitura seja feita com sucesso.

Segundo esta perspetiva, a aprendizagem da leitura pressupõe que “as crianças têm que redescobrir os conceitos funcionais e formais que levaram à invenção do sistema de escrita usado na sua língua. Ou seja, têm que descobrir as intenções comunicativas da linguagem escrita e a forma como um dado sistema de escrita codifica a linguagem oral” (Martins, 1996:61). Por outras palavras, as crianças têm de dominar o princípio alfabético.

Embora existam muitos autores que defendem o desenvolvimento da leitura por etapas (Ehri, 1995; Chall, 1983; Spear-Swerling e Sternberg, 1996), uma das teorias com maior divulgação é a de Uta Frith (1985).

Embora não seja nosso objetivo abordar todas as teorias defensoras da aprendizagem da leitura por fases, etapas ou estádios que existem, abordaremos duas delas, neste caso, a de Frith (1985) e a de Ehri (1995), por considerarmos que são teorias muito divulgadas, ao nível da investigação.

Neste sentido, e de acordo com Frith (1985), o desenvolvimento da aprendizagem da leitura desenvolve-se em três etapas: a *logográfica*, a *alfabética* e a *ortográfica*.

Primeiro existe uma etapa simbólica ou mágica, na qual a criança considera que qualquer rabisco é uma palavra.

Na segunda etapa, a logográfica ou pictórica, a palavra é lida como uma figura, pelo que uma mesma palavra escrita com um tipo de letra ligeiramente diferente não é reconhecida como sendo a mesma.

A terceira e mais importante etapa é a alfabética, na qual uma sequência de letras é usada como pista para ler uma palavra, pelo que os leitores podem reconhecer e ler a palavra em qualquer forma escrita.

A última etapa, a ortográfica, ocorre quando o leitor começa a ler fluentemente, pois adquire consciência acerca do modo como as letras podem ser combinadas para produzir distintos sons (Cruz, 2009:117).

O desenvolvimento da leitura, segundo a teoria de Frith (1985), desenvolve-se através de fases sequenciais em que cada uma destas fases beneficia das aquisições feitas, na fase anterior. Ou seja, cada nova fase resulta da combinação das aprendizagens adquiridas, na fase anterior, com as aprendizagens da nova fase.

Esta autora considera que o desenvolvimento da leitura e da escrita se efetua segundo ritmos diferentes, e, por isso, propõe a hipótese da existência de uma interação entre a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que considera que o nível recetivo (leitura) e o nível expressivo ou de produção (escrita) se desenvolvem de forma desfasada, onde cada aspeto, alternadamente, é impulsionador do desenvolvimento (Cruz, 2009).

Neste sentido, Frith (1985) propõe a divisão de cada etapa em dois passos, de acordo com as duas variáveis específicas a ter em conta, em termos de desempenho da literacia – o nível recetivo (leitura) e expressivo ou de produção (escrita) – tendo, também, em consideração que a aprendizagem da leitura e da escrita evolui com ritmos diferentes, ao nível do desenvolvimento.

No âmbito desta proposta, a autora propõe seis fases para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, processando-se o desenvolvimento em dois passos, em cada uma das fases. O primeiro passo envolve a utilização de estratégias divergentes para a leitura, ao passo que o segundo implica estratégias convergentes., como nos ilustra o esquema da *figura 11* abaixo, onde assinalamos a *negrito* a primeira aquisição de cada uma das estratégias.

Passo	Leitura	Escrita
1a	Logográfica 1	(Simbólica)
1b	Logográfica 2	Logográfica 2
2a	Logográfica 3	Alfabética 1
2b	Alfabética 2	Alfabética 2
3a	Ortográfica 1	Alfabética 3
3b	Ortográfica 2	Ortográfica 2

Figura 11: Aquisição da leitura e escrita em seis passos, adaptado de Frith (1985:311).

Em síntese, de acordo com a teoria de Frith (1985), a aprendizagem da leitura (e da escrita) tem início numa fase que precede a fase logográfica, isto é, a fase zero ou simbólica, uma fase de pré aquisição da leitura e da escrita. Na primeira fase, a *fase logográfica*, a palavra escrita é vista pelo leitor como uma representação pictórico - ideográfica e visual do referente; na segunda fase, a *alfabética*, o leitor, através do desenvolvimento da via fonológica, aprende a fazer a descodificação grafo - fonémica; na terceira fase, a *ortográfica*, o leitor aprende a fazer a leitura visual direta das palavras graças ao desenvolvimento da via lexical, (Sucena e Castro, 2008).

De uma forma geral, são propostos, como já referimos, três estádios para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura. Mas derivaram outras teorias das propostas de Frith, verificando-se nelas a subdivisão de fase.

Uma das teorias com bastante divulgação, que emergiu da teoria proposta por Frith, foi a teoria de Ehri (1995). Nesta teoria, o autor propõe quatro fases para a aprendizagem da leitura: *pré-alfabética*; *alfabética parcial*; *alfabética total*; e *alfabética consolidada*.

Segundo a perspectiva de Ehri (1995), a leitura, numa primeira fase, isto é, a *pré-alfabética*, equivalente à fase logográfica de Frith, desenvolve-se com base no recurso a pistas visuais não alfabéticas, porque a criança tem pouca informação sobre o princípio alfabético, ausência de conhecimento de letras e de consciência fonológica. Assim, a leitura desenvolve-se através da memorização de marcas visuais ou da adivinhação a partir do contexto.

Numa segunda fase, a *alfabética parcial*, a criança conhece algumas letras, e, com recurso a esse conhecimento, pode memorizar algumas palavras, apoiando-se em algumas pistas incompletas de relação letra-som. Desta forma, a leitura resulta com erros fonológicos, devido à facilidade com que as palavras podem ser confundidas com outras que tenham letras em comum. Este autor refere, ainda, que a leitura é feita no sentido da esquerda para a direita, denotando-se algum desenvolvimento da consciência fonológica, sendo a criança capaz, na sua perspetiva, de segmentar os sons iniciais e finais das palavras. Ou seja, nesta fase, a criança, para ler uma palavra, recorre a padrões de escrita de palavras semelhantes.

A fase *alfabética* é caracterizada pelo conhecimento do sistema grafo-fonémico, das vogais que permitem à criança analisar as relações entre o grafema e o fonema, graças ao conhecimento das vogais e consoantes, o que lhe permite ler por analogia.

Segundo Sucena e Castro (2008), a fase alfabética é a fase que requer consciência fonémica e instrução fónica.

Para a última fase, Ehri (1995) propõe a fase *alfabética consolidada*, correspondente à fase ortográfica de Frith. Nesta fase, a criança conhece as unidades maiores, isto é, a sílaba e a rima, o que possibilita ler mais rapidamente, armazenar palavras longas e o conhecimento das regularidades contextuais.

Um dos aspetos que merece referência em relação à teoria de Frith (1985) é o facto de Ehri (1995) conceber a leitura, na etapa lolográfica, com as características ou índices visuais das palavras que a criança utiliza como pistas, como é, por exemplo, o caso de uma letra que já tenha aprendido o tipo de letra, o tamanho da palavra, etc. A palavra, neste caso, é associada à pista escolhida, e, por isso, segundo o mesmo autor, o conhecimento das letras é muito importante, na aprendizagem da leitura.

Mas, como já referimos, anteriormente, não existe consenso entre os especialistas, em relação a este assunto, ou seja, sobre o desenvolvimento da leitura através de fases.

Morais (1997), por exemplo, não defende a existência de fases ou etapas no desenvolvimento da leitura, mas avança a probabilidade de esta capacidade se

desenvolver em forma de cascata. Isto é, o desenvolvimento da leitura é feito através de uma hierarquia de condições mínimas, como advoga o especialista (Morais, 1997:217):

a conjugação de uma consciência fonémica rudimentar e do conhecimento de algumas correspondências grafema-fonema; esta conjugação constitui a condição mínima do aparecimento da descodificação sequencial. A condição fonémica e o conhecimento das correspondências continuam a aprofundar-se durante e para lá da descodificação sequencial. A conjugação desta e de uma capacidade de elaboração de relações grafo-fonológicas mais latas que o par grafema-fonema constitui a segunda condição mínima; mais precisamente, esta segunda conjugação é a condição de aparecimento de uma descodificação fonológica que funcione parcialmente em paralelo. Descodificações sequenciais e em paralelo coexistem durante muito tempo, bem como com o processo que levará à terceira condição mínima. Esta é rerepresentada pela conjugação da descodificação em paralelo e da capacidade de constituição de representações ortográficas correspondentes à palavra; esta última conjugação permite estabelecer o processo ortográfico.

Neste sentido, têm surgido, recentemente, alguns estudos que se opõem às teorias que defendem realizar-se a aprendizagem da leitura por estádios. Em consonância com aquilo que foi dito, quando abordámos os processos cognitivos implicados na leitura, destacam-se, de entre algumas das críticas, as seguintes: a aprendizagem da escrita não pressupõe que se realize, sequencialmente, por estádios, do primeiro ao último; nos estádios não está implícita uma estratégia que deva ser substituída por outra mais avançada no estádio subsequente. Isto é, um leitor pode utilizar, simultaneamente, mais do que uma estratégia para ler uma determinada palavra ou texto (Martins e Niza, 1998).

Perfetti (1992), opõe-se ao desenvolvimento da leitura por estádios, considerando-o um processo contínuo. Este autor defende que, na aprendizagem da leitura, estão envolvidos o acesso ao léxico e a compreensão. Deste modo, a sua teoria enfatiza a importância dos processos fonológicos e a sua automatização, ambos considerados fundamentais para o desenvolvimento da compreensão.

De acordo com Perfetti (1992), o reconhecimento das palavras relaciona-se com o conhecimento fonémico. Isto quer dizer que a leitura se realiza de modo interativo, ou seja, verifica-se uma interação entre fontes de informação que estão relacionadas com

os níveis das características das letras, fonemas e palavras e com as restrições que limitam estas interações, podendo intervir, ao nível da informação lexical.

Neste sentido, é de salientar a existência de uma relação recíproca entre consciência fonológica e desenvolvimento da leitura, principalmente nas fases iniciais de aquisição desta capacidade, permitindo esta relação o domínio de um conjunto de aptidões conducentes à compreensão da estrutura da língua falada (Perfetti et al., 1997).

Como acabámos de verificar, as teorias divergem, no que respeita à natureza do desenvolvimento da leitura. No entanto, em termos gerais, tanto nas abordagens que defendem o desenvolvimento da leitura por etapas como nas que concebem uma interação simultânea de processos foram encontrados alguns aspetos comuns a ambas. Ou seja, alguns dos autores que defendem a aprendizagem da leitura como um processo contínuo ou descontínuo consideram que, na leitura, estão presentes aspetos logográficos, alfabéticos, ortográficos e fonológicos (Cruz, 2009).

Morais (1997), que encara a aprendizagem da leitura como um processo contínuo e de natureza cultural, faz referência à presença dos aspetos (estratégias) mencionados atrás, no desenvolvimento da leitura. É o que podemos verificar no seu modelo explicativo da aprendizagem da leitura, esquematizado abaixo.

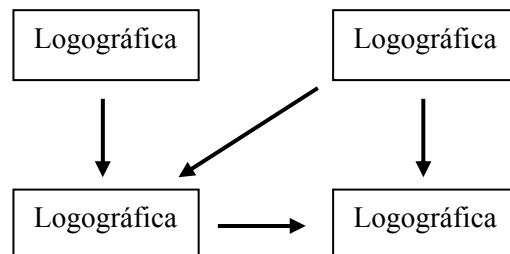


Figura 12: Modelo de aprendizagem da leitura, adaptado de Moraes (1997:182).

Em síntese, a primeira tarefa que os alunos enfrentam, durante a aprendizagem da leitura, é a de identificar as letras que compõem o nosso alfabeto e aprender o som que corresponde a cada uma delas. Só depois de bem sistematizados/automatizados estes processos básicos, isto é, após o conhecimento das regras de conversão grafema-fonema, é que a criança é capaz de ler de forma fluída. Outra tarefa que os alunos enfrentam na aprendizagem da leitura está relacionada com a compreensão, ou seja,

com o domínio dos processos sintático e semântico, para conseguirem compreender aquilo que lêem (Cuetos, 2010).

No domínio dos processos sintáticos, o reconhecimento das palavras é necessário para entender a mensagem presente no texto escrito, embora o significado das palavras resida, não na palavra em si, mas na forma como elas se relacionam entre si (Sánchez e Jiménez, 2001).

Sim-Sim (1998) considera que o conhecimento sintático diz respeito ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras, de modo a formarem frases.

Esta tarefa pressupõe um conjunto de regras sintáticas que permitem não só dividir cada oração nos seus constituintes e classificá-los de acordo com as suas funções sintáticas, mas também construir uma estrutura que possibilite a extração do significado (Sánchez e Jiménez, 2001).

Segundo Cuetos (2010), no processo de análise sintática, estão presentes três operações principais que são responsáveis pela atribuição de *etiquetas* que correspondem às diferentes áreas de palavras que compõem a oração (sintagma nominal, sintagma verbal, frase subordinativa, etc.); que especificam a relação existente entre estes componentes ou grupos constituintes da frase; e que são responsáveis pela construção da estrutura da frase, tendo em conta a organização hierárquica de cada grupo constituinte da frase.

No processo de análise sintática, a ordem das palavras, o papel dos vocábulos funcionais (preposições, artigos, conjugações), bem como o significado das palavras e o uso dos sinais de pontuação são referências para o reconhecimento sintático (Cuetos, 2010).

Por outro lado, o domínio da leitura fluente pode ser influenciado pelo domínio sintático, ao nível da compreensão e das correspondências letra/som, até então desconhecidas para o leitor (Tunmer, 1990). Podemos, assim, afirmar que o domínio sintático desempenha um papel importante na aquisição e desenvolvimento da leitura, tendo em conta que permite o acesso ao significado (Viana e Teixeira, 2002).

O processamento semântico tem como finalidade a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Citoler, 1996; Sousa, 2000) e respetiva integração no conhecimento do sujeito (Sanchez e Jiménez, 2001).

Por seu lado, o desenvolvimento da aprendizagem da escrita tem suscitado algumas investigações que concluíram (à semelhança do que sucede com a leitura) que esta atividade é construída pelas crianças, antes da escolaridade formal (Clay, 1975; Ferreiro e Teberosky, 1982; Ferreiro, 1984, Martins, 1996).

Assim, as crianças, antes de iniciarem a sua escolaridade, constroem um conhecimento sobre o sistema de escrita. Este conhecimento acontece graças à assimilação da informação fornecida pelo meio. As crianças criam, em torno desta última, “teorias explicativas” sobre o sistema de escrita que lhe permitem “acomodar” a informação e, desta forma, dar sentido ao “seu” próprio sistema de escrita (Baptista et al., 2011).

Ferreiro e Teberosky (1982), com base na perspetiva psicogenética, a teoria geral dos processos de conhecimento de Piaget, em primeiro lugar tomam como facto consolidado que se o sujeito é construtor do seu próprio conhecimento, logo, a aquisição da linguagem escrita tem início muito antes da entrada na escolaridade formal.

Viana e Teixeira (2002) consideram que as atividades realizadas pelas crianças antes da entrada na escola implicam uma interação entre o sujeito, enquanto ser pensador, e o objeto, a escrita. Esta interação concretiza-se através da resolução de um conflito resultante da formulação de hipóteses em relação ao conhecimento do objecto, cuja resolução implica raciocínio.

Assim, tentar compreender melhor como é que as crianças se vão apropriando da escrita (e da leitura), como vimos, tem levado a várias interpretações. Por exemplo, Ferreiro e Teberosky (1982) consideram que esta se realiza de acordo com três grandes níveis evolutivos aos quais estão associadas algumas fases distintas, como ilustrado, de forma resumida, na figura a seguir.

Fase da indiferenciação	Não existe diferenciação entre a escrita e o desenho.
1º nível	Desenha <i>tipo escrita</i> , dela retendo apenas uma organização linear;
Fase da pré-escrita	Desenha pseudo letras, números e letras que vai juntando em linhas (a linha fica como o traço distintivo escrita/desenho).
2º nível	Ainda não evidencia conhecer qualquer tipo de correspondência grafia em som (resolve conflitos cognitivos, adotando o princípio da quantidade mínima e o princípio da variabilidade qualitativa).
Pré-silábico	
3º nível	Compreende que as diferenças das realizações gráficas têm correspondência com a dimensão sonora das palavras, e efetua a correspondência grafia/sílaba, usando para cada sílaba uma letra ou uma pseudo-letra. As diferenças de sons implicam diferenças de letras.
Fase silábica	
Fase silábica com fonetização	Início da correspondência letra e som. Às vezes, o som corresponde a uma sílaba, outras a um fonema. As letras já não são escolhidas aleatoriamente, mas de acordo com os sons percebidos nas palavras.
Fase silábica-alfabética	Percebe que as sílabas são construídas por mais do que um som. Começam a aparecer nas palavras sílabas representadas por mais do que um caráter, que respeita os seus aspetos fonéticos.
Fase alfabética	Identificação da dimensão fonémica em, praticamente, todas as sílabas, embora, frequentemente, não sejam respeitadas as convenções ortográficas.

Figura 13: Caracterização dos níveis e fases de evolução da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1982), adaptado de Baptista et al. (2011:25).

Em síntese, este quadro mostra que, desde cedo, a criança vai construindo o “seu” sistema de escrita. Primeiramente, passa por um nível de indiferenciação entre a escrita e o desenho, ou seja, a criança pensa que escreve, quando desenha. De seguida, num primeiro nível, observa algumas marcas diferenciadoras entre o desenho e a escrita, sendo a estruturação linear da escrita uma das características mais marcantes, neste nível. Outra das características deste nível é a procura de respostas para a organização de letras ou cadeia de letras que representem as coisas ou os nomes. Desta forma, para a resolução deste problema, a criança vai formulando dois tipos de hipóteses relacionadas com o princípio da quantidade mínima (quantitativas) e com o princípio das variações qualitativas internas (qualitativas). Ou seja, as letras (e pseudo-letras), para serem palavras, têm de ser diferentes entre si (Ferreiro e Teberosky, 1982).

Num segundo nível, a criança procura descobrir diferenças na escrita que lhe permitam concluir se a escrita é uma boa representação do objeto. Deste modo, vai

construindo alguns referentes, como é, por exemplo, o caso de saber se a quantidade de letras está ou não ligada a aspetos do objeto (objeto grande, grande número de letras, ...). Na resolução deste conflito, é interessante constatar que, por norma, as crianças não abdicam do mínimo de três caracteres (Baptista et al., 2011).

De acordo com os autores citados (Baptista et al., 2011), o último nível corresponde à *fonetização* da representação da escrita, isto é, à transformação da escrita em oralidade. Neste nível, a criança irá procurar compreender por que razão uma cadeia de grafemas representa um objeto e não outra. A sua experiência com a escrita vai permitir-lhe verificar que, para representar coisas grandes, nem sempre é preciso letras grandes nem palavras com muitas letras, mas que o número de letras tem, antes, a ver com o tempo que a palavra demora a ser pronunciada. Este é um passo importante para que a criança tome consciência que existem palavras curtas e palavras longas e que as primeiras necessitam de mais letras que as segundas. Desta forma, a criança, ao identificar os pedacinhos das palavras (as sílabas) facilmente perceptíveis, na oralidade, passa, através de uma letra ou pseudo-letra, à representação de cada um destes pedacinhos da palavra. Ou seja, nesta fase, a criança descobre a escrita silábica com *fonetização*, de extrema importância por revelar que existe a consciencialização de que as letras representam os sons - princípio alfabético. Depois desta revelação, a atenção da criança centra-se, cada vez mais, nos sons que formam as palavras, apercebendo-se a mesma de que muitas sílabas são constituídas por mais do que um som. Assim, na sua escrita, passa a estar presente a preocupação da representação de tais sons, só possível se se conhecerem as letras. Ao escrever sílabas em que todos os sons estão representados, a criança entra na fase silábica-alfabética, onde apenas utiliza algumas letras para “representar sílabas inteiras e outras a representarem unidades menores (fonemas ou unidades intrassilábicas)” (Baptista et al., 2011:24).

Por último, neste nível, isto é, na fase alfabética, a criança encontra-se num patamar evoluído de escrita, onde é capaz de representar todos os fonemas das palavras sem dominar as irregularidades da ortografia (Morais, 1997).

Segundo Ellis (1995), quando a criança inicia a aprendizagem da escrita depara-se com três grandes dificuldades:

1. A nível motor, a criança tem de aprender a desenhar as letras que compõem o abecedário. Para superar esta fase, a criança tem de conseguir uma boa coordenação visuo-motora que lhe permita desenhar corretamente os traços e identificar pequenas características gráficas que diferenciam as letras (por exemplo: d e b; p e q, etc.).
2. Ao nível da ortografia, a criança tem de dominar as regras de como escrever as letras dentro da palavra e tem de conhecer as palavras de ortografia arbitrária.
3. O estilo é um aspeto a dominar, pois, embora a escrita seja a representação da linguagem oral, só se poderá efetivar, segundo um estilo.

Cuetos (2009) acrescenta, ainda, que, para além destas três dificuldades, quando a criança inicia a aprendizagem da escrita, ainda se depara com mais uma: a aprendizagem da relação entre os sons da fala e os signos gráficos, ou seja, as regras de correspondência fonema-grafema.

Segundo este autor, todos os processos são sumamente importantes, na aprendizagem da escrita, tal como já tivemos a oportunidade de referir, quando abordámos os processos cognitivos implicados no processo de escrita. Reconhecemos, no entanto, que o processo léxico tem especial relevo, tendo em conta que é impossível dominar os outros processos sem aprender a escrita das palavras.

Neste sentido, segundo Uta Frith (1984), a aprendizagem do processo léxico realiza-se em três estádios:

- No primeiro estádio, a criança toma consciência de que o fluxo contínuo da fala pode segmentar as palavras em sílabas; depois, aprende a dividir a sílaba em fonemas. Esta última tarefa é mais difícil de concretizar e, não estando bem consolidada a relação entre fonologia e ortografia, as crianças escrevem, de forma bastante distorcida da realidade.
- O segundo estádio é o da aprendizagem das regras de conversão fonema-grafema. Ou seja, a criança tem de saber como os fonemas se representam graficamente, uma atividade basicamente memorística.

- O terceiro estágio refere-se à escrita ortograficamente correta. Em linguagens transparentes, esta aprendizagem conclui-se, desde que a criança domine as regras de conversão fonema grafema. Nas linguagens menos transparentes ou opacas, como é o caso do Português, o mesmo som pode ser representado por vários fonemas diferentes. O mesmo acontece com as palavras irregulares. Neste caso, a única forma de aprender a escrever estas palavras é pela via da memorização.

Face ao exposto, concluímos que, embora a emergência da leitura e da escrita tenham lugar, antes da entrada da criança na escolaridade formal, e considerando que na aquisição da leitura e da escrita são um processo cultural, os conhecimentos que a criança tem, quando inicia a escolaridade, estão relacionados com a forma como esta se relacionou “informalmente” com estas duas habilidades (Sénechal e LeFevre, 2002). Mas é com a entrada da criança no Primeiro Ciclo do Ensino Básico que estas duas habilidades se desenvolvem. Neste sentido, consideramos que, durante as várias etapas de aprendizagem da leitura e da escrita, no 1º CEB, a criança se depara com um conjunto de desafios, a nível caligráfico, ortográfico e de produção textual, por exemplo (Baptista et al. 2011).

2.3. Métodos de ensino da leitura e da escrita

Dando continuidade ao que acabámos de referir no ponto anterior, embora a leitura e a escrita se desenvolvam, antes do ensino formal, o certo é que é nele que estas duas aprendizagens se desenvolvem. Assim, a forma como a escola aborda a aprendizagem da leitura e da escrita influencia o modo como os alunos se apropriam e se relacionam com estas habilidades (Santana, 2007).

Tal como temos vindo a referir, a complexidade dos processos de leitura e escrita tem suscitado o interesse dos investigadores, que, nas últimas décadas, têm centrado o seu trabalho na análise de tarefas que permitam descrever os mecanismos que lhes são inerentes, e a ordem segundo a qual estes se operam (Santos, 2002).

Neste âmbito, destacam-se, para a leitura, alguns estudos tais como os de LaBerge e Samuels, (1974); Goodman (1976); Gough, (1980); Perfetti, (1985); Rumelhart, (1975); Smith, (2003) e Stanovich, Cunningham, e Feeman, (1984). Na

escrita, destacamos, a título de exemplo, os estudos de Flower e Hayes (1981) e Scardamalia e Beireter (1986).

Desta forma, com o objetivo de explicar como as atividades de leitura e escrita se apresentam, em termos cognitivos, surgem os modelos de leitura e também de escrita, acompanhados por várias teorias que os fundamentam. Com base nos modelos e nas teorias, e numa tentativa de alerta relativamente àquilo que, pedagogicamente, é mais correto, no ensino da leitura e escrita, surgem os métodos de ensino para estas duas habilidades, ou seja, as técnicas e estratégias que o professor encontra para ajudar as crianças a descodificarem o código escrito, por um lado, e a codificarem o sistema oral, por outro lado.

É de referir que, sendo a escrita uma atividade que se desenvolve ao mesmo tempo que a leitura, esta última acaba por se desenvolver, segundo os mesmos métodos.

Na base das metodologias para o ensino da leitura e da escrita, estão as estratégias utilizadas por alguns autores (Auckerman, 1984; Chall, 1967), que, depois de bem organizadas e sistematizadas, se converteram em métodos (Viana e Teixeira, 2002).

Não obstante a variedade de técnicas de ensino ser uma realidade, somos levados a concluir que todas essas técnicas se resumem a dois tipos de métodos que englobam todos os outros, isto é, os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos (Cruz, 2007).

Segundo Rebelo (1993), aos modelos ascendentes estão associados os métodos fónicos ou sintéticos, e aos descendentes, os métodos globais ou analíticos. Este autor refere, também, os métodos mistos aos quais se associam os modelos interativos.

Por consideramos que as metodologias têm um papel preponderante no ensino da leitura e da escrita, deixando o contacto com as práticas antever que o uso do método “tem a ver ou com aquilo que está na *moda*, ou com a *formação inicial*, ou com aquilo que a *formação avulsa* tem oferecido em ações de formação para professores” (Viana e Teixeira, 2002:93), a nossa abordagem será feita em torno dos métodos sintéticos (alfabéticos, fónicos e silábicos) e dos métodos globais ou analíticos. Para nos

referirmos aos primeiros, utilizaremos, doravante, a designação de *métodos sintéticos*, apenas, e, para os segundos, a designação de *métodos globais*.

Embora o objetivo destas duas abordagens, isto é, a existência da correspondência entre linguagem escrita e os sons da linguagem falada, seja comum, cada uma delas parte de princípios diferentes como ilustra a figura a seguir.

Métodos sintéticos	Métodos globais
Relacionam as letras com os sons.	Permitem extrair o significado.
Enquadram-se nos modelos ascendentes.	Enquadram-se nos modelos descendentes.
Privilegiam a aprendizagem da descodificação.	Privilegiam a compreensão.
Enfatizam a via fonológica, indireta ou sub-léxica.	Favorecem a via visual, direta ou léxica.
Usam o processamento sucessivo de informação.	Envolvem o funcionamento do processo simultâneo de informação.

Tabela 2: Características principais dos métodos sintéticos e dos métodos globais.

2.3.1. Métodos sintéticos/Fônicos

O método sintético, baseado na análise de vinte e dois programas de ensino, teve grande afirmação nos Estados Unidos, através do relato produzido por Jeanne Chall e publicado em 1967, a propósito do estudo oficial *Learning to read: The great debate*. Para Chall (1967), este estudo revelou que os programas de ensino inicial da leitura, com recurso ao ensino fônico sistemático, originam melhores resultados se os compararmos com aqueles que não utilizam este tipo de ensino (Morais, 1997).

Nos métodos sintéticos o ensino da leitura parte do estudo das unidades da língua, a partir dos elementos mais simples (os grafemas e as sílabas) para chegar às estruturas mais complexas, ou seja, as frases e os textos (Viana e Teixeira, 2002).

Considerando que a compreensão da leitura só se atinge quando a criança domina a decifração, a aprendizagem da leitura devia começar pela decifração e assentar no estabelecimento da correspondência entre som e grafia. Alguns métodos, por exemplo, limitam-se apenas à decifração até ser atingido o conhecimento de todas as letras, momento em que começa a extrair-se significado. Outros métodos abordam

quer a decifração quer a compreensão, se os elementos que constituem a palavra ou a frase podem ser decifrados (Viana e Teixeira, 2002).

Tendo em conta este pressuposto, os métodos sintéticos seguem, de um modo resumido, segundo André (1996) ou Cruz (2007:142), as seguintes etapas:

1. *Estudo das vogais, que se inicia com a apresentação de uma imagem cujo nome comece pela vogal que se pretende ensinar;*
2. *Apresentação do fonema que lhe corresponde;*
3. *Apresentação do grafema que lhe corresponde;*
4. *Após ter sido feito o estudo das vogais, passa-se à associação das vogais entre si para formar os primeiros ditongos e algumas palavras;*
5. *Passa-se à apresentação das consoantes, uma de cada vez, a começar pelas de traçado mais simples, procurando, ao mesmo tempo, distanciar, no tempo, a apresentação de consoantes com sonoridade idêntica;*
6. *Associação de consoantes e vogais para formar as primeiras sílabas;*
7. *Formação de palavras através da associação das sílabas, verificando-se que não existe acesso ao sentido das palavras, ou que o acesso é feito, depois destas serem oralizadas;*
8. *O alfabeto surge após a apresentação de todas as vogais e consoantes, e tem de ser memorizado e copiado, muitas vezes;*
9. *Treino da descodificação através da realização de leituras frequentes e repetidas.*

Os métodos sintéticos apresentam-se em distintas variantes, sendo a mais conhecida o *método alfabético*, aquele que mais tempo foi utilizado na história da civilização ocidental. Com este método, a descoberta da leitura, pela criança, processava-se da seguinte forma: a criança aprendia o abecedário; de seguida, aprendia que a cada nome estava associado um símbolo; seguia-se a combinação de consoantes e vogais; e, finalmente, o treino e a repetição dos mesmos exercícios conduziam à leitura e à escrita (Morais, 1997).

Na variante fonémica, o *método fonémico*, em vez do ensino da letra, preocupava-se com o ensino do fonema. Ou seja, ensina o som das letras em vez do seu nome com

base num trabalho sistemático de correspondência do som a uma grafia (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Tendo em conta que existem consoantes com sons muito idênticos, quando produzidas isoladamente, o método sintético, na vertente silábica (*método silábico*) beneficia a sua distinção, dado que passam a estar acompanhadas de vogais. A vertente silábica exige ao leitor aprendiz o conhecimento prévio das vogais; de seguida, das consoantes labiais, unidas a vogais, constrói sílabas, cuja junção origina algumas palavras. O processo é o mesmo para a aprendizagem da leitura das demais consoantes e sílabas (Sousa, 2000).

Com a preocupação de apurar o sentido real da ligação entre o som e a letra, existe, ainda, a uma outra vertente: o método fonomímico. Neste, a criança emitia um som que associava à letra memorizada. Nestas metodologias, incluem-se os métodos gestuais que assentam na associação de um som a uma grafia (André, 1996). Estes últimos são alvo de algumas críticas, pelo facto de a criança ter de recorrer à repetição deste exercício, o que acaba por condicionar o seu raciocínio.

Nos finais do século XIX e início do século XX, os métodos sintéticos foram alvo de muitas críticas, porque, do ponto de vista de alguns especialistas, as metodologias a eles associadas promovem uma aprendizagem mecânica e afastam a leitura da sua função social (Borges, 1998). Assim, estes métodos acabaram por ser descurados em prol de novas correntes pedagógicas mais ativas, defensoras do método global.

2.3.2. Métodos globais

Os métodos globais surgem por influência de Ovide Decroly (1871-1932), um médico estudioso da pedagogia da leitura, que desenvolveu um método de leitura (Decroly e Boon, 1965), segundo o qual a criança aprendia a ler palavras, a pronunciar e a analisar frases que lhe eram familiares (Viana e Teixeira, 2002).

Os métodos globais, dando especial atenção à compreensão, consideram a aprendizagem da leitura como um processo de reconhecimento de frases e palavras de forma global e de forma analítica, porque, o aluno, com a ajuda do professor, vai

analisando as palavras, primeiro partindo da palavra, depois passando pelas sílabas e depois às letras.

O ponto de partida deste método consiste no uso de frases que resumem uma pequena conversa da criança. As frases são escritas, normalmente, no quadro, com o objetivo de as crianças compreenderem que a frase escrita corresponde ao que foi pronunciado, oralmente, e, assim, entenderem melhor a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Numa segunda fase, o leitor aprendiz reconhece a frase escrita e repete-a. A descoberta da palavra, a sua compreensão, memorização e leitura é impulsionada por uma sequência de exercícios repetidos, que incluem aspetos como a situação, expressão oral, expressão escrita e reconhecimento. Ou seja, as crianças reconhecem, em primeiro lugar, algumas palavras que compõem as frases lidas e, depois, repetem-nas. Seguidamente, numa folha, recortam duas “etiquetas” das diferentes palavras. As palavras são reconhecidas entre outras e observadas com muita atenção para, posteriormente, serem pronunciadas em voz alta, articuladas e recopiadas. As “etiquetas” são um material a ser usado para produção de frases novas e histórias (Viana e Teixeira, 2002).

Cruz (2007:147) resume, de uma forma detalhada, o funcionamento destes métodos num total de sete etapas:

1. Apresentação de uma imagem ou gravura sugestiva;
2. Apresentação de uma imagem ou gravura, realçando aspetos como a(s) ação(ões) representada(s) e o(s) nome(s) do(s) interveniente(s) principal(is);
3. Apresentação da(s) palavra(s) no quadro e numa(s) tira(s) de cartolina, para legendar(em) a(s) gravura(s), a(s) qual(is) é(são) afixada(s), num local visível;
4. Divisão da(s) palavra(s) em sílabas, primeiro, oralmente, e, posteriormente, por escrito;
5. Decomposição das sílabas nos seus fonemas (oralmente) e nos seus grafemas (por escrito);
6. Associação de fonemas e dos grafemas aprendidos para formar diferentes sílabas;
7. Associação de sílabas para formar novas palavras.

Dentro deste tipo de métodos globais, encontra-se o *método natural*, introduzido por Freinet, em que os textos lidos pelo professor eram reproduzidos

pela criança e ditados ao professor, onde as crianças, ao tirar partido das palavras conhecidas ou adivinhadas, em hipóteses ou suposições, vão construindo novos significados e novas palavras (Morais, 1997).

2.3.3. Métodos mistos

Integrados na conceção de leitura segundo os modelos interativos, surgindo na sequência do método sintético (fónico) e do método global (analítico) e como uma tentativa de integração destes dois métodos (Moller, 2009).

Segundo o método misto, o reconhecimento das palavras escritas recorre a processos ascendentes e descendentes. Ou seja, estes métodos utilizam em simultâneo, a análise e a síntese, sendo considerados semi-globais e analítico-sintéticos. O ensino inicia-se por via da forma global (palavra - sílaba - letra), ou através da associação de vogais e consoantes, a partir de palavras com sentido (Viana e Teixeira, 2002).

As mesmas autoras referem-se aos métodos mistos como metodologias inseridas numa prática pedagógica ativa, que premeiam a capacidade de observação e os interesses da criança, tendo em conta que o material (textos e palavras) é selecionado, de acordo com o conhecimento vocabular da criança. O ensino é caracterizado pela descoberta, na medida em que a criança é orientada, através de análises e sínteses e da comparação com outras palavras, a descobrir a letra para formar as sílabas, para estas, por seu lado, formar as palavras e assim, sucessivamente. Estes métodos premeiam, ainda, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade de identificação dos signos gráficos e a sua compreensão.

Em suma, e sem querer tomar partido de um método em detrimento de outros, vários estudos postulam que os métodos “direto-sintéticos” são mais eficazes que os métodos “indireto-analíticos”, que começam por apresentar palavras, com vista a uma análise, cada vez mais, minuciosa até ao nível da letra-som (Morais, 1997).

Este autor refere-se ao método fónico como sendo a via de excelência para chegar à descodificação fonológica, criando, assim, na perspetiva do estudioso, melhor que qualquer outro método, as condições para uma leitura autónoma.

Tendo por base esta linha teórica, podemos afirmar que os métodos fônicos estão a ser reabilitados por serem considerados por especialistas em educação infantil mais eficazes que os globais, principalmente, nos seguintes aspetos: na aquisição do código (Ausubel, 1978 e Secadas e Rodriguez, 1981); no estabelecimento das relações grafema/fonema, sem os quais não haveria leitura; na articulação dos processos de ler e escrever, conduzindo a uma maior previsão de ambos, no domínio das especificidades de cada idioma; junto de crianças com dificuldades de ordem motora ou psíquica, nomeadamente, se associadas a imagens visuais, auditivas e motoras; na promoção da autonomia leitora (Viana e Teixeira, 2002).

Considerando que o método é o conjunto de estratégias selecionadas pelo professor, permitindo-lhe organizar e estruturar o seu trabalho em consonância com os objetivos por ele fixados, os estudos mais recentes têm-se dedicado à observação e análise das práticas de professores, considerados eficazes, procurando, deste modo, encontrar alguns pontos comuns. Estes professores, embora não utilizem um método único, utilizam muito material didático. O programa de desenvolvimento da leitura assenta, desta maneira, num conjunto de estratégias que estimulam, simultaneamente, as capacidades fónicas, de vocabulário, fluência e compreensão (Velasquez, 2007).

Embora sejam reconhecidas algumas virtudes ao método fonético, também lhe são reconhecidos alguns defeitos (Cuetos, 2009). Segundo este autor, este método é menos intuitivo que o método global e silábico, sendo difícil aprender as regras fonema-grafema, devido à arbitrariedade desta relação (não há regras de transformação de fonema em grafema).

Podemos, então, concluir que não existe um método perfeito para ensinar a ler e a escrever. Viana (2007) de acordo com Golbert (1988) considera que o principal problema, na aprendizagem da leitura e da escrita, não é uma questão de métodos, mas sim de *caminhos* selecionados para aplicar esse mesmo método. Ou seja, muitas das dificuldades serão superadas, se as metodologias de ensino considerarem os princípios básicos que dirigem a linguagem oral. Dito de outra forma, para ensinar alguém a ler e a escrever, “é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam” (Cagliari, 1999:130).

Assim, e face ao exposto, entendemos que a criança, quando inicia as atividades da leitura e da escrita, deve beneficiar das aprendizagens relacionadas com todas as destrezas inerentes a estas duas tarefas, com vista a um desenvolvimento sem problemas.

3. A aprendizagem da leitura: obstáculos, dificuldades e perspetivas

Antes de abordarmos, concretamente, as dificuldades da leitura, importa referir algumas das características do idioma português que mais influenciam o desempenho das crianças, no âmbito da leitura. Sendo o Português uma escrita alfabética, a aprendizagem da leitura pressupõe que tenhamos em consideração as características inerentes à sua ortografia, mais especificamente, através da sua consistência ortográfica. Ou seja, temos de considerar o grau de transparência, considerando que uma ortografia é tanto mais transparente quanto mais traduz a fonologia, de forma consistente, e tanto mais opaca, quanto mais a relação entre a ortografia e a fonologia se distancia (Sucena e Castro, 2008).

Sucena e Castro (2008) apoiadas no estudo de Seymour, Aro e Erskine (2003), situam um conjunto de idiomas num *continuum* de opacidade ortográfica. Neste, o idioma Português ocupa uma posição intermédia, com uma posição mais próxima do pólo opaco do que do pólo transparente, como ilustra a figura que se segue.

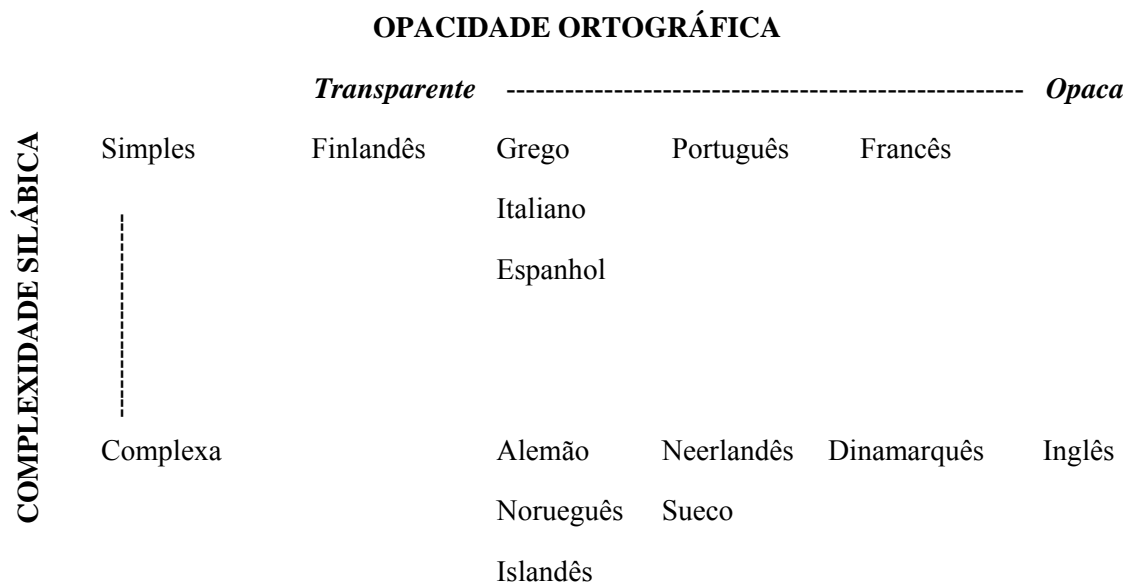


Figura 14: Continuum de opacidade ortográfica para treze ortografias europeias, adaptado de Seymour, Aro e Erskine (2003), por Sucena e Castro (2008:16).

Os resultados do estudo de Seymour, Aro e Erskine (2003) não descartam a possibilidade da opacidade do Português influenciar a aprendizagem da leitura.

No sentido de reforçarmos esta hipótese, mostramos, na tabela abaixo, a posição dos alunos portugueses do primeiro ano de escolaridade comparativamente com alunos de outros países, no que diz respeito à percentagem de acertos em palavras e pseudo-palavras (Cuetos, 2010).

Idioma	Palavras	Pseudo-palavras
Filandês	98	92
Grego	98	92
Alemão	98	94
Austriaco	97	92
Italiano	95	89
Espanhol	95	89
Sueco	95	88
Holandês	95	92
Islandês	94	86
Norueguês	92	91
Francês	79	85
Português	73	77
Dinamarquês	71	54
Escocês	34	29

Tabela 3: Percentagem de acertos na leitura, em diferentes sistemas ortográficos, durante o 1.º ano de aprendizagem da leitura (adaptado de Cuetos, 2010:171).

Os diversos estudos realizados para aferir as dificuldades entre bons e maus leitores têm mostrado que a falta de velocidade na leitura é uma das causas com maior impacto (negativo) na aprendizagem da leitura, uma vez que a leitura fluente é fundamental para que o leitor seja capaz de extrair significado (Lopes, et al. 2004).

Segundo estes autores, as dificuldades podem apresentar-se, a vários níveis, tais como aplicação e mobilização de conhecimentos anteriores e total incapacidade de lidar com tarefas e contextos de aprendizagem.

O especialista aponta como principais causas deste fenómeno “o conjunto de experiências, conhecimentos e envolvências colecionadas pela criança, até à entrada para a escola básica, reconhecidas como condições de sucesso para momentos posteriores de aprendizagem” (Lopes et al. 2004:54).

Ou seja, confirma-se o pressuposto defendido, sistematicamente, por uma boa parte dos investigadores desta área, que afirmam que a aprendizagem da leitura e da escrita dependem do domínio de um conjunto de pré- requisitos, isto é, *a prontidão para a leitura (reading readiness)* (Viana e Teixeira, 2002). Neste quadro concetual, as autoras consideram que a maturação física e neurológica desempenha um papel essencial e preparatório nas tarefas necessárias à aprendizagem da leitura (e da escrita).

Mas como saber quando as crianças atingem esta *prontidão* para a leitura? O esclarecimento desta pergunta tem levado, nas últimas décadas, à realização de vários estudos que, de uma forma geral, consideram depender a aprendizagem da leitura do desenvolvimento da sensibilidade fonológica, do vocabulário e dos conhecimentos (Mialaret, 1974; Viana e Teixeira, 2002).

Neste sentido, o grau de desenvolvimento linguístico e literário influencia a aprendizagem da leitura. Os conhecimentos de vocabulário e da linguagem oral, assim como o domínio semântico determinam o nível de compreensão da leitura e, logo, determinam uma leitura fluente (Viana e Teixeira, 2002).

Partindo da nossa experiência profissional, consideramos que a aquisição e o desenvolvimento do vocabulário é um fator crucial para o sucesso da leitura. Assim, as diferenças linguísticas generalizadas, os défices de memória e as diferenças nos processos estratégicos de aprendizagem de novas palavras determinam as diferenças individuais, no que se refere ao desenvolvimento do vocabulário (Lopes et al., 2004).

Por outras palavras, consideramos que a existência de diferenças de níveis de vocabulário, entre os leitores, determina, entre crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com desempenhos normais, o desempenho linguístico (Baker

et al., 1998). Desta forma, a aquisição e o desenvolvimento do vocabulário assume-se como essencial não só para o bom desempenho na leitura como também para o sucesso académico, em geral (Lopes et al., 2004).

Segundo alguns autores (Baker et al., 1998; Adams, 2001), algumas crianças apresentam dificuldades na aquisição do significado das palavras, por causa de défices de memória semântica.

Adams (2001) considera que, em termos cognitivos, haverá, nas diferenças individuais de desenvolvimento do vocabulário, uma integração entre processadores linguísticos: semânticos (no processamento do sentido); contextuais (atuando com a interpretação da unidade num contexto); fonológicos (no processamento dos fonemas); ortográficos (no processamento das letras e das palavras).

É de referir que a construção do vocabulário depende, ainda, de outras variáveis, tais como o estatuto sócio-económico (Goswami, 2001); Baker et al. (1998), o ambiente familiar e a qualidade dos modelos linguísticos orais e impressos (Stanovich, 2000).

Heaton e Winterson (1996), estabelecem dois tipos de causas que denominam de *causas visíveis* e de *desvantagens escondidas*.

Dentro das *causas visíveis*, os autores consideram as seguintes: baixa inteligência; escolaridade inadequada ou interrompida; desvantagem socioeconómica; deficiência sensorial (Física); desordem neurológica visível e problemas emocionais. Nas *desvantagens escondidas*, é incluída a dislexia (Cruz, 2007).

Acabámos de enunciar alguns obstáculos que achamos serem determinantes das diferenças individuais, existentes, ao nível da aprendizagem da leitura, o que nos leva a concluir que as dificuldades de aquisição da leitura são bastante diversificadas. Esta situação que pode levar a algumas confusões, no âmbito da sua categorização, sendo, por isso, necessário distinguir as diferentes situações, relativamente às dificuldades desta aprendizagem (Cruz, 2007).

Neste sentido, torna-se importante esclarecer quais os tipos de dificuldades que as crianças revelam, na leitura, assunto que tratamos no subcapítulo a seguir.

3.1. Dificuldades de leitura dos alunos do 1.º CEB

Segundo alguns autores (Morais, 1997; Das et al., 2001; Caldas, 2002; Cruz, 2007), as dificuldades da leitura podem apresentar-se sob dois tipos, isto é, as dificuldades gerais e as dificuldades específicas.

As dificuldades gerais sentidas na aquisição da leitura, também denominadas atrasos na leitura, podem resultar de fatores exteriores ou interiores ao aluno, como é o caso, por exemplo, de alguma(s) deficiência(s). As dificuldades específicas da aprendizagem da leitura, ou dislexia, situam-se, a nível cognitivo ou neurológico (Cruz, 2007).

Reportando-nos ao que foi dito no *Capítulo II*, no primeiro subcapítulo 2. “*Processos cognitivos que intervêm na leitura*”, verificamos que, na aprendizagem da leitura, a identificação das letras que compõem o alfabeto e a aprendizagem do som que corresponde a cada uma delas é a primeira tarefa que os alunos enfrentam (Cuetos, 2010). Ou seja, torna-se necessário o domínio do código escrito para alcançar o significado (Cruz, 2009).

Portanto, tal como referimos no capítulo mencionado anteriormente, estão presentes, na leitura, dois tipos de processos – os processos de descodificação das letras e das palavras e os processos de compreensão da informação escrita, o que implica que façamos referência às dificuldades inerentes a cada um destes dois processos, de forma separada.

Assim, segundo Casas (1988) ou Cruz (2009), a nível da descodificação, os erros mais frequentes são contemplados em quatro grupos: erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta e vacilações e repetições.

O mesmo autor refere que o grupo dos erros na leitura de letras fazem parte os seguintes:

- Substituições - troca de letras, em virtude das dificuldades em discriminar fonemas com sons muito semelhantes (ex: /f/ e /v/);
- Inversões - alteração da posição das letras, que leva a que se confundam entre si (ex: lobo/bolo);

- Rotações - acontece em letras com grafia parecida (ex: /b/ por /p/; /d/ por /b/; e /b/ por /q/);
- Omissões - omissão de letras dentro da palavra (ex: /gota/ em vez de /gosta/) ou na parte final das palavras (ex: /brinca/ em vez de /brincar/);
- Adições - adição de letras dentro de uma palavra (ex: /pensa/ em vez de /pesa/).

No grupo dos erros, na leitura de sílabas e palavras, Casas (1988) destaca os seguintes:

- Substituições - podem ocorrer substituições de sílabas e de palavras, a nível linguístico e de significado (ex: /pai/ por /papá/; e /objetivo/ por /objeto/).
- Inversões - surgem inversões silábicas, quando existem dificuldades de memória visual e auditiva ou dificuldades em seguir a orientação, no sentido esquerda-direita (ex: /tolo/ em vez de /loto/);
- Omissões - uma das omissões mais frequentes é a da pontuação, dando origem a que a leitura se faça sem as pausas e as entoações necessárias. Porém, outras omissões acontecem a nível da leitura de sílabas, principalmente, no final das palavras, e, até mesmo, a nível das palavras, como, por exemplo, os artigos e as palavras em expressões de leitura mais complicada;
- Adições - adição de sílabas inexistentes numa palavra (ex: /fizestes/, em vez de /fizeste/).

Por último, a mesma autora refere-se a outras dificuldades na leitura, relacionadas com a descodificação:

- A leitura lenta, relacionada com a incapacidade de descodificação, considerada normal para um dado leitor,
- A vacilação, que ocorre, quando o leitor, perante a incerteza na pronúncia da palavra, faz pausas incorretas na leitura da palavra, repetindo a palavra ou a frase, várias vezes.

Tal como temos vindo a referir, o sucesso da leitura não depende somente da descodificação das palavras, mas sim, da compreensão da mensagem escrita, sobretudo (Citoler, 1996). Além disso, de acordo com a mesma autora, embora a investigação tenha incidido mais sobre as dificuldades a nível da descodificação do que a nível da compreensão, os poucos estudos sobre a compreensão revelam ser, esta, o resultado de um processo regulado e de interação entre a informação armazenada, na memória do leitor, e a informação relacionada com o texto.

Deste modo, como já referimos, a compreensão da leitura depende de vários fatores. Ou seja, para que a compreensão ocorra, têm de estar presentes três princípios: a fluência, a extensão do vocabulário e o conhecimento sobre o conteúdo (Cruz, 2009). Sob este ponto de vista, podemos considerar que as dificuldades de compreensão podem ter origem no inadequado funcionamento de um ou vários fatores.

Citoler (1996) refere-se aos seguintes fatores, que podem ter implicações na compreensão da leitura: uma descodificação pouco eficiente; vocabulário pobre; falta de conhecimentos prévios; problemas de memória; falta de domínio e controlo das estratégias de compreensão; baixa auto-estima; a falta de interesse pela tarefa.

Casas (1988), à semelhança do que fez, em relação à descodificação, identifica, para a compreensão, quatro tipos ou níveis, enunciando, para cada um deles, as dificuldades que lhe são peculiares.

Assim, e segundo este autor, na compreensão distinguem-se quatro níveis: compreensão literal, compreensão interpretativa, compreensão avaliativa ou crítica e compreensão de apreciação. O especialista refere, ainda, que, tendo em conta que o leitor possui um nível adequado de abstração e um vocabulário suficiente, as dificuldades situam-se, ao nível da compreensão literal, interpretativa e crítica.

De seguida, procuramos enunciar as dificuldades inerentes a cada um destes níveis, segundo a perspetiva de Casas (1988).

Para a compreensão literal, este autor, também citado em Cruz (2009:147), refere as seguintes dificuldades:

- Dificuldades de compreensão de palavras e frases: os problemas, a este nível, derivam das insuficiências semânticas e sintáticas e de uma conceitualização limitada e pouco eficaz;
- Dificuldades para recordar factos e detalhes e para detetar a ideia principal: neste caso, os indivíduos não conseguem recordar a informação com o quem, quando, onde e porquê daquilo que lêem, que poderá dever-se tanto a estratégias mnésicas pouco adequadas como a um escasso conhecimento da gramática da história, o que impossibilita a estruturação do material lido;
- Dificuldades para sintetizar o conteúdo: os problemas expostos, anteriormente, em especial as dificuldades semântico-sintáticas e de memória, possuem um efeito cumulativo. Assim, se não se compreende qual é a ideia principal ou se existe uma dificuldade para organizar o material, surgem problemas na realização do conteúdo.

Dentro da compreensão interpretativa, Casas (1988) refere as seguintes dificuldades:

- Dificuldades na compreensão de relações: a compreensão das ideias principais favorecerá a capacidade do leitor em comparar, contrastar e deduzir as relações de causa e efeito entre elas.
- Dificuldades para realizar inferências: estas dificuldades resultam da incapacidade que muitos leitores têm em pensar de forma semelhante, perante duas ou mais situações de leitura, o que implica uma compreensão assente em conclusões prévias.
- Dificuldades para diferenciar a realidade da ficção: este tipo de dificuldades são características de leitores com poucas capacidades para fazer a distinção entre a realidade e a ficção, visto não serem capazes de tomar decisões fundamentais.
- Dificuldades para retirar conclusões: muitos leitores, ao ter dificuldades de análise, revelam incapacidade para chegar a uma conclusão.

O último nível de compreensão referido por Casas (1988), isto é, a compreensão crítica, é muito exigente, ao nível da análise, juízos de valor e validade da informação. Assim, as dificuldades que lhe são mais características estão relacionadas com a incapacidade de domínio, por parte do leitor, destas mesmas exigências.

Podemos, assim, concluir que a compreensão da leitura permite a interpretação da linguagem escrita, ou seja, a passagem da linguagem ao pensamento (Cruz, 2009). Neste sentido, a compreensão, enquanto transformação dos símbolos numa representação mental, exige grandes níveis de abstração, da parte do leitor.

Em síntese, Cruz (2009) resume as dificuldades de leitura, tanto na decodificação como na compreensão:

- Incapacidade de associar o significado aos símbolos gráficos;
- Incapacidade de compreender o significado das palavras;
- Incapacidade de compreender palavras, no contexto, e de seleccionar o significado que melhor se lhe adapta;
- Incapacidade de ler, de acordo com unidades de pensamento;
- Incapacidade de seleccionar e compreender as ideias principais;
- Incapacidade de reter ideias;
- Incapacidade de seguir ordens;
- Incapacidade de fazer inferências;
- Incapacidade de compreender a organização de um texto escrito;
- Incapacidade de avaliar o que se fez;
- Incapacidade de integrar o lido nas próprias experiências.

Até ao momento, abordámos as dificuldades gerais de aquisição da leitura, mas existem, como já referimos, fatores inerentes ao indivíduo (deficiências declaradas) que podem prejudicar a sua aprendizagem, como é, por exemplo, o caso das deficiências sensoriais (visuais e auditivas), das dificuldades intelectuais e desenvolvimentais e das físicas e motoras, que podemos categorizar como dificuldades específicas de aprendizagem (Rebelo, 1993).

Segundo este autor, as dificuldades específicas da aquisição da leitura situam-se, a nível cognitivo e neurológico, não existindo uma explicação muito clara sobre elas.

Constatámos que existem alguns termos para definir as dificuldades específicas de leitura. No entanto, o termo mais comum e popular é “dislexia” (Rebelo, 1993; Citoler, 2006; Sucena e Castro, 2008; Cruz, 2009).

No início do século XX, a dislexia era considerada o resultado de defeitos, ao nível do sistema visual, cujos efeitos produziam a leitura em espelho de letras. Atualmente, a dislexia insere-se nas perturbações da aprendizagem, remetendo o desempenho da leitura para um nível inferior ao esperado para a idade cronológica, QI e nível de escolaridade (Sucena e Castro, 2008).

Com base nos múltiplos estudos que têm sido feitos a indivíduos disléxicos, sabe-se que estes têm uma variedade de défices com origem em disfunções cerebrais ou neurológicas (Rebelo, 1993; Cruz, 2007, 2009). Sabe-se, também, que as dificuldades destes indivíduos não têm somente a ver com a leitura, existindo vários quadros de dificuldades relacionados com a aprendizagem da leitura. Torna, desta forma, mais correto falar de *dislexias*, em vez de *dislexia* (Cruz, 2009).

Tendo por base este pressuposto, convém apurar se as dificuldades de leitura provenientes da disfunção cerebral (dislexia) podem ocorrer, antes ou depois, do indivíduo ter aprendido a ler. Este pressuposto estabelece a divisão da dislexia em dois grandes grupos: a dislexia adquirida e a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento (Citoler, 1996; Cruz, 2007; Cuetos, 2010).

Muito resumidamente, as dislexias adquiridas dizem respeito às dificuldades de leitura de indivíduos que chegaram a dominar um determinado nível de leitura e perderam, total ou parcialmente, a capacidade de ler, em consequência de uma lesão cerebral. Das dislexias evolutivas ou do desenvolvimento fazem parte aqueles indivíduos que, sem “razão aparente”, apresentam dificuldades especiais/específicas na aprendizagem da leitura (Cuetos, 2010).

A investigação neuropsicológica tem posto a descoberto diversas formas de dislexia adquirida, em função do tipo de erros que o indivíduo manifesta, comprovando que em todas elas se encontram lesões no hemisfério cerebral dominante (Cruz, 2009).

Cruz (2009), ao citar alguns autores (Citoler, 1996; Temple, 1997; Caldas, 2002), faz referência à existência de uma variação na localização específica destas

lesões, o que reflete a complexidade da atividade da leitura, que depende da coordenação de muitos processos cognitivos que nem sempre podem dissociar-se do nível neuro-anatômico.

Embora tenhamos encontrado referências a vários tipos de dislexia (Cuetos, 2010), adotamos a perspectiva de Cruz (2009), classificando-as, assim, em consonância com o momento em que surgem e a sua etiologia.

Na figura abaixo, estão representadas, de forma resumida, os tipos de dislexias adquiridas e evolutivas, com base no momento de surgimento.

TIPOS DE DISLEXIAS		
Dislexia adquirida	Fonológica	Dificuldade no uso do procedimento subléxico, por lesão cerebral.
	Superficial	Dificuldade do uso do procedimento léxico, por lesão cerebral.
	Profunda	Dificuldade no uso de ambos os procedimentos, por lesão cerebral.
Dislexia evolutiva	Fonológica	Dificuldade na aquisição do procedimento subléxico, por problemas fonológicos, perceptivo visuais e neurobiológicos.
	Superficial	Dificuldades na aquisição do procedimento léxico, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.
	Mista	Dificuldades na aquisição de ambos os procedimentos, por problemas fonológicos, perceptivo-visuais e neurobiológicos.

Tabela 4: Tipos de dislexias com base no momento de surgimento, adaptado de Cruz (2009).

A dislexia fonológica resulta de uma lesão, ao nível da via subléxica, motivo pelo qual o leitor lê através da via léxica. Desta forma, o leitor poderá ler as palavras familiares, mas será incapaz de ler, ou lerá com muitas dificuldades, palavras desconhecidas e pseudo-palavras, visto não dispor para elas de uma representação do léxico visual que permita o seu reconhecimento (Cuetos, 2010).

Segundo este autor, a dificuldade específica dos disléxicos fonológicos para ler pseudo-palavras não resulta de problemas articulatórios, porque, quando se lhes dita, oralmente, as pseudo-palavras que não conseguem ler, eles são capazes de as repetir. De acordo, ainda com este especialista, as dificuldades não se devem a problemas perceptivos, tendo em conta que identificam as letras que compõem as pseudo-palavras. O problema situa-se, então, na conversão de grafemas em fonemas (Cruz, 2009).

Assim, segundo Cruz (2009), na leitura de pseudo-palavras, é frequente os disléxicos fonológicos cometerem erros em palavras muito semelhantes às já conhecidas (ex: lêem “forma”, em vez de “firma”); outros erros são também comuns, como é o caso, por exemplo, dos erros morfológicos em que a raiz se mantém e se muda o sufixo (ex: em vez de lerem “brincava”, lêem “brincar”); e, ainda, cometem erros nas palavras funcionais (ex: em vez de lerem “no”, lêem “de”), numa proporção maior do que nas palavras de conteúdo.

Concluindo, os disléxicos fonológicos conseguem ler as palavras regulares e irregulares, desde que as mesmas lhes sejam familiares, mas não conseguem ler as pseudo-palavras, por lesão na sua via subléxica.

Na dislexia superficial, o indivíduo não tem dificuldades em ler palavras regulares, mas é incapaz de ler as palavras irregulares, uma vez que, ao não poder usar a via léxica, recorre à via fonológica (subléxica) (Cuetos, 2010). Ou seja, se o reconhecimento das palavras é feito através do som, na leitura das palavras utilizam, geralmente, estratégias de tentativa, com vista a acertar com a pronúncia das palavras (Cruz, 2009).

Ora, se, por um lado, a dislexia fonológica não permite a leitura de pseudo-palavras, o mesmo não acontece na dislexia superficial, tendo em conta que os sujeitos são capazes de as ler, graças à conversão grafema-fonema, (Cruz, 2009; Cuetos, 2010). Outra particularidade dos disléxicos superficiais tem a ver com a confusão feita entre palavras homófonas. Ou seja, mesmo que os sons sejam os mesmos dão-lhes uma interpretação que não lhes corresponde, depois da conversão grafema - fonema (Cuetos, 2010). Por outras palavras, “se o acesso ao léxico é guiado pelo som e não pela ortografia das palavras, então, o leitor não as pode distinguir e estabelecer adequadamente o seu referente quando as lê de modo isolado, fora de um contexto”

(Cruz, 2009: 154). Este autor identifica, também, como erros característicos dos sujeitos com dislexia superficial, os erros de omissão, adição e substituição de letras.

Por último, se a lesão se situa nas duas vias, isto é, a léxica (direta) e subléxica (fonológica ou indireta), os sujeitos evidenciarão dificuldades na leitura de pseudo-palavras e para aceder ao significado (Cuetos, 2010).

Segundo Cuetos (2010:93), “os disléxicos profundos são incapazes de ler pseudo-palavras (o que indica uma alteração total da via subléxica) e têm dificuldades em ler certas classes de palavras (palavras abstratas, verbos, palavras funcionais, etc.), o que indicia um mau funcionamento da via léxica. Os disléxicos profundos cometem, também, erros visuais (*polo*, em vez de *bolo*) e derivativos (*correu*, em vez de *corria*). Mas, de entre todos, o sintoma característico das dislexias profundas são os erros semânticos, que consistem e em trocar uma palavra por outra, com a qual não tem nenhuma relação visual a não ser semântica (ex: ler *mar* em vez de *oceano*). Por vezes, aparece um tipo de erro curioso, resultante da combinação do erro visual e semântico, como por exemplo, quando o indivíduo lê *simpatia*, em vez de *orquestra*”

No que respeita às dislexias evolutivas ou de desenvolvimento, alguns autores (Morais, 1997, Temple, 1997; Citolter, 1996; Cruz, 2009) consideram que se trata de uma perda da capacidade de ler. Ou seja, trata-se de uma deficiência grave feita, na aprendizagem da leitura, em sujeitos que não têm uma lesão cerebral conhecida, detentores de uma inteligência normal e sem quaisquer fatores que condicionem a aprendizagem (emocionais, socioeconómicos, socioculturais, de linguagem, etc.).

Assente no pressuposto de que a leitura implica o domínio do procedimento léxico e subléxico, a dislexia evolutiva pode resultar de uma lesão num desses dois procedimentos. Assim sendo, podem resultar dois tipos de problemas: a dislexia fonológica e a dislexia superficial (Citolter, 1996).

As diversas classificações atribuídas às dislexias convergem, no que diz respeito a algumas sugestões sobre os tipos de dislexia de desenvolvimento, ao relacioná-los com as dificuldades em estabelecer um dos dois procedimentos de leitura: o léxico e o subléxico (Cruz, 2009).

Como já verificámos (ver atrás *tabela 4*), Cruz (2009) refere, ainda, a dislexia mista, um outro tipo de dislexia evolutiva que diz respeito às dificuldades de relacionar ambos os procedimentos, léxico e subléxico.

Deste modo, embora não seja nosso objetivo fazer uma apresentação exaustiva das várias classificações sugeridas para as dislexias evolutivas, através dos tempos, referir-nos-emos a algumas das que consideramos mais atuais.

Fonseca (1999) alude à diferenciação entre dislexia visual e dislexia auditiva. Por seu lado, Cítoles (1996) sugere que, dentro das dislexias adquiridas, se distingue a dislexia viso-espacial da dislexia auditivo-espacial, e, dentro deste tipo de dislexia, existem dois grupos cujos padrões de leitura são parecidos com os observados nas dislexias superficiais, fonológicas e mistas Castles e Coltheart (1993).

Em síntese, os disléxicos de desenvolvimento apresentam dificuldades no domínio de um dos componentes da leitura, isto é, o léxico ou o subléxico, registando-se casos em que as dificuldades se manifestam, no âmbito de ambos os componentes.

Até ao momento, fizemos uma abordagem das dislexias, tendo por base o momento em que surgem. De seguida, referir-nos-emos às várias classificações, tendo, desta vez, por base a etiologia.

Dentro destas classificações etiológicas, podem incluir-se as dislexias genéticas, aquelas que resultam de disfunções cerebrais mínimas, as emocionais, as provocadas por deficiências de estimulação, entre outras (Monedero, 1989, *in* Cruz, 2009).

A esse propósito, Cruz (2009) advoga que as classificações das dislexias com base em critérios etiológicos podem ser organizadas, de acordo com duas abordagens:

- A primeira reporta-se a três grupos de perspetivas: a visuo-percetivo-motora, a neurobiológica e a mais atual, de enfoque psicolinguístico.
- A segunda remete para dois tipos de perspetivas: aquelas que referem uma causa única e aquelas que referem causas múltiplas.

Em relação à primeira abordagem, ou seja, a perspetiva visuo-percetivo-motora, Johnson e Myklebust (1991), Cruz (2009) ou Rebelo (1993), referem que existe a

necessidade de se estabelecer uma distinção entre a dislexia visual e a dislexia auditiva, pois existem situações em que se consegue ver, mas não se consegue memorizar/recordar as palavras, por causa de lesões no sistema nervoso central. Ambos os especialistas defendem, ainda, que o efetivo domínio da leitura depende do domínio da capacidade em distinguir os sons. Logo, na ótica deles, a dislexia auditiva pode estar relacionada com alguma perturbação a este nível.

Segundo Fonseca (1999), os sujeitos com dislexia visual apresentam as seguintes dificuldades: interpretação, diferenciação e memorização de palavras; confusão na configuração das palavras; inversões, substituições e omissões; comunicação não verbal; grafomotricidade e visuomotricidade; percepção social; relacionamento da linguagem falada com a linguagem escrita.

O autor detetou um conjunto de dificuldades nos sujeitos com dislexia auditiva: têm problemas com os sons; não associam os símbolos gráficos às suas componentes auditivas; não relacionam os grafemas com os monemas; apresentam confusão entre sílabas (iniciais, intermédias e finais); sentem dificuldades, ao nível da percepção auditiva e da articulação, da memorização auditiva, da atenção e da comunicação verbal.

A perspetiva neurobiológica é sustentada por estudos genéticos e neuro-anatómicos que defendem a existência da componente hereditária na dislexia (Shaywitz, 2003; Morais, 1997). Efetivamente, estudos genéticos realizados, no âmbito da dislexia, concluíram que esta se localiza no cromossoma 6, 15 e 2 (Cruz, 2009).

De acordo com a perspetiva psicolinguística, os sujeitos com atraso a nível da linguagem apresentam uma maior predisposição para as dificuldades na leitura. Além disso, existe evidência empírica que revela possuírem os sujeitos com dificuldades na leitura um vasto conjunto de défices de linguagem (Citoler, 1996). Assim, as dificuldades destes indivíduos são mais frequentes na fonologia, na sintaxe, na semântica e na pragmática. Ou seja, as dificuldades incidem na linguagem recetiva, integrativa, expressiva ou, até mesmo, na combinação das três (Fonseca, 1999).

Na segunda abordagem, as perspetivas, no âmbito da neuropsicologia, apontam para uma causa única. Por exemplo, “Orton refere a falta de dominância cerebral como causa da dificuldade da leitura (...), ao passo que “Bender considera resultado da falta

de maturação de certos centros cerebrais” (Cruz, 2009:161). Para contrariar esta perspetiva, este autor, apoiado em Vellutino et al. (1996), argumenta que as dificuldades de leitura têm a sua origem num défice generalizado da linguagem.

Entre outras abordagens, estão aquelas que defendem que, na origem da dislexia podem estar várias causas, sugerindo, por isso, igualmente, a necessidade de se fazer a distinção entre os vários subtipos de dislexia, como é, por exemplo, o caso entre a dislexia visual e a dislexia auditiva (Torres e Fernández, 2001; Cruz, 2009) feita para além destes dois subtipos, existe, ainda, a necessidade de distinguir um outro tipo, isto é, a dislexia mista (Rebelo, 1993). Em relação ao primeiro subtipo de dislexia referido, ou seja, a visual, Fonseca (1999) sintetiza as principais dificuldades apresentadas pelos sujeitos: interpretação, diferenciação e memorização de palavras; configuração de palavras; inversões, omissões e substituições; problemas na grafomotricidade e na visuomotricidade; problemas na comunicação não verbal e na perceção social; problemas em relacionar a linguagem falada com a linguagem escrita.

Cruz (200:163) apoiado em Johnson e Myklebust (1991), suger um conjunto de dificuldades características dos sujeitos disléxicos auditivos:

- Problemas com os sons;
- Não associação dos símbolos gráficos com as suas componentes auditivas;
- Não relacionamento dos fonemas com os monemas (as partes e o todo das palavras);
- Confusão de sílabas iniciais, intermédias e finais;
- Problemas de perceção auditiva;
- Problemas de articulação;
- Dificuldades em seguir orientações e instruções;
- Dificuldades de memorização auditiva;
- Problemas de atenção;
- Dificuldades de comunicação verbal.

No terceiro e último subtipo de dislexia, denominado de alexia ou dislexia letra a letra, os sujeitos apresentam os problemas característicos da dislexia visual e auditiva. Nos casos mais graves, embora os sujeitos identifiquem bem as letras, individualmente,

têm dificuldades em ler as palavras, dado que têm de ir identificando, de forma serial, cada uma das letras que as compõem, o que faz com a sua leitura seja muito lenta e esforçada, principalmente, quando se trata da leitura de palavras polissilábicas. Nos casos mais leves, os indivíduos não necessitam de dizer o nome das letras, mas necessitam de identificá-las uma a uma, da esquerda para a direita (Cuetos, 2010).

Em síntese, existem indivíduos que apresentam distintos transtornos de leitura, que podem ser o resultado do mau funcionamento de um dos componentes do sistema de leitura. Ou seja, independentemente das causas, do momento em que surge e das diferentes perspetivas que visam a sua explicação, existem indivíduos com dificuldades específicas de leitura, normalmente, designadas por dislexia.

4. A aprendizagem da escrita: obstáculos, dificuldades e perspetivas

Seguindo a metodologia do item anterior, onde nos debruçámos sobre as dificuldades e algumas especificidades do idioma português que criam alguns obstáculos à aprendizagem da leitura, adotaremos um procedimento semelhante, relativamente à escrita.

A escrita é uma atividade cognitiva muito complexa, sendo composta por duas vertentes, a produção de palavras ou codificação escrita e a produção de textos ou composição escrita (Citoler, 1996). Ou seja, a escrita é uma tarefa neurobiológica complexa, porque coloca à criança um conjunto de desafios que Baptista et al. (2011:14) resumem da seguinte forma:

- A formulação de ideias e a sua tradução numa linguagem visível, fortemente convencional;
- A adequação pragmática (em forma de conteúdo) aos objetivos do escrevente e às necessidades do leitor distante no tempo e no espaço;
- A codificação de unidades de segunda articulação (fonemas) em grafemas particulares, num contexto verbal ortográfico;
- A existência de uma imagem mental eficaz da sequência gráfica a realizar pelo escrevente, de modo a que a atividade se desenrole sem hesitações, e de um controlo motor que permitam a execução de movimentos para escrever e a gestão do espaço gráfico;
- A utilização da pontuação na segmentação de unidades lógicas, sintática e semanticamente.

Por outras palavras, o domínio da escrita exige o desenvolvimento da competência gráfica, ortográfica e compositiva (Barbeiro e Pereira, 2007).

Segundo estes autores, o desenvolvimento da competência gráfica implica que estejam presentes dois tipos de características, as intrínsecas e extrínsecas, como ilustra o quadro abaixo.

Características intrínsecas	Alfabeto dual	Maiúsculas Minúsculas
	Estilos de letra (negros, itálicos, segunda cor)	
	Espaçamento de palavras	
	Formas de letra (inglesa, redonda, ...)	
	“Negro”	
	Tamanho	
	Sublinhados	
	Cor	
Características extrínsecas	Linha interrompida	
	Lista	
	Quadros	
	Configurações ramificadas	
	Pontuação	

Tabela 5: Características da dimensão gráfica da escrita, adaptado de Barbeiro e Pereira (2007).

Barbeiro e Pereira (2007) consideram que estas características são uma mais valia para a transmissão de conteúdos e tendem a substituir as marcas da oralidade. Todavia, é importante que a sua utilização seja racionalizada, visto que a informação visual em demasia não contribui para uma boa leitura. Estes especialistas sugerem, ainda, que a gestão do espaço do suporte de escrita, assim como a caligrafia são elementos importantes na escrita, pois permitem que o texto seja lido, mostrando, ao mesmo tempo, o prazer que a escrita implica.

De igual modo, os autores dão relevo às particularidades da pontuação. Ou seja, o uso correto dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita é importante, na perspectiva de ambos os estudiosos, para a supressão da ausência das marcas prosódicas e para-linguísticas, para o estabelecimento de fronteiras entre unidades linguísticas, para o assinalar das funções discursivas e o estabelecimento de relações entre os diferentes constituintes sintagmáticos, com a finalidade última de evidenciar a expressividade do texto.

Assim, tendo em conta que cada sinal de pontuação tem a sua função e que, por isso, obedece a regras, porventura bastante complexas, torna-se necessário que, desde os primeiros anos do ensino formal, os sinais de pontuação e auxiliares de escrita sejam sistematizados em função dos diversos níveis de produção de escrita (Barbeiro e Pereira, 2007).

Tal como Barbeiro e Pereira (2007), também nós, inspirados em Halliday (1989), apresentamos, no quadro a seguir, um resumo dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita e respetivas funções que podem e devem ser aprendidos e usados pelas crianças do 1.º CEB.

Sinais de pontuação e auxiliares de escrita	Funções
Estabelecem fronteiras de separação:	
Espaço (#)	Separação da palavra
Vírgula (,)	Separação de constituintes com a mesma função sintática (ex: numeração), ou com funções distintas (ex: vocativo, aposto, fim de oração).
Ponto e vírgula (;)	Separação/ligação de grupos de constituintes, fim de frase.
Dois pontos (:)	Início de oração, introdução do discurso direto, da enumeração, da exemplificação, etc.
Assinalam funções discursivas como:	
Ponto final (.)	A declaração.
Reticências (...)	A emoção, a reformulação, a interrupção, a hesitação e a dúvida.
Ponto de interrogação (?)	A interrogação.
Ponto de exclamação (!)	A exclamação, a ordem, a oferta, o espanto, o convite, a

	saudação.
Aspas (« »)	A proeminência em citações, em segundos sentidos, em referências, em repetições.
Estabelecem relações entre unidades:	
Travessão (__)	Introdução de falas no diálogo e a aposição de informações.
Parênteses (())	A digressão.
Reticências (...)	A supressão (na citação).
Parênteses retos ([])	O acrescento na citação.
Hífen (-)	A ligação e a separação.
Apóstrofo (`)	A omissão na métrica e na transcrição do oral
Barra oblíqua (/)	A alternativa, a expansão e a integração.

Tabela 6: Sinais de pontuação e auxiliares de escrita e suas funções, adaptado de Halliday (1989).

O desenvolvimento da aprendizagem da escrita, a partir do 1.º CEB, implica a sistematização do conhecimento da representação escrita (Barbeiro e Pereira, 2007). Neste sentido, a escrita depende do conhecimento da grafia correta de cada palavra. Ou seja, na aprendizagem da escrita, o escrevente depara-se com mais um obstáculo: o domínio da norma ortográfica.

Assim, o domínio da competência ortográfica, numa língua como o Português, depende do domínio da norma ortográfica, pois é esta que define as letras com que se podem escrever as palavras, a sua segmentação no texto e o emprego da acentuação (Silva et al., 2007).

Por outras palavras, a escrita correta de uma palavra depende de convenções estabelecidas que determinam se a palavra está certa ou errada, o que implica que esta convenção seja constituída por regras e irregularidades (Morais, 1998).

Uma outra particularidade da escrita alfabética (o caso do Português) é que ela represente e reflita a oralidade. Ora, verificamos que as palavras não têm uma pronúncia única, tendo em conta que esta varia de falante para falante, de região para região, acabando, pois, por representar “coisas inestáveis” (Silva et al., 2007). Por exemplo, no território português, a palavra “como” é pronunciada “cômo” e “cumo”.

Retomando o que dissemos atrás, a norma ortográfica da Língua Portuguesa “contém aspetos regulares, isto é, que são determinados por certas regras e podem ser aprendidos pela compreensão, como irregularidades, que temos de memorizar” (Silva, et al. 2007). Estes autores referem a existência de dois tipos de regularidades: as diretas e as contextuais.

Nas regularidades diretas, inclui-se a pronúncia dos grafemas “p”, “b”, “t”, “d”, “f”, “v”, em palavras como *pote*, *fivela* e *bode*, e “m” e “n”, no início da palavra (*mar* e *navio*), pois na pronúncia destes grafemas não se verifica qualquer “competição” com outras letras ou dígrafos.

Em relação às regras contextuais, aquelas que implicam que consideremos a posição da correspondência fonográfica da palavra, no sentido de escrever corretamente, Morais (1998) apresenta-nos-las, de uma forma resumida:

- O uso de “r” ou “rr”, em palavras como *rato*, *porta*, *honra*, *prato*, *barata*, e *guerra*;
- O uso de “g” ou “gu”, em palavras como *garoto*, *guerra*;
- O uso do “c” ou “qu”, pronunciando o som /k/, em palavras como *capela* e *quilo*;
- O uso do “j”, formando sílabas com “a”, “o” e “u”, em palavras como *javali*, *jogada* ou *caju*;
- O uso do “z”, em palavras que começam com o som [z] (por exemplo: *zanga*, *zinco*, etc.);
- O uso do “s”, no início das palavras, formando sílabas com “a”, “o” e “u” (por exemplo, *sapinho*, *sorte* e *sucesso*);
- O uso de “o” ou “u”, no final de palavras que terminam com o som de [u] (por exemplo, *peru*, *pero*);
- O uso de “m”, “n”, “nh” ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (por exemplo, *campo*, *canto*, *minha*, *pão*, *maçã*, etc.).

As regularidades da nossa norma ortográfica incluem, ainda, regularidades morfosintáticas, também denominadas regras morfológicas ou morfológico-gramaticais, que exigem que os escreventes aprendizes analisem unidades maiores, como é o caso dos morfemas, no interior das palavras, prestando, deste modo, atenção às características gramaticais das palavras (Silva, et al. 2007).

Nesse contexto, Morais (1998) faz referência a alguns exemplos de regularidades morfológico-gramaticais, presentes na formação de palavras por derivação lexical e que geram alguns problemas, ao nível da aprendizagem da escrita:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos, que indicam o lugar de origem, escrevem-se com “esa” no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ se escrevem com “eza”;
- “português”, “francês” e demais adjetivos, que indicam o lugar de origem se escrevem com “ês”, no final;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes escrevem-se sempre com “s”;
- “doidice”, “chatice”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo “ice” escrevem-se sempre com “c”;
- substantivos derivados, que terminam com os sufixos “ência”, “ância” e “ância”, também se escrevem sempre com “c” ou “ç”, no final (por exemplo: *ciência, esperança e importância*).

Morais (1998) apresenta, também, alguns exemplos que ilustram as regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais, de entre as quais destacamos as seguintes:

- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as outras formas da terceira pessoa do plural, no futuro, escrevem-se com “ão”, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com “m”, no final (por exemplo, *cantam, cantavam, bebam, beberam*).

- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do conjuntivo terminam com “ss”;

Face ao exposto, até aqui, facilmente concluímos que, na nossa ortografia, os casos definidos por regras abundam e que, se o escrevente dominar estas regras, poderá escrever corretamente as palavras, mesmo sendo estas últimas desconhecidas (Silva, et al. 2007).

Mas o Português é uma língua onde também abundam as palavras cujas correspondências som-grafia não podem ser explicadas por regras. É o caso das palavras irregulares (ou palavras de escrita arbitrária), por exemplo, cuja escrita se explica através da sua etimologia (isto é, as letras com as quais eram grafadas, nas suas línguas de origem) ou porque, muitas vezes, a tradição do seu uso se tornou convencional (Silva, et al. 2007).

De seguida, apresentamos alguns exemplos de irregularidades da Língua Portuguesa, muito comuns nas dificuldades ortográficas dos nossos alunos (Morais, 1998):

- A escrita do som [s] com “s”, “ç”, “z”, “ss”; “x”, “ç”, “xc”, “sc” e “sç” (por exemplo, *seguro, cidade, assistir, auxílio, açúcar, exceto, piscina, cresça*).
- A escrita do som [z] com “z”, “s” e “x” (por exemplo, *gozado, casa, exame*).
- A escrita do som [ʃ] com “x”, “ch” ou “z” (por exemplo, *xaile, chave, rapaz*).
- A escrita do som [g] com “j” ou “g” (por exemplo, *girafa, jiboia*).
- A escrita do som [u] com “u” ou “o”, em posição átona não-final (por exemplo, *buraco, bonito*).
- O emprego do “h”, no início da palavra (por exemplo, *hábito, hoje, humano*).

À medida que o nível de escolaridade avança, a competência gráfica e ortográfica vai sendo consolidada e automatizada no aluno para que este dedique a sua capacidade de processamento às tarefas mais complexas da componente de produção de texto ou composição.

Assim, ao contrário da competência gráfica e ortográfica, a competência compositiva nunca será completamente automatizada, pois cada texto coloca, ao aluno, novos obstáculos, novos desafios e possibilidades alternativas quanto à sua construção (Barbeiro e Pereira, 2007).

De acordo com estes autores produzir um texto significa que o aluno é confrontado com um conjunto de desafios (ativar conteúdos, decidir sobre a sua integração ou não, e, no caso afirmativo, a sua articulação com os outros elementos do texto e, por último, dar-lhes uma expressão linguística, de forma a que a coerência e a coesão sejam respeitadas) a que já aludimos no *Capítulo II*, em *2.1. Processos cognitivos que intervêm na escrita compositiva*.

Em síntese, a ortografia é uma convenção, ou seja, uma invenção necessária para suprir limitações na escrita alfabética; se o escrevente dominar as regras de escrita do sistema de escrita alfabética do Português (de correspondência direta, contextual e morfossintática), é capaz de escrever uma palavra, ainda que esta lhe seja pouco familiar; na nossa língua, existem muitas palavras cuja irregularidade implica que o escrevente a memorize, com vista a estar mais seguro da sua correta ortografia; e, por último, a competência compositiva nunca será alcançada, completamente, pelo aluno, devido às possibilidades de (re)construção do texto.

Podemos, assim, concluir que, na aprendizagem da escrita, o aluno realiza diferentes atividades, no decorrer do processo, ou seja, tanto atividades relacionadas com a componente de codificação como atividades relacionadas com a componente da composição (Cruz, 2009), ou, por outras palavras, tarefas relacionadas com a dimensão gráfica e linguística (Fonseca, 1999). Assim, as dificuldades de escrita tanto se podem verificar em cada uma destas componentes, *de per si*, como em ambas, em simultâneo (Cruz, 2009).

4.1. Dificuldades de escrita dos alunos do 1º CEB

Os diferentes tipos de distúrbios causadores das dificuldades com que algumas crianças se deparam na escrita correta das palavras são denominados por disgrafia ou disortografia (Fonseca, 1999; Cruz, 2009; Cuetos, 2009).

4.1.1. A disgrafia

A disgrafia é um problema que se prende mais com a execução do que com a composição. Por seu lado, a disortografia é um problema que se relaciona com a capacidade de planificação e de formulação escrita (Cruz, 2009).

Citoler (1996) e Cuetos (2009) sugerem uma classificação das disgrafias, onde se distinguem dois tipos: as disgrafias adquiridas, quando causadas por lesão cerebral, cujo aspeto da escrita passa a apresentar alterações, depois do sujeito já ter aprendido a escrever; as disgrafias evolutivas ou de desenvolvimento, quando os indivíduos têm dificuldades de aquisição da escrita sem que, para isso, exista uma razão que as justifique.

Dentro das disgrafias adquiridas, são considerados dois tipos: a disgrafia adquirida central e a disgrafia adquirida periférica. A disgrafia adquirida central resulta de transtornos feitos ao nível de uma ou de ambas as vias de acesso ao léxico, daí resultando, conseqüentemente, distúrbios na produção escrita das palavras. Por seu lado, a disgrafia adquirida periférica resulta de transtornos nos processos motores posteriores à recuperação léxica das palavras (Citoler, 1996; Cuetos, 2009).

Segundo os mesmos autores, a disgrafia adquirida central pode ter as seguintes variedades, tendo em conta o tipo de transtornos:

- **Fonológica** - os transtornos situam-se na via fonológica (indireta), o que provoca distúrbios, ao nível de conversão de fonemas em grafemas. Deste modo, e porque os sujeitos só conseguem usar a via léxica, a principal dificuldade reside na escrita de pseudo-palavras e de palavras desconhecidas.
- **Superficial** - como os transtornos se situam na via ortográfica (direta), os sujeitos só podem usar a via fonológica, residindo as dificuldades na recuperação dos padrões ortográficos das palavras. Ou seja, os sujeitos não conseguem escrever corretamente palavras irregulares, mas conseguem escrever pseudo-palavras e palavras sujeitas a regras; cometem, em contrapartida, erros na escrita de palavras de ortografia arbitrária.
- **Profunda** - os transtornos acontecem, em ambas as vias, ou seja, a fonológica e a ortográfica, o que implica que as dificuldades se situem ao

nível da escrita de palavras irregulares resultantes do mau funcionamento da via ortográfica, e de uma total incapacidade de escrita de pseudo-palavras, por causa da obstrução da via fonológica. O principal sintoma dos disléxicos profundos são os erros semânticos, na escrita de ditado e escrita espontânea isto é, manifestam dificuldade em substituir uma palavra por outra que com ela se relacione, semanticamente (Cuetos, 2009).

- **Semântica** - neste caso de disgrafia, os sujeitos escrevem sem saber o significado daquilo que estão a escrever. Assim, os sujeitos podem escrever corretamente um ditado de palavras de ortografia arbitrária ainda que não compreendam o significado daquilo que escreveram (Cuetos, 2009).

Em relação à disgrafia periférica, esta resulta de falhas nos processos motores (Citoler, 1996; Cuetos, 2009; Cruz, 2009).

Na perspetiva de Cuetos (2009), as disgrafias periféricas podem afetar somente algumas formas de escrita, continuando outras a funcionarem corretamente. Isto explica que se subdividam em vários tipos relacionados com as lesões a nível de vários processos, que podem ir desde o armazém grafémico até à realização motora. Assim, quando a lesão é no armazém grafémico, os distúrbios são iguais em todas as palavras, nomeadamente em palavras extensas, por se tratar de um armazém de memória de curto prazo, revestindo-se, ao mesmo tempo, de omissões e substituições; quando a lesão se situa num estágio posterior ao armazém grafémico, as dificuldades residem na soletração das palavras e não na escrita; se a lesão for no mecanismo de conversão alográfica, pode ocorrer um correto conhecimento do grafema, mas não uma utilização correta do alógrafo; se a lesão for no próprio armazém aloográfico, as dificuldades residem em certos alógrafos ou em toda a classe de alógrafos; quando a lesão é concebida na conexão do armazém grafémico com o armazém de padrões motores, os erros situam-se, quase sempre, nas substituições de letras (este distúrbio só existe na escrita à mão); se a lesão estiver no mecanismo de acionamento do padrão motor grafémico, verifica-se a perda de informação nos programas motores que dirigem a formação das letras, dando origem à disgrafia apráxica; quando a lesão se situa nos processos perceptivos, por ausência visual e quinestésica dos movimentos que executam a escrita, as dificuldades maiores residem na escrita à mão e em letras que exigem a

repetição de traços (“m”, “n”, “E”, ...). A presença destas dificuldades é denominada de disgrafia aferente.

Cuetos (2009) considera, ainda, a existência de outros tipos de distúrbios na escrita, motivados por problemas, exclusivamente, motores, ou seja, pela debilidade muscular, pelo tremor de mãos, pela ausência de controlo motor, entre outros.

Em síntese, podemos concluir que as dificuldades de aquisição da escrita podem ser originadas por transtornos na via fonológica, na via ortográfica ou nas duas vias. Assim, as dificuldades resultam de falhas na planificação, porque o sujeito não consegue redigir um pequeno texto; de falhas na construção da estrutura sintática, no processamento léxico e nos processos motores (Cuetos, 2009).

No que diz respeito às disgrafias evolutivas ou de desenvolvimento, podemos dizer que ocorrem sem razão aparente que as justifique (Cruz, 2009). Provavelmente, o problema terá origem em alguma disfunção cerebral na área da linguagem (Cuetos, 2009).

Tal como acontece em relação aos tipos de disgrafias adquiridas, as disgrafias evolutivas ou de desenvolvimento, tendo em conta a sua origem, também se apresentam divididas em várias tipologias (Citoler, 1996; Cuetos, 2009):

- **Fonológica** - quando se verifica que os sujeitos não conseguem aprender as regras de conversão fonema-grafema, ou seja, revelam dificuldades de aquisição da via fonológica, e, logo, surgem dificuldades na escrita de pseudo-palavras.
- **Superficial** - quando as dificuldades se situam na aquisição da via ortográfica, os sujeitos cometem mais erros nas palavras irregulares ou não familiares do que nas regulares ou familiares.
- **Mista** - quando há dificuldade na aquisição de ambas as vias, isto é, a fonológica e a ortográfica.

Em síntese, a disgrafia evolutiva é caracterizada pelos seguintes erros (Cuetos, 2009):

- Confusão de grafemas (“m” e “n”, “d” e “b”, ...) e confusão originada pela conversão fonema/grafema (“j” e “x”, “f” e “v”,...);
- Erros ortográficos pelo uso deficitário da via ortográfica (troca do “v” pelo “b”, “g” e “j”, etc.);
- Escrita em espelho, quando os traços das letras são invertidos (“d” e “b”, “p” e “q”,...), e letras nas palavras (“pai” e “pia”, “ema” e “ame”, ...).

A última característica que enunciámos, ou seja, a escrita em espelho, é um tipo de alteração na escrita, resultante do facto de a criança não ter desenvolvido, suficientemente, a lateralidade, e de, por conseguinte, confundir a direita com a esquerda, não conseguindo, por isso, distinguir o lado em que deve colocar a letra. Isto é, este transtorno de escrita é sustentado pela teoria que considera que muitas crianças com problemas na escrita confundem a direita com a esquerda.

Embora, na nossa opinião, esta seja uma interpretação pouco sustentada da problemática, tendo em conta que há crianças que não cometeram esses erros e não têm a noção de direita e esquerda, existindo outras perfeitamente lateralizadas a cometerem tais erros. Além disso, encontramos outras explicações da escrita em espelho que sugerem que esta se deve ao fraco domínio do esquema corporal, embora investigações, nesta área, tenham demonstrado que a relação de causa e efeito entre a escrita e o conhecimento do corpo não existe (Cuetos, 2009).

Uma outra explicação da escrita em espelho considera que as inversões nos traços que constituem as letras são causadas pela deficiente representação do signo, por parte do sujeito. Ou seja, o sujeito conhece parte da representação, mas não a sua totalidade (Miles e Ellis, 1981).

Cuetos (2009), na abordagem à escrita em espelho, refere-se a dois tipos de inversões, as referentes às inversões dos traços e as relativas às inversões de letras. Nas inversões de letras que compõem uma palavra, o sujeito tem uma representação incompleta do léxico, por deficiência na representação ortográfica, e por deficiência nas regras de conversão fonema grafema. Este distúrbio poderá situar-se, ao nível da memória de trabalho, dependendo, ao mesmo tempo, da eficácia da recuperação dos grafemas pela criança. Ou seja, se a criança for muito lenta e tiver uma memória de

trabalho reduzida, a sua escrita vai caracterizar-se pela omissão de letras e sílabas, devido ao esquecimento de alguma delas.

Cuetos (2009) sugere a existência de uma relação bastante estreita entre disgrafia fonológica e dislexia fonológica, porque as crianças que apresentam dificuldades em aprender a converter grafema em fonema também apresentam problemas para aprender a converter os fonemas em grafemas. Ao mesmo tempo, o especialista defende que a disgrafia superficial pode estar presente em crianças que não apresentam dificuldades na leitura. Por isso, na perspectiva do autor, encontram-se, com frequência, leitores fluentes que cometem várias falhas na ortografia.

4.1.2. A disortografia

A disortografia ou dificuldades na escrita compositiva “ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais (Fonseca, 1999, *in* Cruz, 2009:185).

Ou seja, de um modo geral, os indivíduos com disortografia apresentam grandes dificuldades na execução dos processos cognitivos subjacentes à escrita compositiva (planificação, construção da estrutura sintática, selecção de palavras e revisão).

Assim, segundo Cuetos (2009), os indivíduos disortográficos produzem textos com características específicas.

Assim, ao nível da planificação, verificam-se dificuldades na criação de mensagens escritas minimamente aceitáveis. São características de crianças com níveis de inteligência baixa, pouco criativas e de contextos familiares pobres, que exprimem as suas ideias, desordenadamente, segundo a ordem pela qual elas vão surgindo. Ao nível da construção da estrutura sintática, as dificuldades são características em crianças possuidoras de uma linguagem oral gramaticalmente pobre.

Nos processos léxicos, as dificuldades são geradas, porque os indivíduos disortográficos não conseguem encontrar a palavra certa para se expressarem. Estas dificuldades estão associadas ao léxico reduzido e às dificuldades de acesso a ele, assim

como a contextos socioeconómicos baixos de fraca familiaridade com a escrita. Como consequência destes fatores, a criança apresenta um vocabulário muito reduzido e as suas produções escritas são repetitivas e simples.

Nos processos motores, as principais dificuldades são de três tipos: referentes aos alógrafos (confusão de alógrafos, mistura de letra minúscula com letra maiúscula, mistura de diferentes tipos de escrita, adição ou omissão de riscos, etc.); referentes aos padrões motores (letras mal desenhadas, excessivamente grandes ou pequenas, muito inclinadas, etc.); relativas à organização geral (desorganização espacial, palavras amontoadas, grandes espaços entre linhas, etc.).

Assim, para além de ser caracterizada pelos aspetos que acabámos referir, um outro aspeto merece referência, no que respeita à escrita dos indivíduos disortográficos, ou seja, é comum estes indivíduos esquecerem-se de fazer a revisão do texto (Citoler, 1996).

Cruz (2009) ou Baroja, Paret e Riesgo (1993), identificam uma série de falhas no indivíduo disortográfico: alterações na linguagem; erros na perceção; falhas na atenção; aprendizagem incorreta da leitura e da escrita.

Em relação às alterações na linguagem, os erros de escrita são provocados por falhas que se relacionam com o atraso maturacional na aquisição e utilização da linguagem, a escassez de vocabulário, o desconhecimento da escrita das palavras. Isto significa que a escrita da palavra ainda não foi interiorizada, registando-se falhas de compreensão linguística (Cruz, 2009). O mesmo autor refere que, nas falhas que provocam dificuldades de articulação, se incluem as disartrias, ao passo que as falhas que geram dificuldades de pronúncia incluem as dislalias.

Ainda no âmbito das causas das dificuldades de escrita, nomeadamente no que se refere aos erros de perceção, Cruz (2009) sugere que estes tanto podem ser de nível visual (dificuldade em memorizar os esquemas gráficos e discriminar qualitativamente os fonemas) como serem provocados por instabilidade atencional.

Por último, as falhas provocadas por uma aprendizagem incorreta da leitura e da escrita geram dificuldades de aprendizagem desta última capacidade, não só nas fases iniciais de aprendizagem como também em fases posteriores (Cruz, 2009).

PARTE II: MARCO EMPÍRICO

Introdução

Desde os primórdios da humanidade, que o homem tem revelado curiosidade em conhecer e compreender os fenômenos que o rodeiam. Desde sempre, que ele tem utilizado meios que lhe permitem alargar os conhecimentos, como é o caso, por exemplo, da experiência através da prática, da análise racional e lógica das suas vivências e experiências.

Em termos etimológicos, investigar é procurar, nos indícios, o conhecimento das causas que os originaram. Assim, podemos dizer que a investigação é a procura da descoberta de algo que não se conhece com a finalidade de aumentar do bem-estar humano.

Segundo Rosa (1994) a investigação é uma procura daquilo que não se conhece. O investigador parte ao encontro do que os indícios lhe indicam. “Nem se pode dizer que vai para aquilo que procura, pois, em verdadeira e radical investigação, não é sequer possível saber o que é que se procura. O termo da investigação, da demanda, é a descoberta” (Sousa, 2009:11).

Com efeito, de acordo com este autor, a investigação científica é a forma de alcançar o conhecimento científico, através de um processo centrado no estudo de indícios que levam à formulação de hipóteses em relação aos possíveis significados, a procura da descoberta da hipótese que encerrará a explicação mais plausível, cujo resultado nunca será definitivo mas antes provável. É neste sentido, que a investigação científica, normalmente, tem origem na necessidade de se esclarecer uma dúvida. Isso implica, necessariamente, uma pesquisa para descobrir o que não se conhece, sendo a mesma considerada como tal, desde que contemple um estudo que conduza à descoberta de novos conhecimentos.

Segundo o raciocínio lógico do método científico, o processo de investigação desenvolve-se em diferentes fases (Freixo, 2011):

1. A fase concetual;
2. A fase metodológica;
3. A fase empírica.

Em cada uma destas fases, a investigação desenvolve-se em consonância com uma sequência lógica de desenvolvimento de etapas.

Baseados nestes pressupostos, procuramos analisar e descrever, no enquadramento teórico, as diferentes teorias e linhas de investigação que giram em torno das dificuldades de leitura e escrita de alunos já em fase de conclusão do 1.º CEB, com vista, sobretudo, a uma concetualização clara e organizada do nosso objeto de estudo.

Na primeira fase do trabalho, o processo de investigação pressupõe, segundo Freixo (2011), algumas etapas: definição do problema, onde expomos, explicitamente, qual a dificuldade com que nos deparamos, delimitando, para isso, o seu campo e apresentando as suas características; revisão da bibliografia, que situa os conhecimentos relativamente ao problema em estudo; e formulação dos objetivos e/ou das hipóteses, em que se aborda o “porquê” do estudo e/ ou as respostas prováveis ao problema formulado.

A segunda parte do estudo, isto é, os instrumentos e a metodologia, é constituída pelos elementos que ajudam a conferir à investigação um caminho ou uma direção, elementos estes incorporados nas seguintes etapas: seleção do método de investigação; seleção da amostra (representatividade dos sujeitos que vão beneficiar das conclusões da investigação); e seleção e construção dos instrumentos de recolha dos dados.

Na terceira e última fase da investigação, ou seja, a empírica, uma fase mais analítica, portanto, proceder-se-á, essencialmente, (1) à definição dos procedimentos (planeamento e controlo de todas as ações da investigação); (2) ao tratamento dos dados (definição das técnicas de análise dos dados); (3) à análise dos dados e à redação das conclusões e das propostas de melhoria.

Em síntese, podemos concluir que toda a investigação se inicia com a formulação do problema, tendo a metodologia que ser escolhida em função dos objetivos/ hipóteses, das variáveis e da amostra. A escolha dos instrumentos depende da metodologia escolhida, e o tratamento dos dados da aplicação dos instrumentos.

O processo da nossa investigação desenvolve-se de acordo com as propostas dos autores referenciados anteriormente, de forma a ser estruturado, sistemático, lógico,

empírico, redutível, replicável e transmissível (Tuckman, 2005; Tuckman, 2012). Neste sentido, para que se compreenda melhor a forma como se desenvolve o processo da investigação, apresentamos, sob a forma de esquema (*Figura 15*), o modo como se operacionalizam a fase concetual metodológica e empírica, e as respectivas etapas inerentes a cada uma delas.

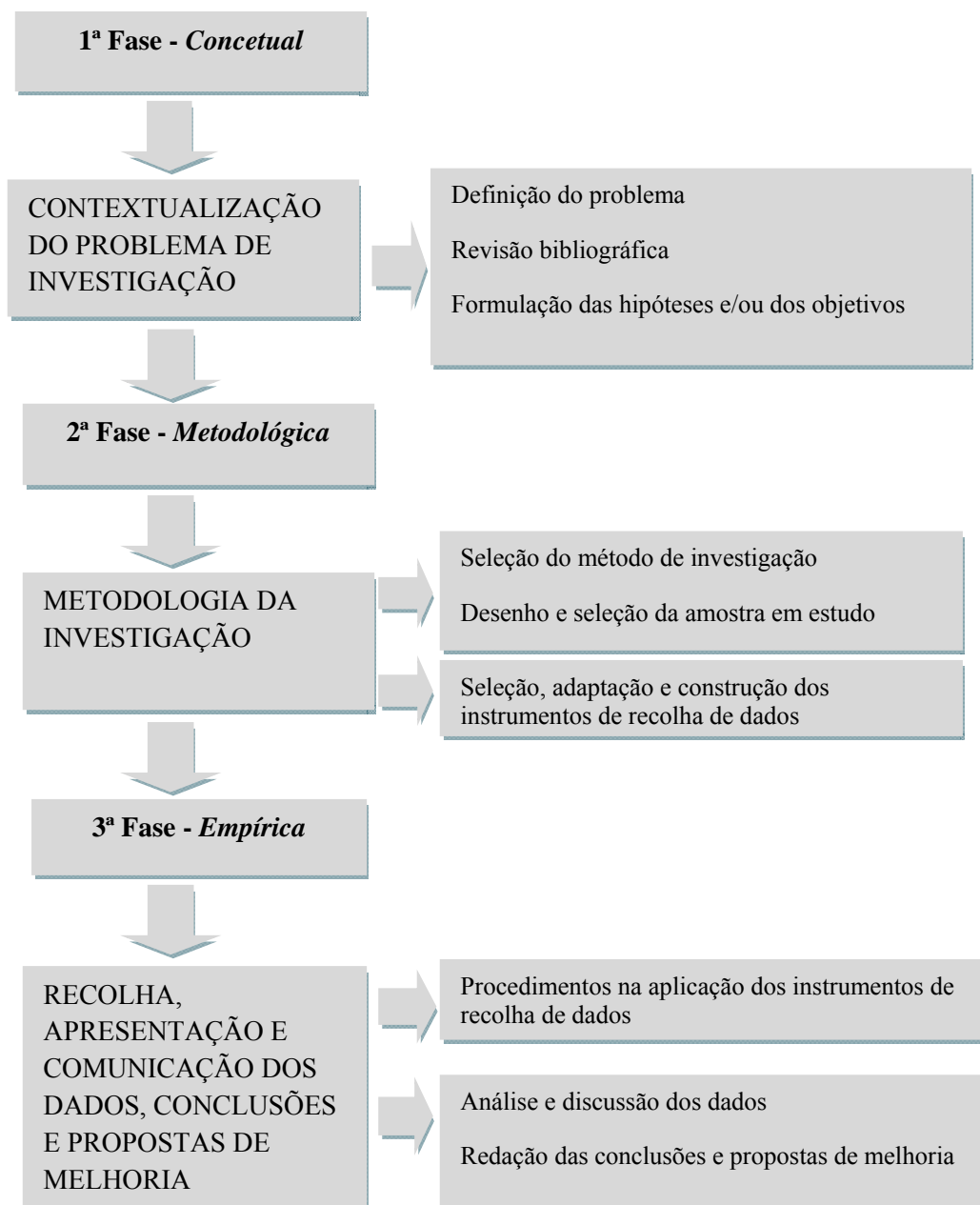


Figura 15: Fases e etapas da investigação.

Assim, as etapas da nossa investigação desenvolvem-se em três capítulos: o *Capítulo IV: Conceção e metodologia do estudo*; o *Capítulo V: Apresentação, Análise e*

Dificuldades de Leitura e de Escrita

Discussão dos Dados; e o Capítulo VI: Conclusões, Futuras Linhas de Investigação e Propostas de Melhoria.

Capítulo IV: Conceção e Metodologia do Estudo

1. Introdução

Este capítulo para além da *Introdução*, é constituído por mais nove subcapítulos. No primeiro subcapítulo, que corresponde ao desenvolvimento das etapas que constituem a fase concetual do estudo, procedemos ao enquadramento e contextualização do problema em estudo e respetiva definição. E, por último, definimos os objetivos do estudo (gerais e específicos).

A fase metodológica e as respetivas etapas integram o 2.º subcapítulo: 3. *Metodologia da Investigação*. Neste subcapítulo, traçamos um quadro de fundamentos epistemológicos e metodológicos (3.1. *Quadro teórico da investigação educativa*) que sustentam a investigação educativa, para, a seguir, esboçarmos as opções metodológicas adequadas ao nosso estudo (3.2. *Seleção do método* e 3.3. *A metodologia utilizada no estudo*). De seguida, descrevemos a forma como selecionámos a amostra (3.4. *Desenho e seleção da amostra*), onde, num primeiro momento, fazemos uma breve descrição do contexto (3.4.1. *Descrição do meio*) e caracterizamos a população alvo do estudo (3.4.2. *Caracterização da população*). Num segundo momento, definimos e caracterizamos a amostra do estudo e explicitamos os critérios em que assentou a sua seleção (3.4.3. *Definição da amostra*) e, por último, em 3.5. *Limitações do estudo*, fazemos referência às limitações mais significativas que estiveram presentes no estudo.

O presente capítulo contempla, ainda, mais sete subcapítulos que, embora tratem de assuntos diferentes, se complementam entre si, pois todos estão relacionados com aspetos presentes, aquando da seleção, adaptação e construção dos instrumentos de recolha de dados. No 3.º subcapítulo (4. *Seleção dos instrumentos de recolha de dados*), apresentamos as nossas opções em relação aos instrumentos de recolha de dados e fazemos referência ao respetivo processo de validação (4.1. *Validação dos instrumentos de recolha de dados*).

No quarto subcapítulo (5. *Descrição e adaptação dos instrumentos de recolha de dados para a análise da leitura*), fundamentamos e descrevemos os instrumentos e técnicas de recolha de dados sobre a leitura fazendo uma breve fundamentação teórica ao teste *TALE* à qual se segue a sua descrição. Apresentamos, a seguir, as adaptações do

subteste de leitura oral ao contexto linguístico do Português (5.3. *Descrição e adaptação ao Português do subteste de leitura oral*), seguida da referência aos procedimentos de aplicação e valoração deste mesmo subteste (5.3.1. *Procedimentos na aplicação do subteste de leitura oral* e 5.3.2. *Procedimentos na valoração da leitura oral*). No ponto 5.4. *Descrição e adaptação ao Português do subteste de leitura silenciosa* abordamos os procedimentos adotados para a adaptação deste documento do Espanhol para o Português. Tal como aconteceu em relação ao subteste de leitura oral, no subteste de leitura silenciosa, abordamos, numa primeira fase, os procedimentos relativos à sua aplicação (5.4.1. *Procedimentos na aplicação do subteste de leitura silenciosa*) e, numa segunda fase, os procedimentos relativos à sua valoração (5.4.2. *Procedimentos na valoração da leitura silenciosa*).

No quinto subcapítulo, descrevemos a prova selecionada para a análise da escrita, a prova *PROESC*, e a forma como a mesma foi adaptada para o Português (6. *Descrição e adaptação dos instrumentos de recolha de dados para a análise da escrita*). Num primeiro momento fundamentamos e apresentamos a prova (6.1 *Prova de Avaliação dos Processos de Escrita - Fundamentação teórica* e 6.2. *Apresentação da prova PROESC*) e, de seguida, em 6.3., *Adaptação do conteúdo da prova PROESC ao contexto linguístico da Língua Portuguesa* apresentamos a adaptação do conteúdo de todas as provas que integram a análise da escrita (*PROESC*): *Ditado de sílabas; Ditado de palavras de ortografia arbitrária e de ortografia com regras; Ditado de pseudo-palavras; Ditado de frases; Escrita de um texto narrativo; e Escrita de um texto expositivo*. Depois, fazemos a abordagem aos procedimentos e opções de aplicação da prova (6.4. *Normas e procedimentos na aplicação da prova*) e às normas a que obedeceu a correção de todas as provas referidas (6.5. *Normas de correção e pontuação*).

Ainda neste subcapítulo, em 6.6. *Pontuação das respostas e elaboração do Perfil de Desempenho do aluno*, apresentamos a forma como foi elaborado o Perfil de Desempenho do aluno a partir da pontuação obtida.

No sexto subcapítulo, descrevemos um outro instrumento que utilizámos para a recolha de dados, isto é, um questionário destinado aos professores dos alunos que constituem a amostra, com vista a recolher informação sobre aspetos relacionados, mais

concretamente, com o ensino da leitura e da escrita (7. *Questionário “O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita”*).

No sétimo subcapítulo (8. *Instrumentos de recolha de dados de natureza interpretativa*), procuramos analisar os documentos de gestão e orientação pedagógica como técnica de recolha de informação, com o objetivo de encontrarmos elementos que caracterizem o contexto e evidências que revelem preocupação, por parte dos órgãos diretivos das escolas, para fazerem face ao problema das dificuldades de leitura e escrita dos alunos que terminam o 1.º CEB, no contexto em estudo.

No oitavo subcapítulo, (9. *Técnicas de análise de dados*) apresentamos as técnicas utilizadas na análise dos dados recolhidos.

Por último, abordamos os procedimentos e algumas questões de ética presentes na recolha de dados da nossa investigação (10. *Procedimentos e questões de ética na aplicação dos instrumentos de recolha de dados*).

2. Conceção do Estudo

Numa primeira fase da investigação, procuramos expor ordenadamente as ideias, documentando-as, para isso, em torno de um tema preciso, com vista a conceptualizar, de forma clara e organizada, o nosso objeto de estudo.

Nesta fase do trabalho, como já foi referido, o processo de investigação pressupõe as seguintes etapas (Freixo, 2011):

- A definição do problema, que consiste em explicitar a(s) dificuldade(s) com que nos deparámos, ao mesmo tempo, que procuramos delimitar o seu campo de investigação e apresentar as suas características;
- A revisão da bibliografia, uma etapa essencial para melhor situar e definir o estado de arte existente relativamente à problemática em estudo;
- A formulação dos objetivos, tendo em conta que estes justificam, de alguma forma, a pertinência do estudo e ao controlo das variáveis para reduzir eventuais distorções ou enviesamentos nos resultados.

Com base na adoção desta perspetiva para o nosso estudo, começámos por abordar cada uma destas etapas, como procuramos mostrar já a seguir.

2.1.Contextualização do problema de investigação

Segundo alguns estudiosos, normalmente, o problema surge da necessidade de esclarecer uma lacuna pedagógica (Barquero, 1973); da necessidade de se estudar um fenómeno novo (McGuigan, 2001); da vontade de testar metodologias, programas e técnicas educacionais (Mouly, 1978), e de analisar as relações pedagógicas (Estrela, 1986).

O contexto da problemática - *as dificuldades de leitura e de escrita de alunos que terminam o 1.º CEB* - insere-se num quadro muito atual e muito complexo, que tem produzido muitas reflexões não só a nível nacional, como também a nível internacional.

Efetivamente, nos últimos anos, a leitura e a escrita têm vindo a ser alvo de múltiplos estudos (Morais, 1997, Lopes et al., 2004; Barbeiro, 2003), aos mais diversos níveis. De entre outras conclusões, o estado de arte existente tem mostrado que os alunos de todos os níveis de ensino enfrentam inúmeras dificuldades de leitura e de escrita, não sendo, portanto, o 1.º Ciclo exceção. Com efeito, existe, de acordo com alguns especialistas, um elevado número de crianças que apresentam insucesso na leitura e na escrita (Cruz, 2007, ME, 2008, 2009, 2010).

A nível internacional, por exemplo, destacamos os estudos realizados, no âmbito do *PISA*, em 2000, 2006 e 2009, onde, se faz a aferição da literacia em leitura, dos alunos no fim do Ensino Básico (ME, 2000, 2006, 2009).

O relatório de 2009 ilustra bem o panorama literácico de leitura dos alunos a frequentar, ainda, a escolaridade obrigatória: “pela primeira vez desde o início do programa 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE” (PISA, 2009). Mesmo assim, Portugal ainda está, a este nível, na cauda do grupo dos países que se enquadram na média relativamente a esta capacidade, como podemos verificar na *figura 16*, abaixo, retirada do relatório de PISA do ano de 2009.

	Ordenação					
	Média	S.E.	Países da OCDE		Todos os países	
			Superior	Inferior	Superior	Inferior
Coreia	539	(3,5)	1	2	2	4
Finlândia	536	(2,3)	1	2	2	4
Canadá	524	(1,5)	3	4	5	7
Nova Zelândia	521	(2,4)	3	5	6	9
Japão	520	(3,5)	3	6	5	9
Austrália	515	(2,3)	5	7	8	10
Holanda	508	(5,1)	5	13	8	16
Bélgica	506	(2,3)	7	10	10	14
Noruega	503	(2,6)	7	14	10	18
Suíça	501	(2,4)	8	17	11	21
Polónia	500	(2,6)	8	17	11	22
Islândia	500	(1,4)	9	16	12	19
Estados Unidos	500	(3,7)	8	20	11	25
Suécia	497	(2,9)	10	21	13	26
Alemanha	497	(2,7)	11	21	14	26
Irlanda	496	(3,0)	12	22	15	27
França	496	(3,4)	11	22	14	27
Dinamarca	495	(2,1)	15	22	18	26
Reino Unido	494	(2,3)	15	22	19	27
Hungria	494	(3,2)	13	22	16	27
Portugal	489	(3,1)	18	24	23	31
Itália	486	(1,6)	22	24	27	31

- Resultado acima da média da OCDE (estatisticamente significativo)
- Resultado na média da OCDE
- Resultado abaixo da média da OCDE (estatisticamente significativo)

Figura 16: Ordenação dos países membros da OCDE, segundo os resultados do estudo PISA (2009), adaptado do relatório PISA (2009).

Nesta linha, descendo ao nível mais baixo do Ensino Básico, particularmente ao do 4.º ano de escolaridade, os estudos mais significativos divulgados têm sido da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional, mostrando-se muito reveladores relativamente a esta mesma problemática.

Tomando como referência o relatório nacional que divulgou os resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa, realizadas em 2008, onde se apresentavam os resultados dos alunos a nível nacional, estes resultados traduzir-se-iam no seguinte:

COMPETÊNCIAS	%
Compreensão da leitura	44.9
Expressão escrita	30.8

Tabela 7: Resultados das competências da compreensão da leitura e da expressão escrita, a nível nacional, adaptado de GAVE (2008).

Os dados evidenciaram, assim, que os alunos se situam um ponto abaixo da média positiva na compreensão da leitura e que a distância é bastante maior, no que diz respeito à expressão escrita¹.

O que nos revelou o relatório do GAVE em relação à análise dos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa do ano seguinte acaba por reforçar, ainda mais esta ideia: “a expressão escrita é claramente a área de conteúdo em que os alunos apresentam maior dificuldade: as respostas de 63% dos alunos afastam-se dos níveis de resposta satisfatória em mais de metade dos itens de escrita.” (ME, 2009:6).

O mesmo relatório refere, também, que, de um modo global, os resultados obtidos, em Língua Portuguesa, pelos alunos de 4º ano do Ensino Básico Língua Portuguesa revelam que o “nível de produção de textos permanece aquém do que poderia considerar-se satisfatório” (ME, 2009:12).

Neste sentido, e na tentativa de colmatar e/ou atenuar esta problemática, tem-se nos últimos anos, realizado grandes investimentos a nível da reorganização curricular, da formação dos professores, do aumento de recursos, do aumento da carga horária na área de Língua Portuguesa, entre outros (ME, 2006, 2007).

Na verdade, tem-se adotado, mais recentemente, algumas medidas que provam a existência de uma consciencialização no que respeita a esta problemática.

No ano de 2001, por exemplo, foi publicado o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Este documento define um conjunto de competências gerais e específicas para todas as áreas disciplinares, e, conseqüentemente para a leitura e para a escrita.

Em 2006, o despacho n.º 19575, de 25 de Setembro definiu os tempos mínimos semanais para a leção dos programas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, em que a Língua Portuguesa é contemplada com oito horas semanais incluindo uma hora diária para a leitura. Além disso, desde 2006, que se encontra em curso o Programa Nacional de Ensino do Português, que se destina à formação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao mesmo tempo, a partir de 2007 é

¹Nas provas de aferição de Língua Portuguesa, 4.º ano, os itens de escrita são, por norma, de dois tipos: escrita intencional (convite, bilhete, ...) e uma narrativa.

desenvolvido o Plano Nacional de Leitura, incidindo mais sobre o 1.º e 2.º ciclos. Por último, em 2007 realizou-se uma Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, de onde saiu um conjunto de recomendações para a reorganização dos programas de Português.

No entanto, apesar da mobilização de todos estes esforços, estes dois domínios da língua, isto é, a leitura e a escrita, continuam a registar níveis consideráveis de insucesso escolar, junto dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação à avaliação externa dos alunos (GAVE), a aferição da ortografia faz-se dentro da aferição da competência da escrita, o que contempla, para além da ortografia, mais sete aspetos: extensão, tipologia, informação, progressão, estruturação, articulação e sintaxe e morfologia.

Neste sentido, e em relação à ortografia, o aluno é penalizado de acordo com os seguintes critérios (GAVE, 2012):

- 1. Escreve com correção ortográfica ou eventual ocorrência de 1 erro em 50 palavras;*
- 2. Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras;*
- 3. Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 7 ou mais erros em 50 palavras.*

O primeiro critério assegura a pontuação máxima (4), o segundo a pontuação média (2) e o terceiro a pontuação mínima (0). Entre o primeiro e o segundo critério e o segundo e terceiro critérios existe um nível intercalar que corresponde, respetivamente, aos valores 3 e 2.

Como dissemos anteriormente, a avaliação da escrita integra oito aspetos. Assim, pensamos nós, se por exemplo o aluno tiver um bom desempenho em todos os aspetos avaliados à exceção da ortografia, o resultado final traduzir-se-á num bom resultado na competência escrita. O que pretendemos dizer é que a avaliação externa, em relação à ortografia não deixa antever se o aluno tem dificuldades. Mas, sabemos pela nossa experiência até porque somos professores classificadores (codificamos) das

provas de aferição dos alunos do 1.º Ciclo, no geral os estudantes que terminam o 1.º CEB, no contexto onde decorre o nosso estudo, escrevem com muitos erros ortográficos.

Com efeito, o que temos vindo a descrever reforça a ideia de que a aprendizagem é influenciada por múltiplos fatores: fisiológicos, socioculturais, institucionais, entre outros (Cruz, 1999).

Assim, o professor, ainda que não consiga contornar todos estes factores que por vezes influenciam a aprendizagem dos seus alunos, se conhecer, em contrapartida, os seus erros/dificuldades específicas, e estes forem objeto de estudo, devendo, para isso, interpretá-los e refletir sobre eles, a aprendizagem será mais construtiva e, consequentemente, o sucesso escolar maior.

Baseando-nos na nossa própria experiência e nas orientações educativas que têm vindo a orientar e a reger o ensino nos últimos anos, as lacunas dos alunos, principalmente as de ortografia, têm sido muito pouco consideradas, no nosso entender, na planificação pedagógica.

Concordamos com Ferreira e Teberosky (1986) quando estas afirmam que os erros dos alunos são formas de aprendizagem, quando são encarados de uma forma construtiva pelos professores. Nesta perspetiva, deixam antever que o aluno participou de forma ativa, na construção do processo de aprendizagem (Morais et al. 2007).

Perante o panorama educativo anteriormente descrito, relativamente ao desempenho dos alunos na leitura e na escrita, é importante repensar e refletir sobre o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, desde o primeiro momento em que a criança contacta formalmente, com estas duas dimensões da Língua Materna até ao momento em que termina o primeiro ciclo de aprendizagem, isto é, o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Espera-se, pois, que o aluno, ao terminar este nível de ensino, já tenha as competências básicas de leitura e escrita, consolidadas.

A reflexão acerca de toda esta problemática, pela abrangência e complexidade que a caracterizam, não pode ser feita num só estudo. Assim sendo, a nossa abordagem incidirá apenas sobre algumas das dificuldades específicas de leitura e escrita dos alunos que terminam o Primeiro Ciclo.

A complexidade do sistema por nós traçada, até aqui mostra bem as fragilidades dos alunos, nalguns domínios da leitura e escrita, com a certeza, também, que estas mesmas fragilidades desencadeiam o insucesso nas outras áreas do saber, devido à transversalidade que caracteriza a disciplina de Língua Portuguesa. Neste sentido, o professor deve contar e usar alguns meios que sirvam para analisar as dificuldades específicas dos alunos e, ao mesmo tempo, utilizar estratégias e recursos que lhe permitam apoiar a aprendizagem destes alunos. Neste campo, pouco tem sido feito. Nas escolas a falta de recursos humanos de apoio ao aluno é quase inexistente, o mesmo acontecendo com os serviços de psicologia, formação de turmas, etc.

A avaliação de diagnóstico é aplicada ao grupo escolar, por norma, no início do ano letivo, estabelecendo, desta forma, um ponto de partida para a planificação das aprendizagens. Porém, esta mesma avaliação não delimita todas as características da linguagem escrita que diferenciam o aluno com dificuldades do aluno “normal”. Este facto obriga a conhecer os níveis de frequência das características essenciais da leitura e da escrita da população “normal”, em média, correspondente à idade e ao nível escolar dos alunos em estudo (Toro e Cervera, 2008).

Depois de diagnosticadas as dificuldades do aluno, o professor, que a maioria das vezes, parte da sua experiência profissional, elabora um Plano de Recuperação para o aluno onde são enunciadas as dificuldades, as estratégias a usar, os recursos e os compromissos que a família e o professor assumem em relação à *reeducação* do aluno.

Não se tratando de dificuldades acentuadas, o professor, regra geral, menciona como estratégias utilizadas, na sala de aula, o reforço do ensino individualizado e o recurso à pedagogia diferenciada. Concordamos com Toro e Cervera (2008) que defendem não passarem estas estratégias de uma estranha mística de relações, dado tratar-se de uma mera enunciação das dificuldades do aluno, arquivadas no seu processo e cimentada por completo, por uma análise detalhada das condutas da aprendizagem nas áreas onde se situam mais as suas dificuldades.

Por outro lado, a instituição escolar, enquanto tal, podia e devia ser sensível à formação de turmas homogéneas que facilitassem o ensino e a aprendizagem, uma constatação rara, no contexto em que se situa o nosso estudo, como constataremos, mais adiante, quando procedermos à definição da nossa amostra. Na verdade, se dentro de um

grupo de alunos que frequentam o mesmo ano de escolaridade é comum a existência de alunos que se situam nos níveis médios de aprendizagem, outros situam-se abaixo dessa mesma média. Para complicar ainda mais o processo de apoio a estes alunos, é frequente encontrarmos muitas turmas constituídas por alunos de diferentes anos de escolaridade.

É de sublinhar, uma vez mais, neste contexto, o carácter transversal da Língua Portuguesa, bem como o papel, inegavelmente, desempenhado por esta disciplina na construção do sucesso escolar. É, por isso, que, no Ensino Básico, os alunos já deveriam ter consolidado, na disciplina de Língua Portuguesa, algumas competências gerais, que referimos abaixo, de forma abreviada (ME, 2001:31):

1. *Compreender e produzir discursos orais, formais e públicos;*
2. *Interagir, verbalmente, de uma forma apropriada, em situações formais e institucionais;*
3. *Ser um leitor fluente e crítico;*
4. *Usar, multifuncionalmente, a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos.*
5. *Explicitar aspetos fundamentais da estrutura da língua, com base na apropriação de metodologias básicas de análise, investindo esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.*

Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME, 2001), os alunos deverão, ao longo de todo o percurso do Ensino Básico, mobilizar este conjunto de capacidades, prevendo-se, ainda, que, cada aluno, em cada ciclo de ensino, deste nível de ensino, domine um conjunto de competências específicas, nas diferentes áreas/disciplinas curriculares. Em relação à leitura e à escrita, este documento considera que, no desenvolvimento de cada competência específica, é necessário ter em conta as metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade e não por anos de escolaridade, assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo, ao longo dos três ciclos da educação básica.

Neste sentido, relativamente aos alunos que terminam o 1.º CEB, etapa de transição do primeiro para o segundo Ciclo do Ensino Básico, a nível curricular, o

CNEB refere que estes já deviam ter-se apropriado de um conjunto de competências gerais e específicas, em relação à leitura e escrita, que lhes proporcionem e garantam o acesso às múltiplas funções que ambas as capacidades venham a desempenhar, futuramente, na sua vida académica, social e profissional (ME, 2006).

Tendo em conta o conjunto de competências específicas que o Ministério da Educação definiu para a leitura e para a escrita que avalia no final de cada ciclo de educação, através do Gabinete de Avaliação Educacional promovendo, para isso, uma discussão dos resultados a nível nacional, como já vimos também, a mesma entidade tem promovido, também, a respetiva análise e discussão, nas escolas. Na verdade, os desempenhos dos alunos são aferidos por Agrupamentos de Escolas e por estabelecimento de ensino, o que permite ter uma visão bastante mais ampla do fenómeno sucesso vs insucesso, permitindo, ao mesmo tempo, concluir, a partir daí, que a Língua Portuguesa continua a ser uma área onde os alunos revelam um maior insucesso escolar.

A vontade de compreender as fragilidades dos alunos, principalmente no que se refere aos domínios da linguagem escrita (leitura e escrita), impulsionou, em grande parte, a realização do presente estudo, tendo em conta que pretendíamos, sobretudo, compreender e aprofundar melhor esta problemática, e, simultaneamente, contribuir de alguma forma, para a inversão de alguns resultados escolares menos positivos dos alunos, no que diz respeito às capacidades da leitura e da escrita. Para além desta, houve, ainda, outras razões que influenciaram bastante a realização da presente investigação, que se prendem, mais diretamente, com funções de índole profissional, que tenho vindo a exercer nos últimos anos:

- Docente do 1.º CEB, onde, diariamente, convivo com as dificuldades dos alunos;
- Coordenadora do Conselho de Docentes no Agrupamento de Escolas de Moure, concelho de Vila Verde, onde, em reuniões realizadas para reflexão sobre a avaliação interna e externa dos alunos, tive a oportunidade de adquirir um conhecimento mais alargado das dificuldades dos alunos de todo o agrupamento de escolas;

- Supervisora e classificadora das Provas de Aferição de Língua Portuguesa, na Unidade de Aferição a que pertencem todos os alunos da população em estudo (inclusivamente de mais cinco concelhos), o que me tem permitido, ao longo de seis anos, ter uma visão mais abrangente da problemática que é objeto do nosso estudo.

Em suma, estas funções têm-me permitido, nos últimos anos, adquirir uma consciencialização da problemática abordada, isto é, das dificuldades de leitura e escrita que têm caracterizado os alunos que desta área geográfica do nosso país (Concelho de Vila Verde, distrito de Braga).

Por outro lado, em relação à panorâmica geral da leitura e da escrita, estamos conscientes relativamente a alguns aspetos:

- do importante lugar que ocupam a leitura e a escrita na formação da criança/jovem, cujo grau de domínio condiciona, necessariamente, a relação do sujeito com o mundo e com os outros;
- do papel da linguagem no desenvolvimento harmonioso do ser humano;
- dos níveis de iliteracia em leitura que têm vindo a público através dos estudos que têm sido realizados, no âmbito do *PISA*, e que evidenciam claramente as dificuldades dos alunos portugueses a este nível;
- dos resultados dos alunos nas provas de aferição de Língua Portuguesa, indicadores de insucesso na leitura e na escrita;
- das reorganizações e adaptações curriculares realizadas nas últimas duas décadas, com o objetivo de orientar e fazer convergir, pedagogicamente o ensino e a aprendizagem para permanentes mudanças sociais e culturais;
- da preocupação em responsabilizar todos os agentes educativos, sem exceção, seja qual for o nível de ensino ou a área que leciona, no sentido de primarem pelo rigor e pela exigência, no que toca a Língua Materna;

- dos avanços metodológicos que a didática da língua tem sofrido nos últimos tempos, que, no nosso entender, não é do conhecimento de todos os professores;
- da necessidade dos professores conhecerem e aplicarem instrumentos de diagnóstico que o ajudem na *reeducação* dos alunos;
- da fraca preocupação a nível da organização escolar, em reorganizar-se o ensino e a aprendizagem, de modo a que os grupos de alunos sejam, o mais possível, homogéneos.

Em suma, o que acabámos de referir revela-nos que muitas aprendizagens relacionadas com a leitura e a escrita continuam a não ser adquiridas por muitos alunos, o que acabará por ter reflexos negativos no seu sucesso social e/ou profissional (Roldão, 2005).

Foi este o cenário que determinou, de algum modo, a realização do presente estudo, cujo campo de ação gira em torno da identificação de dificuldades que alunos do 4º ano apresentam relativamente a alguns aspetos de leitura oral e compreensão da leitura silenciosa, assim como ao nível de escrita reprodutiva e criativa. Pretendemos, com base nisso, refletir sobre o que os erros nos revelaram para, a partir daí, tentar delinear estratégias e práticas pedagógicas onde os erros construtivos levem o aluno a reflectir sobre as suas próprias dificuldades de leitura e de escrita, no sentido de participar, mais ativamente, no processo de aprendizagem. Apontamos, a título de exemplo, algumas estratégias:

- planificação com regularidade de atividades específicas para a leitura oral: leitura de textos de vários tipos; audição de textos; gravação da leitura do aluno para posterior audição; etc.
- planificação, com regularidade de atividades específicas para a leitura oral e silenciosa: formular questões sobre o texto lido, antecipar informação e discutir o texto lido; reler; mobilizar o conhecimento prévio sobre o tema para antecipar o conteúdo; etc.
- planificação, com regularidade, de atividades específicas de escrita reprodutiva: exercícios que auxiliem os alunos a inferir e a explicar as regras

subjacentes a muitas palavras; consultar o dicionário; memorizar; indagar os alunos sobre o conhecimento da norma ortográfica; realizar exercícios de escrita com transgressão; etc.

- planificar, com regularidade, atividades de produção textual: registo de ideias, seleção das ideias, agrupar as ideias por categorias, elaborar esquemas ou planos, etc.

Em jeito de conclusão, este trabalho surge da constatação de dificuldades de diversa ordem nos alunos, nos domínios da leitura e escrita, que queremos conhecer e aprofundar para, depois, reflectir sobre elas, para, numa fase posterior, orientarmos o processo de ensino e aprendizagem, de forma a ultrapassá-las. Ou seja, olhar mais de perto a escola, tentando, para o efeito, compreender como se ensina e como se aprende, pode ajudar-nos a melhorar a situação do insucesso escolar que se tem registado na disciplina de Língua Portuguesa (Sim-Sim et al., 2006).

2.2. O problema de investigação

Face ao exposto, parece ser um dado adquirido que, se, por um lado, a Língua Portuguesa desempenha um papel muito importante na vida em sociedade, sendo o seu domínio uma questão de cidadania, por outro lado, constatamos, também, que ainda lhe são associados níveis de insucesso consideráveis (Santana, 2007),

Desta forma, estamos conscientes que as aprendizagens, nomeadamente as escolares, relacionadas com a leitura e a escrita, exigem bastante do aluno. É frequente vermos nos documentos de avaliação (interna e externa) dos alunos que as dificuldades se devem a fatores socioculturais, à falta de experiências precoces, ao código linguístico familiar muito restrito e a valores sociais.

Tal como refere Sim-Sim et al. (2006), a escrita, enquanto representação do oral, está, intimamente, ligada à própria linguagem oral, o que implica que a mestria da oralidade afete, indubitavelmente, o domínio da língua escrita.

Para além destes fatores, existem outros que, também, influenciam a aprendizagem, tais como o contexto escolar, as condições materiais em que decorre o processo de ensino e aprendizagem e as metodologias (Citoler, 1996).

É de consenso geral que o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita funcionam como alicerces de todas aprendizagens escolares. E, por conseguinte, quanto mais cedo estas habilidades forem consolidadas, melhor será para o sucesso académico do aluno.

Porém, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é bastante complexo, pois, para além de estar dependente dos fatores já referidos, é, igualmente, influenciado por fatores ligados às características pessoais do aluno.

Assim, se nos focarmos nas características pessoais do aluno e nos basearmos na perspetiva cognitiva, facilmente concluímos que a leitura e a escrita são atividades compostas por um conjunto de processos psicológicos de diferentes níveis que funcionam, interativamente. Torna-se, assim, necessário, neste âmbito, que a escola assuma um papel preponderante na aprendizagem da linguagem escrita, desde as fases iniciais de decifração até à construção do significado e à compreensão dos textos escritos, inclusivamente.

O mesmo se pretende em relação à aprendizagem da escrita, na sua dimensão compositiva e ortográfica (e gráfica). A complexidade destes processos exige que os professores, no exercício das suas funções, primem pela diversidade de práticas integradoras, desde os primeiros anos de escolaridade até ao término do ensino básico.

Mas alterar práticas é difícil e não nos referimos apenas aos professores, mas também a todos aqueles que estão implicados no processo educativo do aluno. Os agentes educativos têm, efetivamente, de ter consciência que o insucesso na Língua Portuguesa é um problema de todos (ME, 2009).

Nesta perspetiva, o investimento financeiro português na educação foi superior à média europeia, nos últimos anos (Sim-Sim et al., 2006). No entanto, isto não causou o impacto pretendido na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Para melhor entendimento desta problemática, tomemos como exemplo os resultados dos alunos, num dos contextos contemplados pelo nosso estudo:

- os resultados da última avaliação externa feita no Agrupamento de Escolas de Moure pela IGE, em relação à Língua Portuguesa, mostra o seguinte: “o

desempenho dos alunos dos 4.º anos (...) de escolaridade, nas provas de aferição, em 2008, manifesta-se abaixo da média nacional” (ME, 2008:3);

- em relação aos resultados das mesmas provas (GAVE), realizadas em 2008, na mesma área do agrupamento de escolas, estes revelaram que 27% dos alunos avaliados registaram défices, no desempenho da escrita, e 40%, na leitura (compreensão) (ME, 2009);
- a análise dos resultados das provas de Língua Portuguesa (GAVE), realizadas em 2009 e 2010, no mesmo agrupamento, deixaram bem evidentes as dificuldades dos alunos, nestes dois domínios da língua materna, desempenho, este que se manifestou 1,5% abaixo da média nacional (ME, 2010).
- Geralmente, verifica-se “uma discrepância, ao nível do desempenho escolar dos alunos, entre a classificação interna de frequência e a classificação das provas de aferição. Ou seja, a avaliação interna revela melhores desempenhos dos alunos. Esta discrepância, segundo os professores, tem a ver com fatores de natureza emocional e com as especificidades da avaliação externa, já que estas aferem e avaliam, apenas, domínios e competências uniformes a um todo nacional. [...] As disciplinas onde o insucesso é relevante são: a Língua Portuguesa² [...]” (ME, 2008:3).

Assim, podemos considerar que estas mesmas constatações foram, grosso modo, algumas das principais razões que acabaram por justificar o presente estudo. Olhar para a escola e ver como se ensina e aprende, com vista a descobrir as dificuldades dos alunos, mais concretamente no que toca a alguns aspetos de leitura e escrita, pode, com efeito, ajudar-nos a encontrar o caminho para melhorar esta situação. Esta foi, pois, a realidade contextual que nos levou a realizar esta investigação.

Assim, com este estudo, pretendemos, sobretudo, aprofundar o conhecimento sobre as características da leitura e a apropriação de processos cognitivos envolvidos em certos aspetos da escrita de alunos que já estão a concluir o 1.º CEB.

² Na área de Língua Portuguesa são aferidos, nas provas de avaliação externa, três domínios: leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

O nosso problema de investigação derivou, naturalmente, do que temos vindo a expor, até aqui: até que ponto o conhecimento de erros característicos da leitura e da escrita pode ajudar a melhorar a aprendizagem dos alunos, nestes dois domínios da Língua Portuguesa.

Entendemos que, para tudo, tem de haver um ponto de partida. E, neste caso, os professores, antes de definirem uma estratégia global para a turma, em relação ao ensino da leitura e da escrita, terão, necessariamente, de conhecer as características específicas da leitura e da escrita dos seus alunos, para planificarem, de forma eficaz, o respetivo processo de ensino aprendizagem.

Como já referido atrás, na qualidade de profissionais da educação, e pelas funções que temos acumulado, nestes últimos anos, achamos que a investigação é uma via que poderá ajudar a combater o insucesso escolar que os alunos têm vindo a registar, na leitura e na escrita.

Mais especificamente, com o presente estudo, pretendemos avaliar, de um modo geral, as características essenciais da leitura em voz alta e da leitura silenciosa e dos processos de escrita, a partir do ditado e a planificação de um texto narrativo e de um texto expositivo.

Se, numa primeira fase, o diagnóstico é a finalidade do estudo, numa fase posterior, o objetivo passa a ser a intervenção pedagógica, para que os professores possam orientar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com vista à recuperação dos alunos em relação às suas dificuldades específicas.

Apontamos, ainda, um outro motivo que conduziu, de alguma forma, ao nosso estudo. Nos últimos anos, temos constatado, através da nossa experiência profissional, que os alunos escrevem com muitos erros ortográficos e apresentam dificuldades de leitura. Nesta medida, pretendemos que o nosso estudo assuma um papel interventivo no sucesso destes dois domínios da Língua Portuguesa.

Mais concretamente, a nível da intervenção pedagógica, pretendemos que, nos dois tempos semanais da área curricular não disciplinar *Apoio ao Estudo*, sejam desenvolvidas atividades de reforço da leitura e da escrita, com base em estratégias que impliquem a participação ativa do aluno na reconstrução da sua própria aprendizagem.

Em suma, consideramos que o nosso estudo poderá ter um papel importante no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e contribuir, de uma forma geral, para o sucesso académico dos alunos.

2.3. Objetivos da investigação

Os objetivos de uma investigação assinalam o que queremos saber sobre o objeto em estudo, ou seja as questões que nos propomos indagar (Fox, 1981).

O *Currículo Nacional do Ensino Básico* refere que a competência leitora implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair significado. Em relação à escrita, o mesmo documento esclarece que esta competência envolve processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente aqueles que estão envolvidos no planeamento do texto (ME, 2001).

Mais recentemente, em relação à leitura, o Ministério da Educação legislou no sentido de que aquando da conclusão do primeiro Ciclo do Ensino Básico, o aluno deve ser capaz de realizar uma descodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra; ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto; responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. Deve, ainda, ser capaz de: desenvolver o conhecimento da ortografia; escrever um texto em situação de ditado quase sem cometer erros; conhecer a representação gráfica e da pontuação; planificar diferentes tipologias de textos (DGE, 2012).

O estudo que nos propomos desenvolver procura identificar dificuldades de leitura e de escrita de alunos que terminam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os alunos, os professores e o contexto escolar em que decorre o respetivo processo de ensino e aprendizagem.

No sentido de clarificarmos, mais especificamente, o que pretendemos com o nosso estudo, são também objetivos do mesmo os seguintes:

1. Estudar as características essenciais de leitura oral e silenciosa de alunos que terminam o 1.º CEB.

2. Identificar os níveis gerais da leitura oral e silenciosa de alunos que terminam o 1.º CEB.
3. Conhecer dificuldades que alunos do 4.º ano de escolaridade apresentam, nos processos implicados na escrita reprodutiva e na planificação de um texto narrativo e de um texto expositivo.
4. Examinar estratégias de ensino usadas pelos professores no desenvolvimento da leitura e da escrita.
5. Analisar o contexto escolar dos alunos para encontrar variáveis que possam influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita.
6. Descobrir estratégias de intervenção pedagógica, da autoria dos órgãos de gestão pedagógica das escolas, para fazer face às dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

3. Metodologia da investigação

A concretização dos objetivos que norteiam o nosso estudo implica que façamos, primeiro, uma reflexão sobre a metodologia que nos ajudará a traçar um caminho para a nossa investigação, nomeadamente no que diz respeito ao seu desenho e ao contexto de recolha de dados.

Nesse sentido, procedemos à conceção da metodologia e dos procedimentos a adotar com vista a atingir os objetivos por nós delineados, no âmbito da presente investigação.

É de referir, ainda, que, o nosso estudo se insere na área da educação, onde a pesquisa dos fenómenos obedece a uma diversidade de linguagens e lógicas assentes em visões ontológicas. Apoiando-se estas últimas em princípios teórico-filosóficos específicos, quisemos, também, conhecê-los, para que estes, posteriormente, nos ajudassem a clarificar melhor as opções metodológicas da nossa investigação.

3.1. Quadro teórico da investigação educativa

A investigação em educação insere-se num quadro de fundamentos epistemológicos e metodológicos do trabalho científico das ciências sociais que sustentam várias perspectivas, identificadas por muitos autores com outros vocábulos: as *abordagens*, as *correntes*, as *tradições* e os *paradigmas*.

O conceito de paradigma tem sido muito utilizado, no âmbito da história da filosofia e da sociologia da ciência, e como instrumento heurístico na caracterização das diversas abordagens científicas, no campo da sociologia e da análise organizacional (Burrell e Morgan, 1979).

A forma como se identificam as abordagens científicas não aparece, por acaso. Com efeito, elas encontram-se fundamentadas em correntes filosóficas que se enquadram em dois tipos, segundo os métodos que as inspiram: *a abordagem quantitativa* e *a abordagem qualitativa*.

Neste sentido, Colás e Buendia (1992) e Sola e Lopez (2003) defendem a existência de três tipos de paradigmas, no que diz respeito à construção do conhecimento científico: *o positivista*, *o interpretativo* e *o sociocrítico*.

- O *paradigma positivista* insere-se na corrente filosófica *o positivismo*. As conceções são objetivistas, isto é, cada fenómeno deverá ter uma só interpretação objetiva, bem como um método em que a procura do saber parte da descoberta das causas, e em que, conseqüentemente, se fazem predições de acontecimentos futuros. Ou seja, a investigação é de tipo quantitativo, sendo o papel da ciência produzir leis/teorias generalizáveis e preditivas (Fernandes, 1991).

A área da investigação em educação foi influenciada por esta corrente, pois, a partir da psicologia experimental e da psicologia diferencial (testes e das medidas mentais que estabeleciam uma relação entre os “dotes mentais” do aluno e o sucesso de aprendizagem), surge a pedagogia positivista (Afonso, 2005).

Nesta área, o paradigma positivista introduziu algumas vantagens, nomeadamente, no que respeita à generalização de certos padrões resultantes

de análises quantitativas, onde o conhecimento dos fenómenos analisados pode prever e controlar fenómenos educativos, podendo, assim, definir-se estratégias de índole pedagógica, administrativa, educativa, etc.

Este paradigma tem tido vários desenvolvimentos, um dos quais tem a ver com posições *pós – positivismo*, isto é, com metodologias que surgiram como alternativa às positivistas, e que integram as abordagens qualitativas.

- O *paradigma interpretativo* surge em oposição às ideais positivistas de interpretação dos fenómenos através de metodologias explicativas, para partir de pressupostos metodológicos baseados na compreensão (Casal, 1996). Dito de outra forma, o paradigma interpretativo considera que o papel das ciências sociais é descobrir como é que as pessoas interpretam, de maneira diferente, os fenómenos. Ou seja, trata-se de interpretar os fenómenos com base em dados qualitativos, e, por isso, talvez fosse justo atribuir-lhe a designação de investigação interpretativa e/ou descritiva (Tesch, 1990). Embora a variedade dos estudos qualitativos seja considerável, esta autora refere que, no paradigma qualitativo, se inserem várias tipologias de estudos, de entre as quais referimos as seguintes: *investigação ação, estudo de caso, investigação descritiva, investigação heurística, histórias de vida, fenomenologia e avaliação qualitativa*.
- O Paradigma *sociocrítico*, na investigação em educação, aparece em oposição à tradição positivista e interpretativa, com a finalidade de transformar a estrutura das relações sociais. Isto é, ao analisar as transformações sociais, constroem-se respostas para os problemas que delas resultam (Carvalho, 2009).

Na investigação educativa, o paradigma sociocrítico está estritamente ligado a estratégias metodológicas de *estudos de caso* e de *investigação-ação*. Em investigação educativa, visa estudar os fenómenos educativos com a finalidade de melhorar a prática educativa (Arnal et al., 1992).

Na *tabela 8* abaixo, apresentamos, de forma esquemática e resumida, as principais características dos três paradigmas que acabámos de descrever.

	PARADIGMAS		
	Positivista (racionalista, quantitativo)	Interpretativo (naturalista, qualitativo)	Sociocrítico
Fundamentos	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenologia. Teoria interpretativa.	Teoria crítica.
Natureza da realidade	Objetiva, estática, única, dada, fragmentável, convergente.	Dinâmica, múltipla, holística, construída, divergente.	Compartilhada, histórica, construída, dinâmica, divergente.
Finalidade da investigação	Explicar, prever, controlar os fenómenos, verificar teorias. Leis para regular os fenómenos.	Compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções, ações.	Identificar potencial de mudança, emancipar sujeitos. Analisar a realidade.
Relação sujeito /objeto	Independência. Neutralidade. Não se afetam. Investigador externo. Sujeito como “objeto” de investigação.	Dependência. Implicação do investigador. Inter-relação.	Relação influenciada pelo compromisso. O investigador é um sujeito mais.
Valores	Neutros. Investigador não influenciado por valores. O método é garantia de objetividade.	Explícitos. Influenciam a investigação.	Partilhados. Ideologia partilhada.
Teoria/prática	Dissociadas, constituem entidades distintas. A teoria, norma para a prática.	Relacionadas. Retro alimentação mútua.	Indissociáveis. Relação dialética. A prática é teoria em ação.
Crítérios de qualidade	Validade, fiabilidade, objectividade	Credibilidade, Confirmação, transferibilidade.	Intersubjetividade, Validade consensurada
Técnicas, instrumentos, estratégias	Quantitativos. Medição de testes, questionários,	Qualitativos, descritivos. O investigador é o	Estudo de caso. Técnicas dialéticas.

	observação sistemática. Experimentação.	principal instrumento. Perspetivas participantes.	
Análise de dados	Quantitativo: estatística descritiva e inferencial.	Qualitativo: indução analítica, triangulação.	Intersubjetivo. Dialético.

Tabela 8: Características dos paradigmas de investigação (adaptado de Arnal et al. - 1992:43).

Da leitura desta tabela podemos concluir o seguinte: estas três abordagens epistemológicas têm origem em pressupostos diferentes, que vão influenciar as orientações metodológicas do investigador na procura de conhecimento acerca dos fenómenos que o mesmo pretende investigar; a nossa investigação não se revê num só paradigma, porque inclui características inerentes a cada um deles.

Com base nesta constatação, quisemos apurar quais as implicações metodológicas dos paradigmas positivista, interpretativo e sociocrítico, para, numa fase posterior, proceder ao enquadramento da opção metodológica do nosso estudo.

3.1.1. Paradigma quantitativo e qualitativo na investigação educativa

Em investigação educativa, os investigadores têm utilizado, de forma sistemática, processos de medida para analisar, testar, descrever e experimentar metodologias ditas quantitativas e qualitativas, embora, nesta área, o paradigma dominante seja o quantitativo, de acordo com alguns autores (Fernandes, 1991).

As filosofias subjacentes a cada um dos paradigmas de investigação são de natureza bem distinta, como já referimos. Na verdade, o positivismo de Comte fundamenta as abordagens quantitativas e o idealismo de Kant, as abordagens qualitativas.

Nesse sentido, as *abordagens qualitativas* baseiam-se na descrição, na indução, na teoria fundamentada e no estudo das perceções pessoais, em que o fenómeno natural é a fonte dos dados e o investigador se constitui como o principal instrumento de recolha dos dados, que, primeiramente, descreve e, depois, analisa (Bogdan e Birklen, 2010). Por seu lado, as *abordagens quantitativas* são um processo sistemático de recolha de dados observáveis e quantificáveis, baseado na observação de factos objetivos e independentes do investigador (Freixo, 2011).

Tanto a abordagem quantitativa como a abordagem qualitativa conferem à investigação educativa determinadas características metodológicas, que apresentamos, na *tabela* a seguir:

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DAS ABORDAGENS QUANTITATIVA E QUALITATIVA		
	Quantitativa	Qualitativa
Problema de investigação	- Teóricos.	- Percepções/sensações.
Objetivos	- Testes de teorias; - encontrar factos; - descrição estatística; - encontrar relações entre variáveis; - predição.	- Desenvolver conceitos sensíveis; - descrever realidades múltiplas; - teoria fundamentada; - desenvolver a compreensão.
Plano	- Estruturado, predeterminado, formal, específico; - plano detalhado de trabalho.	- Progressivo, flexível, geral; - intuição relativa ao modo de avançar.
Elaboração das propostas de investigação	- Extensas; - detalhadas e específicas nos objetivos; - detalhadas e específicas nos procedimentos; - longa revisão de literatura; - escritas, antes da recolha de dados; - especificação de hipóteses; - variáveis operacionalizadas;	- Breves; - especulativas; - sugere áreas onde a investigação possa ser relevante; - normalmente, escritas, após a recolha de alguns dados; - parcas em revisão de literatura; - descrição geral da abordagem.
Dados	- Quantitativos; - codificação quantificável; - contagens, medidas; - variáveis operacionalizadas; - estatística;	- Descritivos; - documentos pessoais; - notas de campo; - fotografias; - o discurso dos sujeitos; - documentos oficiais e outros.
Amostra	- Ampla;	- Pequena;

	<ul style="list-style-type: none"> - estratificada; - grupos de controlo; - precisa; - selecção aleatória; - controlo de variáveis extrínsecas. 	<ul style="list-style-type: none"> - não representativa; - amostragem teórica.
Técnicas ou métodos	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentos; - inquéritos; - entrevista estruturada; - quase experimentos; - observação estruturada; - conjuntos de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação; - estudo de documentos vários; - observação participante; - entrevista aberta.
Relação com os sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> - Circunscrita; - curta duração; - distante; - sujeito-investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia; - ênfase na confiança; - igualdade; - contacto intenso; - o sujeito como amigo; - ser neutral.
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Inventários; - questionários; - índices; - computadores; - escalas; - resultados de testes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravador; - transcrição; - (frequentemente a pessoa do investigador é o único instrumento).
Análise de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Dedutiva. - Verifica-se, após a conclusão dos dados. - Estatística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contínua; - modelos, temas, conceitos; - indutivo; - indução analítica; - método comparativo constante.

Tabela 9: Características metodológicas das abordagens quantitativas e qualitativas (adaptado de Bogdan e Biklen, 2010:74).

Bogdan e Biklen (2010) consideram que, tanto a abordagem qualitativa como a abordagem quantitativa apresentam alguns problemas, ao nível da estratégia metodológica adotada:

- *Na abordagem quantitativa*, constituem dificuldades o controlo de outras variáveis; reificação; intrusão; e a validade.
- *A abordagem qualitativa* é demorada; a síntese de dados é difícil; os procedimentos não são standardizados; existem dificuldades em estudar populações de grandes dimensões.

Nesta perspetiva, em relação às suas limitações e às suas vantagens, “parte-se do pressuposto que alguns dos métodos ou técnicas próprios de um paradigma podem ser eficazmente utilizados numa investigação conduzida segundo o outro. Por exemplo, técnicas para realizar entrevistas, registo áudio ou vídeo de acontecimentos e outras técnicas de observação podem também ser utilizadas com vantagem em investigação quantitativa” (Fernandes, 1991:2).

Embora Bogdan e Biklen, (2010) só apontem o problema da validade nas abordagens quantitativas, Lessard-Hérbert et al. (2010) consideram que a validade se torna mais difícil nos métodos qualitativos do que nos quantitativos, tendo em conta a sua maior exigência, devido à existência de alguma subjetividade nos dados e ao facto de as conclusões serem objeto de uma validação mais rigorosa, objetiva e concreta.

3.2. Seleção do método

Como já vimos, a investigação educativa, ao longo dos tempos, inspirou-se em correntes filosóficas que a situavam entre dois paradigmas, isto é, o paradigma quantitativo e qualitativo.

A nossa investigação integra ambas as análises, quantitativa e qualitativa. A vertente quantitativa servirá para diagnosticar dificuldades de leitura e de escrita de alunos; a qualitativa, por seu lado, procura analisar indicadores que nos permitam

perceber se o contexto escolar³ em que decorre o ensino e a aprendizagem exerce influência sobre a leitura e a escrita.

A etapa que procuramos descrever a seguir tem a ver com a escolha do caminho, ou seja, a metodologia e os instrumentos de trabalho que nos permitirão, de alguma forma, alcançar os objetivos propostos, no âmbito do nosso estudo.

A investigação educativa, enquanto procedimento e forma de agir para estudar os fenómenos ou produzir conhecimento, da forma o mais racional possível, vale-se do método científico (Freixo, 2011). Ou seja, o método é a “especificação dos passos que devem ser dados, em certa ordem, para alcançar um determinado fim” (Carvalho, 2009:83).

Segundo Fernandes (1991), na investigação educativa, são utilizados, de forma sistemática, processos de medida, métodos experimentais ou quase experimentais, análise estatística de dados, testagem de hipóteses, identificação de relações causais e funcionais, e descrição de situações educacionais, de forma rigorosa.

Partindo deste pressuposto, e tendo em atenção os diferentes elementos analíticos e os objetivos em causa, a investigação educativa pode seguir diferentes tipologias, o que implica o uso de diferentes metodologias.

Afonso (2005) sugere que, na investigação educativa, podem ser identificados três grandes tipos de pesquisa:

1. ***Os estudos históricos*** - têm como objetivo reconstituir e compreender uma situação do passado, utilizando como estratégia metodológica a informação que é obtida, a partir de fontes escritas (ex: documentos) e materiais (ex: audiovisuais e escolares).
2. ***Os estudos naturalistas*** - existem três tipos de estudos naturalistas: (a) descritivos, de (b) correlação e (c) causais/comparativos. Este tipo de estudos têm como objetivo investigar fenómenos concretos e “identificáveis pelo

³ O contexto escolar engloba a homogeneidade e heterogeneidade das turmas, assim como as estratégias delineadas/implementadas pelos órgãos de gestão pedagógica, no sentido de fazer face à problemática do insucesso escolar na leitura e na escrita.

investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada, de quaisquer variáveis” (Afonso, 2005:43).

(a) Os estudos descritivos consistem na narração ou descrição de fenómenos observados, diretamente, pelo investigador ou identificados através de fontes empíricas relevantes, podendo ter por base informação de carácter qualitativo ou quantitativo.

(b) Os estudos de correlação pretendem relacionar duas ou mais variáveis sem inferência de causalidade. Afonso (2005:44) refere que o objetivo principal destes estudos “consiste em associar estatisticamente situações ou factos, no sentido de argumentar que as relações verificadas são consistentes e não têm carácter aleatório”.

(c) Os estudos causais/comparativos, segundo o mesmo autor, ainda, têm como objetivo estabelecer relações de causalidade, entre duas ou mais variáveis. Ou seja, a investigação está estruturada, de modo a que uma variável independente possa ser relacionada com uma variável dependente, através de dispositivos que conferem o controlo de interpretações alternativas, expressas nas variáveis de controlo.

3. Os estudos experimentais - o investigador constrói um *design* da investigação com situações artificiais e com a intenção expressa de realizar a investigação. Neste tipo de estudos, o objetivo principal é o controlo absoluto das circunstâncias em que o fenómeno ocorre, com a finalidade de poder argumentar sobre a validade das relações de causalidade, entre as variáveis identificadas (Afonso, 2005). Trata-se, por conseguinte, de um método quantitativo direcionado para resultados fiáveis e generalizáveis (Freixo, 2011).

Deste modo, podemos concluir, em relação aos estudos experimentais, que estes estão interessados em mostrar de que modo ou por que causas o fenómeno é produzido. Mas, podemos, igualmente, concluir que nos estudos descritivos também poderá haver uma relação causal entre fenómenos (Mitroff, 1998; Carvalho, 2009).

Carvalho (2009) considera que a metodologia experimental se distingue da metodologia descritiva pela forma como se obtém os resultados.

Assim, segundo Freixo (2011), o método descritivo, para a obtenção de dados, inclui vários procedimentos, os quais, de seguida, passamos a referir:

- A *enumeração* - Refere-se à frequência com que um determinado fenómeno ocorre.
- A *observação naturalista* - Tem como objetivo determinar o significado, a orientação e a dinâmica de um determinado fenómeno através da recolha de factos sob observação ou que possam ocorrer inesperadamente.
- O *estudo de caso* - Não tem como objetivo manipular variáveis ou estabelecer relações ente elas, mas explorar de forma itensiva uma unidade de estudo que pode ser um indivíduo, uma família, uma comunidade, uma cultura, etc. Ou seja, a sua finalidade é explorar de modo preciso os comportamentos da unidade em estudo, sendo, esta, o centro da atenção do investigador. Este procedimento metodológico pressupõe uma grande variedade de técnicas de recolha de dados, tendo por base o trabalho de campo e a pesquisa documental (Ponte, 2006).
- As *investigações de campo* - Estes procedimentos metodológicos abarcam uma diversidade de procedimentos metodológicos: estudos longitudinais e transversais, estudos correlacionais e as experiências de campo.

Em relação ao nosso estudo, atendendo à natureza dos seus objetivos, com os quais pretendemos um estudo de um fenómeno no seu contexto (as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos que terminam o 1.º CEB, no concelho de Vila Verde, Portugal), podemos considerar que a metodologia descritiva é a opção mais adequada.

Dito de outra forma, consideramos o nosso estudo um *estudo descritivo* porque é nossa intenção analisar as características de leitura e escrita de alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, algumas características do contexto escolar, e ainda, pretendemos analisar relações entre essas características com o fenómeno em estudo, as dificuldades de leitura e de escrita.

O contexto natural em que se desenvolve a nossa investigação não permite exercer controlo sobre certos aspetos característicos do contexto educativo: a organização das escolas, a constituição das turmas, o sistema de colocação de

professores, entre outros. Este pressuposto veio, também, determinar as opções tomadas em relação às técnicas de obtenção de dados, o questionário aplicado aos professores e aos alunos, e a análise de conteúdo a documentos de organização educativa das escolas.

Podemos, então, classificar a nossa pesquisa, segundo as técnicas de recolha de dados utilizadas, como uma pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, ou seja, mista.

Tal como já referimos (ver 3.1.1. *Paradigma qualitativo e quantitativo*), os métodos de investigação harmonizam-se com as correntes filosóficas que suportam a investigação. Assim, os dois métodos de investigação que procuram as respostas para os fenómenos em estudo são o método quantitativo e o método qualitativo.

Estes dois métodos de investigação têm alguns aspetos que nos ajudam a identificar as diferenças entre eles, que passamos a apresentar na *tabela 10*, a seguir.

Método quantitativo	Método qualitativo
Objetivo.	Valorização da subjetividade.
Uma realidade.	Múltiplas realidades.
Redução, controlo e predição.	Descoberta, descrição, compreensão.
Mensurável.	Interpretativa.
Mecanista.	Organística.
O todo é a soma das partes.	O todo é mais do que a soma das partes.
Relatório de análise estatística.	Relatório de narrativa.
Separação do investigador, relativamente ao processo.	O investigador faz parte do processo.
Sujeitos.	Participantes.
Livre de contexto.	Dependente do contexto.

Tabela 10: Quadro comparativo do método quantitativo e qualitativo (Adaptado de Freixo - 2011:147).

3.3. A metodologia utilizada no estudo

Em relação ao nosso estudo, tal como já tivemos oportunidade de mencionar anteriormente, é um estudo que se baseia numa metodologia descritiva e mista por causa

natureza quantitativa conferida pelos testes estandardizados aplicados aos alunos e do questionário com uma escala de likert aplicado aos professores, e da natureza qualitativa exigida pela análise de conteúdo de documentos.

Podemos, então, considerar que esta investigação não segue uma única abordagem, dado que procura tirar a maior informação possível do contexto da investigação com base no cruzamento das duas abordagens (Carvalho, 2009).

3.4. Desenho e seleção da amostra

Depois de apresentadas as decisões metodológicas da nossa investigação, o passo seguinte consiste em pôr em prática um plano (*desenho*) definido para a investigação (já apresentado na introdução a este capítulo) que nos permita obter as respostas, de acordo com os objetivos definidos.

Fox (1981) distingue cinco elementos no processo de seleção da amostra: o universo, a população, a amostra convidada, a amostra aceitante e a amostra produtora de dados.

Segundo este autor, o universo é o conjunto de elementos que partilham de certas características definidas relacionadas com o problema de investigação e a população o conjunto de elementos de interesse no estudo.

Como à semelhança da maioria das pesquisas científicas, na nossa pesquisa tornou-se impossível avaliar todos os elementos de uma população, então, o procedimento foi retirar da população uma parte representativa para recolher os dados, a amostra (Colás y Buendia, 2001; Sousa, 2009).

Nesta perspetiva, a amostra é um pedaço do todo, isto é, da população. Assim sendo, a unidade básica da amostra é designada de *sujeito* da amostra (Ghiglione e Matalon, 1993).

Assim, antes de seleccionarmos a amostra, caracterizámos o meio e/ou contexto. Ou seja, situámos o ambiente natural onde estudo terá lugar (Freixo, 2011).

3.4.1. Descrição do meio

- b) Demografia** - Tomando como referência os dados do último Recenseamento Geral, a população de Vila Verde aumentou cerca de 5.74%. Este crescimento foi motivado pelos movimentos migratórios que têm convergido para a região sul do concelho, por causa das vias de comunicação que ligam região aos centros urbanos, onde se situam o trabalho de muitas famílias. Embora se tenha assistido, nos últimos anos, a um aumento de residentes, a taxa da natalidade tem diminuído, consideravelmente.

Estes dados revelam que a população compreendida, entre os 0 e os 14 anos de idade, corresponde a cerca de 19.65% da população total, idade em que se enquadram os alunos a frequentar a escolaridade obrigatória. Relativamente aos indivíduos com mais de 65 anos de idade, estes representavam 14,79% da população total. Estes dados confirmam um decréscimo significativo da população mais jovem e, ao mesmo tempo, o conseqüente envelhecimento da população, em geral.

Este fenómeno tem vindo a crescer, tendo em conta que a diminuição de alunos nas escolas é, cada vez mais, uma realidade.

- c) Contexto socioeconómico** - A partir de 2001, verificou-se um decréscimo acentuado, no setor primário, que ocupava, nesta data, apenas cerca de 42,32% da população ativa. Nos últimos anos, embora não haja, ainda, dados rigorosos relativamente a isso, é visível o incremento da indústria, do comércio e dos serviços.

O setor primário confronta-se com a ruralidade que caracteriza todo o concelho, em que o fenómeno do mini latifúndio não permite a produção em larga escala, limitando, desde logo, muito o lucro.

O setor secundário engloba, basicamente, quatro grandes grupos de atividades ligadas às indústrias extrativas, às indústrias transformadoras, à eletricidade, ao gás e água e à construção e obras públicas.

Por último, o setor terciário tem proliferado, em todo o concelho, destacando-se nele as empresas ligadas ao comércio por grosso e a retalho, à reparação de veículos automóveis e motociclos e bens de uso pessoal e

doméstico, todas elas localizadas nas periferias e nos centros dos aglomerados populacionais do concelho.

Ao nível dos serviços, tem-se assistido, nos últimos anos, a um aumento significativo de agências bancárias e serviços públicos, sendo os serviços comerciais ligados restauração os que absorvem grande parte da população ativa.

d) Instrução da população ativa - segundo dados da Carta Educativa do concelho de Vila Verde (2006:39), em relação ao grau de instrução da população ativa,

imperava a formação ao nível do ensino básico, que caracteriza 14566 activos, num total de 79,8% da população empregada. Dentro deste grupo, 46,49% dos indivíduos têm como habilitações literárias o 1º ciclo, 36,93% tem o 2º ciclo e os restantes 16,58% do 3º ciclo. Com habilitações ao nível do secundário temos 2256 indivíduos (...). Finalmente, 6,03% têm formação superior e 1,5% dos activos empregados nunca frequentaram a escola. Estes dados confirmam o baixo nível de qualificação e formação da população economicamente activa.

e) Organização escolar - De acordo com a organização atual do sistema educativo, o território educativo do concelho de Vila Verde distribui-se por cinco Agrupamentos Verticais: *Agrupamento de Escolas de Vila Verde*, *Agrupamento de Escolas de Prado*, *Agrupamento de Escolas de Moure*, *Agrupamento de Escolas de Pico dos Regalados* e *Agrupamento de Escolas de Ribeira do Neiva*, assinalados a cores diferentes no mapa que representa o concelho.

Neste mapa, estão, também, assinalados os nomes das freguesias onde se localizam os edifícios escolares da educação pré-escolar e do 1.ºCEB.

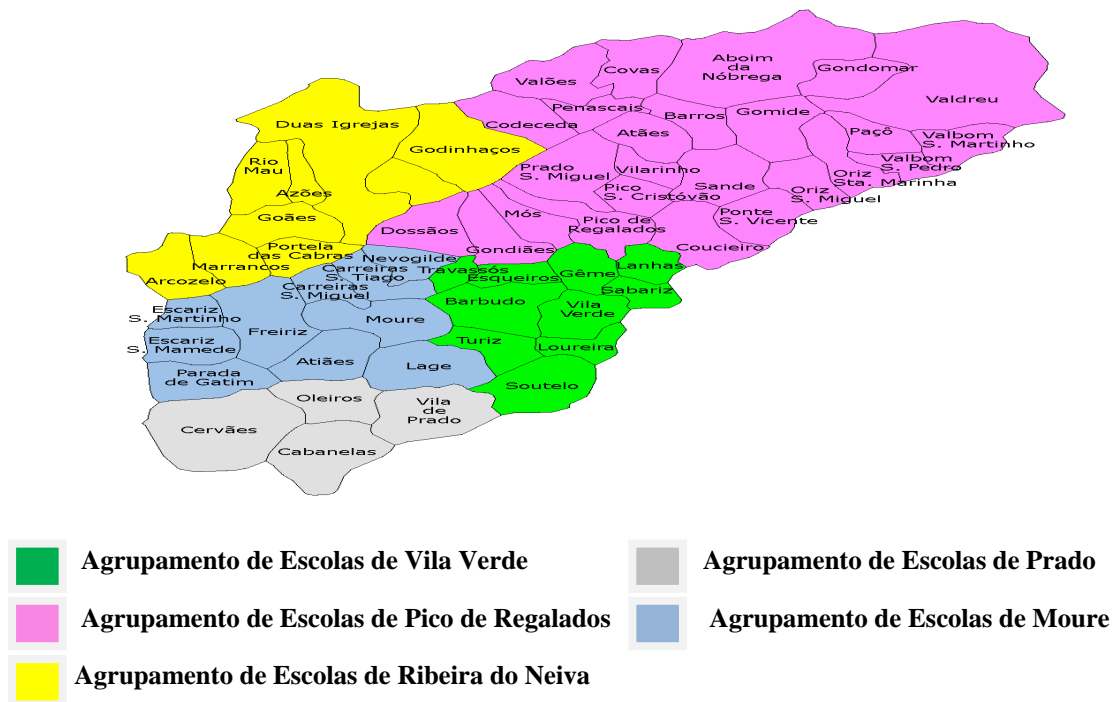


Figura 18: Território educativo do concelho de Vila Verde (adaptado da Carta Educativa do Município de Vila Verde, 2006).

Neste mapa, estão, também, assinalados os nomes das freguesias onde se localizam os edifícios escolares da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

Em síntese, o território educativo distribui-se por dois tipos de aglomerados populacionais: vilas (Vila Verde e Prado) e aldeias. Tal como já referimos, anteriormente, dentro do concelho, existem algumas freguesias/aldeias que apresentam vários aspetos característicos de um meio urbano. Estas características foram determinantes para a identificação, no meio, de dois estratos:

1. O meio rural, com as características próprias dos pequenos aglomerados populacionais, isto é, das aldeias, em relação à demografia, às infra-estruturas e aos modos de vida da população que estão muito ligados às atividades do campo.
2. O meio rural com muitas características do meio de transição do rural para o urbano, como, por exemplo, os aglomerados populacionais, onde existe um Centro de Saúde; a existência de várias dependências bancárias; uma percentagem considerável de população estudantil que justifica a existência de estabelecimentos escolares que abrangem, desde a educação pré-escolar até

ao 3.º CEB (Secundário e Profissional na sede de concelho); escolas de 1.º Ciclo com mais de cem alunos; etc.

3.4.2. Caracterização da população

No ponto anterior, aquando da caracterização da organização escolar, o mapa que apresentámos também nos mostra o território educativo do qual faz parte a população alvo do nosso estudo. Ou seja, a investigação desenvolve-se dentro de um universo, o concelho de Vila Verde, no distrito de Braga, onde se define um conjunto de elementos com determinadas características, neste caso, *a população* em estudo. Dito de outra forma, a população é a contextualização humana a que se destina a investigação (Ghiglione e Matalon, 1993).

Assim, fazem parte da população do nosso estudo:

- 546 alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade, que frequentaram as escolas oficiais do concelho de Vila Verde, distrito de Braga, no ano letivo 2010/2011;
- os docentes titulares das turmas que integram os alunos da amostra.

Neste universo, é normal encontrarmos sujeitos com características muito diversas, obrigando-nos, assim, a definir alguns critérios, a partir dos quais seleccionamos a população:

- alunos considerados “normais” em leitura e escrita;
- alunos que transitariam de ciclo;
- alunos de contextos diferentes, pertencentes a turmas homogéneas e heterogéneas, em relação aos anos de escolaridade que as constituem;
- alunos com idade correspondente ao ano de escolaridade de frequência;
- alunos cuja língua materna da família é o português;
- alunos sem necessidades educativas especiais;
- docentes titulares das turmas de 4.º ano de escolaridade.

a) O quotidiano da população do estudo

À semelhança de Iturra (1990), consideramos que o processo educativo é o comportamento que mais marca o quotidiano dos alunos, sendo o mais quotidiano dos processos o que orienta a sua forma de agir. Tanto no ensino como na aprendizagem procura sistematizar, ao mesmo tempo, o conjunto do dia a dia da população que queremos estudar.

Nesta linha, a forma como se estrutura o dia a dia dos alunos, dentro do contexto escolar, pode influenciar a aprendizagem e o ensino. Por isso, achámos relevante ter em conta este aspeto no nosso estudo.

Nos últimos anos, a organização do tempo escolar tem vindo ao encontro da filosofia que preconiza a *escola a tempo inteiro*, cumprindo-se o estabelecido por lei, que obriga os estabelecimentos de ensino do 1.º CEB a estar abertos oito horas diárias, pelo menos (ME, 2006).

Assim, as atividades têm início, da parte da manhã, às 9 horas, e terminam, às 12 horas. Da parte da tarde, iniciam às 13 horas e 30 minutos, e terminam, às 17 horas e 30 minutos. Este tempo é repartido, diariamente, por 5 horas de atividade letiva; dois blocos de 45 minutos de atividades de enriquecimento curricular; 1 hora e 30 minutos de intervalo para o almoço; 30 minutos de intervalo, entre as atividades curriculares; e dois períodos de 15 minutos, que antecedem cada atividade de enriquecimento curricular.

Todos os alunos dispõem de um serviço de refeições, sendo muito escasso o número de alunos que não usam este serviço, e de uma oferta de quatro atividades de enriquecimento curricular diferentes, sendo o Ensino do Inglês e o Apoio ao Estudo atividades comuns a todos os agrupamentos de escolas.

As atividades curriculares são lecionadas pelo professor titular da turma, sendo as atividades de enriquecimento dadas por professores externos ao quadro de cada agrupamento, com as habilitações necessárias à lecionação da área em que se insere a *atividade*.

Assim, atrevemo-nos a concordar com a investigadora Maria José Araújo (2009), quando esta aponta algumas opções erradas que prejudicam as crianças. A

autora, na obra *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*, critica o facto de as crianças, entre os seis e os doze anos, ou seja, os alunos que frequentam o 1.º e 2.º CEB, trabalharem na e para a escola, cerca de 8 a 9 horas por dia, o que perfaz o total de 40 a 45 horas por semana.

Neste seguimento, apontamos mais um aspeto da atualidade. Muitas crianças, em idade pré-escolar e do 1.º CEB, que fazem parte da população do nosso estudo entram, no espaço escolar, às 8 horas da manhã e saem às 19 horas. Muitas crianças permanecem, na escola onze horas por dia, ocupando a totalidade do tempo com as atividades letivas e a componente de apoio à família.

Assim, em jeito de resumo, realçamos alguns aspetos que caracterizam o quotidiano dos alunos da população em estudo:

- todos os alunos que frequentam o primeiro ciclo do ensino básico, na área pedagógica em que se situa o nosso estudo, permanecem no edifício escolar oito horas e trinta minutos, por dia, em atividades curriculares e de enriquecimento curricular;
- os alunos que frequentam as atividades de apoio à família, outrora denominadas atividades de ocupação de tempos livres, além das oito horas letivas, permanecem, de uma forma geral, no edifício escolar ou em edifícios contíguos à escola três horas diárias;
- a cada turma é atribuído um professor, designado professor titular de turma, o qual é responsável por todas as tarefas pedagógicas e administrativas que diz respeito à turma;
- cada agrupamento de escolas, por norma, dispõe de um professor para apoio educativo a alunos com necessidades educativas especiais e de dois professores de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem.

b) Influência do contexto (social e escolar) no desempenho académico dos alunos

Como já referimos, o insucesso escolar pressupõe a presença de três realidades: do aluno, do meio social e da instituição escolar (Benavente, 1976).

Posto isto, depois de expostas as características do meio social onde o nosso estudo se insere, somos levados a concordar com o exposto no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Prado, onde se refere que se trata “de um meio que de uma forma geral é pouco propenso à valorização da atividade escolar das crianças, que em grande número irão seguir as pisadas dos pais, inserindo-se, logo que possível, no mercado de trabalho, no que for possível, sem especialização” (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Prado, 2011:13).

Com efeito, as características do meio social influenciam o rendimento escolar dos alunos, nos seguintes aspetos: a falta de expectativas dos pais em relação aos filhos promove o desinteresse pela escola; o repertório vocabular, para além de fraco, é pobre, condicionando, deste modo, a expressão oral e a expressão escrita; e o baixo nível sociocultural dos pais não permite o auxílio/ acompanhamento dos filhos, nas tarefas escolares.

Relativamente ao terceiro e último aspeto mencionado por Ana Benavente, que diz respeito à influência exercida pela escola e pelo sistema educativo sobre o rendimento escolar dos alunos, e tendo em conta a o quotidiano dos alunos da nossa amostra, somos forçados a concluir que a escola, hoje em dia, não é, desse ponto de vista, a mais eficaz na promoção de uma harmoniosa e equilibrada formação do indivíduo.

Pelo facto de a filosofia de *escola a tempo inteiro* ser um assunto polémico e recente, ainda não foi possível apurar as suas consequências, a nível social. Acreditamos, no entanto, que esta questão será avaliada por especialistas, no seu devido tempo. Mas sabemos, até pela nossa própria experiência enquanto docentes, que os alunos, no dia a dia, se sentem muito cansados, durante as oito ou nove horas diárias que passam na escola. E, regra geral, os alunos de turmas numerosas, durante o período da tarde, apresentam altos níveis de desconcentração e perturbações comportamentais, o que acaba por levar a um baixo rendimento escolar.

3.4.3. Definição da amostra

Segundo Sousa (2009) ao definirmos a amostra temos de ter em conta que a representatividade da população deve possuir todas as características desta, nas mesmas

proporções. Para tal, é necessário que: a escolha dos sujeitos proporcione a mesma probabilidade de fazerem todos parte da amostra; a dimensão da amostra tenha uma amplitude proporcional à da população; as características da população estejam contidas na amostra.

Desta forma, seguindo estes requisitos, antes de determinarmos a amostra do nosso estudo, constatámos que existem alguns métodos para esse efeito.

Freixo (2011) considera a existência de duas categorias de amostras, a amostragem probabilística e a amostragem não probabilística.

Segundo este autor, estes dois métodos de amostragem identificam-se com algumas técnicas que apresentamos na tabela a seguir:

1. Técnicas de amostragem probabilísticas	
Amostra aleatória simples	Os elementos de um conjunto são selecionados, segundo técnicas que permitem a cada elemento ter a mesma probabilidade fazer parte da amostra.
Amostra aleatória estratificada	Os sujeitos são escolhidos por um método, utilizando, para o efeito, o acaso, no interior de estratos predeterminados.
Amostra em cachos	Os elementos da amostra são escolhidos, de forma aleatória, em cachos em vez de por unidade.
Amostra sistemática	Quando se procede a uma amostra sistemática, o primeiro elemento é escolhido, aleatoriamente, numa lista, e, a partir deste ponto, cada nome, na lista, é escolhido, num intervalo fixo.
2. Técnicas de amostragem não probabilísticas	
Amostra adicional	Amostra de tipo não probabilístico em que os elementos que compõem um subgrupo são escolhidos, em razão da sua presença num local, num dado momento.
Amostra por quotas	Os sujeitos são escolhidos por apresentarem certas características procuradas.
Amostra por seleção racional	Os elementos da população são escolhidos, por causa da correspondência entre as suas características e os objetivos do estudo.

Tabela 11: Síntese das técnicas de amostragem (adaptado de Freixo, 2011:185).

De acordo com os pressupostos mencionados acima, relativamente ao nosso estudo, e com as características do meio, recorreremos à técnica de amostragem probabilística, mais propriamente à eleição de uma amostra aleatória estratificada. O contexto natural em que a investigação ocorreu implicou o controlo de algumas variáveis independentes. Neste sentido, a amostra foi selecionada ao acaso dentro dos dois estratos, ou seja, dois tipos de meio/contexto a que já nos referimos em, 3.3.1. *Descrição do meio - (e) organização escolar*), ou seja, alunos e professores (dos alunos) de escolas de meios rurais; alunos e professores (dos alunos) de escolas de meios rurais com características do meio urbano.

As características subjacentes à determinação destes dois tipos de contexto implicaram a definição de mais dois estratos relacionados com as turmas. Assim, por norma, dentro do contexto de características de transição do rural para o urbano, encontrámos turmas mais homogéneas, ao nível dos anos de escolaridade que as constituem. É de salientar que se verificaram, apesar de tudo, algumas excepções.

Devido à organização escolar, também se podem encontrar turmas heterogéneas, num meio, essencialmente, urbano.

Verificámos que, nos meios rurais, são mais comuns as turmas heterogéneas, em termos de anos de escolaridade, dado o número menos elevado de alunos por turma.

Refira-se que, no contexto em que ocorre a nossa investigação, ainda proliferam as escolas de dois lugares (duas turmas que incluem os quatro anos do 1.º CEB). Isto quer dizer que o ensino e a aprendizagem ainda se desenvolvem em grupos/turmas heterogéneas, que englobam mais do que um ano de escolaridade.

Detetámos, ainda, outro aspeto que sublinhamos: enquanto nas turmas homogéneas a média de alunos, por turma, é de 20,4, nas turmas heterogéneas é de 14,7.

Este facto associado ao facto de muitas vezes as dificuldades de alguns alunos serem justificadas pela heterogeneidade da turma, estes dois aspetos que caracterizam as turmas, constituiu-se, desde logo, motivo de análise.

As *tabelas 12 e 13* ilustram a forma como a amostra foi constituída e referem, simultaneamente, os alunos presentes no dia de aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Seleção da amostra, de acordo com as características do meio	
Meio rural.	195 alunos
Meio de transição do rural para o urbano.	169 alunos

Tabela 12: Seleção da amostra, de acordo com as características do meio.

Adotámos procedimentos semelhantes para seleccionar os sujeitos em consonância com a homogeneidade ou heterogeneidade do grupo/turma, com a preocupação, ao mesmo tempo, que o número de alunos fosse equivalente nas turmas homogéneas e nas turmas heterogéneas. Só foi possível atender a este propósito na amostra seleccionada para análise da leitura, devido à sua dimensão. Como referimos anteriormente, as turmas heterogéneas são mais pequenas em relação ao número de alunos, logo, foi impossível igualar o número de elementos nestes dois grupos: alunos pertencentes a turmas homogéneas e alunos pertencentes a turmas heterogéneas.

Amostra para a análise da escrita segundo a homogeneidade e a heterogeneidade da turma	
Turmas homogéneas.	213 alunos
Turmas heterogéneas.	151 alunos
Amostra para a análise da leitura, de acordo com a homogeneidade e a heterogeneidade da turma	
Turmas homogéneas.	32 alunos
Turmas heterogéneas.	

Tabela 13: Amostra seleccionada para a análise da leitura e da escrita.

O quadro anterior apresenta o total de alunos que constituíram a amostra segundo o critério da homogeneidade e heterogeneidade das turmas.

Como ilustra a *tabela 13*, a amostra seleccionada para a nossa investigação é composta por 364 alunos presentes na data de aplicação dos instrumentos de recolha de dados (66,7% dos alunos da população em estudo, portanto) e 25 docentes titulares de

turmas do 4.º ano, que representam mais de 50% da população. Além disso, como revela a leitura das duas tabelas acima, tentámos que a amostra seleccionada fosse, o mais possível, homogénea e de uma dimensão elevada.

A dimensão da amostra permite-nos a deteção de diferenças estatísticas e, por isso, quanto maior for a amostra, maior será a sua representatividade. Embora admitamos que a representatividade da amostra é mais importante que o seu tamanho Fox (1991).

Huot (2002) elaborou uma tabela que nos ajuda a determinar a dimensão da amostra, em que N representa a dimensão da população e n representa a dimensão da amostra, como nos mostra a tabela abaixo.

N	n	N	n	N	n	N	n	N	n
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	265	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	550	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	600	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	650	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	700	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	750	254	2600	335	100000	384

Tabela 14: A dimensão da amostra (adaptado de Huot, 2002:38).

Relativamente à dimensão da população, isto é, 546 alunos, a amostra seria, de acordo com a tabela anterior, de 217 sujeitos. Logo, a dimensão da amostra do nosso estudo para aferirmos dificuldades de escrita é muito mais elevada, ou seja, é de 364 sujeitos, tal como já referimos, anteriormente.

Em relação à amostra dos docentes, o critério de base para a sua seleção foi o facto de o docente ser professor do aluno sujeito da amostra, tendo este critério ditado a dimensão desta amostra, constituída por um total de vinte e cinco indivíduos, neste caso, os professores titulares das turmas a que pertenciam os alunos selecionados para a amostra.

Para concretizarmos, plenamente, os objetivos definidos para o nosso estudo, e considerando que era impossível, por questões de tempo, aplicar os testes de análise da leitura aos 364 alunos da amostra, desta amostra selecionámos 32 alunos.

Estes alunos foram selecionados, aleatoriamente, dentro dos estratos que já referimos, isto é, do contexto social e do contexto turma: pertencem aos dois tipos de contexto definidos; são 8 rapazes e 8 raparigas pertencentes a turmas heterogéneas em relação aos anos de escolaridade que as constituem, e, por isso, de zonas mais rurais; 8 rapazes e 8 raparigas pertencentes a turmas constituídas por um único ano de escolaridade, de zonas com características urbanas ou de transição do rural para o urbano.

Desta forma, consideramos, também, aceitável e representativa a dimensão desta amostra, pois, de acordo com Freixo (2011), a dimensão mínima de uma amostra é de 30 unidades estatísticas.

Na *tabela 15*, apresentamos as turmas (alunos e professores) distribuídas pelos respetivos estabelecimentos de ensino que colaboraram no nosso estudo. Identificamos com o código *THOM* a turma homogénea (turma constituída por apenas um ano de escolaridade) e com o código *THET* a turma heterogénea (turma constituída por mais do que um ano de escolaridade), sendo o código *X* atribuído ao professor colaborador.

Como dissemos atrás, a amostra para análise da leitura não pode comportar o mesmo número de alunos que a amostra selecionada para análise da escrita, logo não pode incluir alunos de todas as escolas que participaram no estudo. Assim, os alunos

que fizeram parte da amostra para a análise da leitura foram selecionados equitativamente, por turmas homogéneas e turmas heterogéneas.

ALUNOS E PROFESSORES QUE COLABORARAM NO ESTUDO					
Turma/escola	Professor	Turma/escola	Professor	Turma/escola	Professor
Alívio <i>THET</i>	X	Francelos <i>THOM</i>	X	Sabariz <i>THET</i>	X
Barbudo <i>THOM</i>	X	Freiriz <i>THET</i>	X	Sobral <i>THET</i>	X
Bom Sucesso <i>THOM</i>	X	Igreja <i>THET</i>	X	Soutelo <i>THOM</i>	X
Cabanelas <i>THOM</i>	X	Laje <i>THOM</i>	X	Turiz <i>THET</i>	X
Carreiras S. Miguel <i>THET</i>	X	Lanhas <i>THET</i>	X	Visage <i>THET</i>	
Carreiras S. Tiago <i>THET</i>	X	Moure <i>THET</i>	X	Vila Verde Turma B <i>THOM</i>	
Esqueiros <i>THET</i>	X	Oleiros <i>THET</i>	X	Vila Verde Turma C <i>THET</i>	
Escariz <i>THET</i>	X	Parada de Gatim <i>THET</i>	X	Vila Verde Turma A Turma D <i>THOM</i>	X X

Tabela 15: Estabelecimentos de ensino (alunos e professores) que colaboraram no estudo.

A observação da tabela permite-nos, ainda, situar o nosso campo de trabalho, que, porventura, trouxe algumas limitações ao nosso estudo às quais nos referimos de seguida.

3.5. Limitações do estudo

As limitações do nosso estudo estão, exclusivamente, relacionadas com o trabalho de campo. As limitações com que nos confrontámos têm, sobretudo, a ver com a complexidade da investigação e com o facto de a leitura e a escrita serem dois domínios bastante amplos.

Tendo em conta o nosso objeto de estudo, isto é, as dificuldades de leitura e escrita dos alunos que terminam o 1.º CEB, decidimos que o trabalho de campo seria realizado, entre do mês de abril e o fim do ano letivo. Este facto acabou por originar limitações no que diz respeito à definição da amostra para a análise da leitura, tendo sido possível a participação de apenas trinta e dois alunos, o que limitou, posteriormente, a representatividade estatística dos dados obtidos.

Por outro lado, o nosso trabalho de campo foi desenvolvido durante um período conturbado para os professores, que teve a ver com a sua avaliação. Esta questão tão polémica e geradora de muito mal estar entre os docentes contribuiu para que sentíssemos, nalguns docentes, um certo receio em colaborar e participar no nosso estudo. É possível que esta realidade possa, de alguma forma, ter influenciado as respostas dadas pelos professores ao questionário por inquérito que lhes foi aplicado, no âmbito da nossa investigação.

Além disso, foi possível identificar uma contrariedade. Durante a recolha dos questionários aplicados aos professores, houve alguns pedidos de esclarecimento relacionados com conteúdos que queríamos avaliar. Esta situação revelou-nos, assim, que estes conteúdos eram pouco familiares a estes professores, hipótese que acabou por não ser comprovada, aquando da análise dos referidos questionários.

Outra limitação do nosso estudo está relacionada com a opção que tomámos em relação à aplicação da prova de análise da escrita por turma. Como encontrámos turmas muito díspares em relação ao número de alunos que as constituíam, verificámos que, nas turmas numerosas, foi difícil a aplicação das provas de ditado. É, assim, possível que o número de alunos, por grupo de aplicação, possa influenciar o aproveitamento obtido.

Verificámos, ainda, que o horário da aplicação das provas talvez não tenha sido o mais apropriado. Para não interferirmos muito com a atividade do professor titular de turma, propusemos, e foi muito bem aceite, que o nosso trabalho de campo fosse realizado nos tempos destinados à área de Apoio ao Estudo. Nesta área de apoio ao estudo, ministrado, entre as 15 horas e 30 minutos e as 17 horas e 30 minutos, muitos alunos, por norma, já se sentem cansados e com pouca motivação para a leitura ou escrita. Por outras palavras, esta hora não será a mais apropriada para realizar um trabalho exigente a nível cognitivo, o que poderá ter limitado e condicionado o desempenhos de alguns alunos.

Para além destas limitações identificadas, ainda foi possível identificar uma outra que se prende com o próprio estudo. Ou seja, são apresentados os resultados dos alunos, em termos globais, ou por grupos. A análise teria, provavelmente, sido mais realista, se tivesse sido feita, individualmente, isto é, por aluno.

Uma outra limitação do nosso estudo tem a ver com a ausência da variável família no estudo das dificuldades da leitura e escrita, porque sabemos que estudos realizados neste âmbito encontraram ligações significativas entre esta variável e a aquisição da leitura e da escrita (Purcell-Gates, 1996). Não incluímos esta variável, tendo em conta que não nos era possível comportar mais campos de análise no nosso estudo. No entanto, verificámos através da pesquisa documental, que esta análise já se encontrava feita e divulgada através dos documentos de gestão dos Agrupamentos de Escolas. Quisemos, antes, aplicar a máxima do autor que anteriormente citámos, *mais importante do que saber o que as famílias “são” é saber o que elas “fazem” com suas crianças*, e investigar no sentido de que *mais importante do que saber o que as escolas “são” é saber o que elas fazem pelos seus alunos*, neste caso, em relação à leitura e à escrita, facto que impulsionou a investigação no sentido de que a orientação pedagógica da escola é fator importante no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Embora tenham existido algumas limitações, é de referir que as conclusões deste estudo virão, uma vez mais, confirmar que, no contexto escolar estudado, foi possível identificar dificuldades de leitura e de escrita nos alunos que terminam o 1º Ciclo do Ensino Básico. Isto poderá desencadear uma maior consciencialização, por parte de todos os agentes educativos, relativamente às dificuldades de leitura e de escrita da população em estudo.

4. Seleção, adaptação e construção dos instrumentos de recolha de dados

4.1. Seleção dos instrumentos de recolha de dados

A colheita de dados é uma etapa muito importante, no processo de investigação, pois é nela que o investigador seleciona os meios e os métodos a utilizar para a recolha dos dados que, por sua vez, conduzem às conclusões da investigação. Posto isto, e face à multiplicidade dos instrumentos existentes para o desenvolvimento desta tarefa, procedemos a uma seleção, o mais possível, criteriosa para que os instrumentos selecionados medissem, com a máxima fiabilidade, as variáveis do nosso estudo.

Fox (1981), Kerlinger (1981) e Colás e Buendía (1992) referem-se ao questionário como sendo o instrumento mais usado para recolha de informação na investigação educativa, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita de respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou escolher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos. No entanto, para além deste instrumento são diversos os instrumentos de recolha de dados existentes: testes, entrevistas, videogravação, incidentes críticos, check-lists, matrizes, descrições, análise de conteúdo, análise documental, etc.

Sendo o nosso estudo uma investigação em educação, a medição torna-se mais difícil, tendo em conta que as variáveis, tais como a atitude do professor, a atenção, a compreensão e o interesse dos alunos não são diretamente mensuráveis. Isto leva a que indicadores sejam usados com bastante frequência, neste tipo de investigações. É o caso, por exemplo, do teste ou do questionário (Sousa, 2009).

Por outro lado, estamos, também conscientes, que criar um instrumento de medida para a investigação em educação não é tarefa fácil. A morosidade da sua construção, necessária para a sua validação e fiabilidade, levam a que a sua construção seja um processo complexo.

Por isso, concordamos com Sousa (2009), quando este diz, a este respeito, que é preferível recorrer a instrumentos existentes e já aplicados a estudos semelhantes.

Nesta perspetiva, e por aconselhamento do Professor Dr. Tomás Sola, orientador da presente Tese, descobrimos, a partir da revisão bibliográfica, alguns estudos paralelos à nossa investigação, cujos autores criaram e aplicaram instrumentos que medem aquilo que pretendemos investigar, isto é, as dificuldades de leitura e de escrita. Dentro deste tipo de instrumentos, de natureza quantitativa, foram utilizados os seguintes:

1. Os subtestes das categorias II e III (leitura expressiva e interpretação) que fazem parte do teste psicométrico *TALE - Teste de Análise de Lectoescritura* - de Josep Toro e Montserrat Cervera, que foram traduzidos e adaptados para a Língua Portuguesa, para a recolha de dados sobre as dificuldades de leitura oral e leitura silenciosa.
2. O teste de avaliação dos processos de escrita *PROESC - Evaluación de los Procesos de Escritura* - de F. Cuetos Vega; J. L. Ramos Sánchez e E. Ruano Hernández, traduzido e adaptado à Língua Portuguesa, para a colheita de dados sobre a escrita.
3. O questionário: “*O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita*”, outro instrumento que nos permitiu identificar estratégias de ensino promotoras da leitura e da escrita ativadas pelos professores, cuja organização da sua estrutura foi inspirada na estrutura e conteúdo dos testes de análise da leitura e da escrita, e, também, inspirado num questionário usado num estudo semelhante ao nosso desenvolvido por Gea (2007).

Com a utilização dos testes de análise da leitura e os testes de análise da escrita que acabámos de mencionar é nossa pretensão desenvolver um estudo com rigor científico, em que as características psicométricas de fiabilidade e validade nestes instrumentos de pesquisa nos permitirão obter as respostas que virão a cumprir os objetivos do estudo (Bel, 2012).

Até nos decidirmos se estes instrumentos conseguiam medir o que nós pretendíamos, já depois de adaptados ao contexto linguístico do Português, estes foram examinados criticamente por alguns profissionais da educação, no sentido de opinarem sobre a sua fiabilidade e validade. Feita esta análise concluiu-se que os testes aplicados

aos alunos permitiriam a operacionalização dos primeiros três objetivos propostos por serem duas provas constituídas por um conjunto de subtestes que permitem avaliar/analisar de forma pormenorizada e exaustiva a leitura oral, a compreensão da leitura e a escrita reprodutiva e espontânea.

Concordamos com Sousa (2009:203) ao afirmar que “um teste em investigação em educação deverá possuir rigor, garantia e validade”. Esta questão, em relação aos testes que seleccionámos para avaliar a leitura e a escrita, não se punha, de todo, pois tratando-se de testes normalizados, foram sujeitos, pelos seus autores, a todos os procedimentos que lhe conferem a validade e a fiabilidade.

É de referir, a título de exemplo, que na bateria da prova PROESC foi obtido o valor de 0.82 no coeficiente alfa de Crobach, o procedimento estatístico mais utilizado para calcular a fiabilidade, pelo que se pode considerar que esta prova tem uma boa consistência interna (Cuetos, Sánchez e Hernández, 2004) e, a sua submissão a técnicas de apuramento da validade (validade criterial e validade factorial) vieram confirmar que de uma forma geral a prova tem uma boa validade.

Também consideramos que as estratégias utilizadas no ensino destes dois domínios da língua marcam a aprendizagem dos alunos. Assim, para melhor se poderem entender e até explicar as dificuldades dos alunos na leitura e escrita achámos imprescindível examinar a metodologia utilizada pelos professores no ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, foi elaborado o questionário para os professores tendo por base a informação proveniente dos testes de análise da leitura e dos processos de escrita, orientando-se pela estrutura da prova PROESC e dos subtestes de leitura oral e de leitura silenciosa do TALE, *nível IV*, conferindo-lhe, assim, uma boa consistência a nível de conteúdo. Depois de elaborado, foi analisado por cinco docentes que não faziam parte da amostra, procedendo-se, desta forma, à reparação de alguns problemas relacionados praticamente com a clareza do conteúdo. Consideramos que, de uma forma geral, também este instrumento recolhe as informações necessárias e suficientes, refletindo, assim, a realidade que queremos estudar (Deketele e Roegiers, 1996), e por conseguinte, concretizar mais um dos objetivos do estudo, o quarto.

Sousa (2009) refere, ainda, que uma investigação pode ser também ser feita sob a forma de pesquisa descritiva, interessada em descobrir os factos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los.

Considerando alguns dos objetivos da nossa investigação, a recolha de alguns dados foi feita através de uma pesquisa descritiva, a saber:

1. A análise de documentos de gestão das escolas, nomeadamente dos Projetos Educativos, para identificar variáveis possíveis de influenciar a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita e para identificar estratégias de intervenção, por parte das escolas, em relação à problemática em estudo.
2. A análise de documentos que permitissem caracterizar o contexto escolar, a Carta Educativa do concelho de Vila Verde e os Projetos Educativos das escolas cujos alunos participaram no estudo.

Em síntese, vimos que a opção metodológica do nosso estudo implicou o uso de instrumentos de avaliação quantitativa, os testes de leitura e escrita e o questionário aos professores, paralelamente a aplicação dos instrumentos de avaliação qualitativa, a análise documental.

Vimos, também, que estes subtestes fazem parte de duas provas concebidas para o público espanhol. Por isso, estão escritas em espanhol, facto que tivemos de contornar através da sua adaptação ao contexto da Língua Portuguesa.

Toda a investigação necessita de ser submetida a processos que determinem a qualidade do seu desenho investigativo. Neste sentido, nesta fase do nosso trabalho, isto é, a seleção dos instrumentos que utilizaremos para a recolha de informação, torna-se necessário explicarmos quais os procedimentos utilizados na validação dos instrumentos de recolha de dados.

4.2. Validação dos instrumentos de recolha de dados

O processo de validação dos instrumentos de investigação consistiu, em relação aos subtestes de leitura e à prova de escrita, os instrumentos escritos em espanhol, na verificação do grau de adequação do conteúdo ao contexto linguístico da Língua Portuguesa.

Em relação ao questionário dos professores, a validação teve como objetivo verificar se, tanto a estrutura como o conteúdo deste instrumento media aquilo que queríamos investigar.

De referir, ainda, que todos os instrumentos foram analisados por especialistas em linguística, professores do ensino superior universitário, e com vasto currículo nesta área.

O trabalho destes especialistas em Língua Portuguesa consistiu, basicamente, na verificação do conteúdo dos testes de análise da leitura e da escrita, de modo a verificar se este estava em consonância com as características da Língua Portuguesa, e, no caso de não estar, proceder à correção de eventuais inadequações. A colaboração dos especialistas possibilitou, também, algumas reformulações, no questionário dos professores, das questões que lhes suscitaram dúvidas, bem como a inclusão de outras que acharam pertinente incluir.

Neste sentido, passamos, já a seguir, à fundamentação teórica e à apresentação dos instrumentos de recolha de dados juntamente com as adaptações a que foram sujeitos, após a revisão levada a cabo pelos especialistas.

5. Descrição e adaptação dos instrumentos de recolha de dados para a análise da leitura

5.1. Teste de avaliação da leitura (TALE) - Fundamentação teórica

Tendo em conta que é nossa pretensão fundamentar de forma resumida, teoricamente, o teste *TALE*, da autoria de Toro e Cervera (2008), utilizaremos, a partir deste momento, para lhes sermos fiéis, a forma por eles utilizada, com tradução nossa. Referimos, ainda, que, embora se trate de um teste de análise da leitura e da escrita, só utilizaremos o subteste de *leitura oral* e o subteste de *leitura silenciosa* e o enquadramento teórico só será feito, em torno deste domínio (leitura).

Com base numa perspetiva própria da análise experimental da conduta, os autores do teste *TALE* definem *leitura oral* como um conjunto de respostas articulatórias, emitidas, seletivamente, perante um conjunto de estímulos visuais

constituídos por aquilo que denominamos de letras, sílabas, palavras e textos (Toro e Cervera, 2008). De acordo com estes autores, se a resposta verbal é, sistematicamente, correta, isto é, se, por exemplo, perante os signos gráficos *la* se emite o som «*la*», é porque os estímulos visuais em questão (os elementos gráficos) alcançaram poder de controlo sobre aquela resposta verbal. Ou seja, os estímulos visuais implicados deixam de ser neutros o que ocorria, antes de se aprender a lê-los para passarem a ser discriminativos. Quando isso acontece, produz-se aprendizagem.

Por conseguinte, a aprendizagem e o ensino da leitura é um processo mediante o qual se modifica o carácter que certos estímulos visuais têm para o sujeito ou, ainda, para certas respostas do sujeito. Como já referimos, os elementos gráficos, em vez de serem neutros, passam a ser discriminativos, o que implica que, na sua presença, o sujeito tenderá a responder, adequada e especificamente. Este processo, muito complexo e, sobejamente, discutido (Morais, 1997, Fonseca, 1999, Cruz, 2007, Toro e Cervera, 2008) passa por momentos ou fases distintos. Por um lado, dá-se a discriminação desses estímulos visuais que denominamos letras. Neste sentido, no emaranhado de um conjunto complexo de traços, isto é, a palavra, a criança deve proceder à sua análise, isolando cada uma das suas unidades, ou seja, as letras (Toro e Cervera, 2008).

Por seu lado, o *isolamento visual* de cada letra é acompanhado, e, desde logo, facilitado, pela atribuição a cada letra de um som, de uma verbalização determinada. A relação entre a letra e a verbalização é unívoca. O processo de discriminação visual manifesta-se através de uma conduta verbal específica: fonema, nome da letra em questão, etc. Também pode manifestar-se, assinalando a letra, a requerimento do interlocutor, que, neste caso, se transforma em emissor da conduta verbal. Em qualquer caso, pode falar-se de “*decifrado sonoro*” (Toro e Cervera, 2008).

De acordo com os autores anteriormente citados, paralelamente, produz-se um processo de síntese. As palavras, conjunto de estímulos visuais unitários, vão sendo percebidas como tal. São autênticas unidades da linguagem falada, visto que contam com essa conotação, a que chamamos significado, da linguagem escrita, uma vez que os espaços existentes entre elas constituem, já por si só, um fator discriminativo. Em qualquer dos casos, a palavra, unitariamente considerada, deve ser discriminada como tal. E a resposta verbal, por seu lado, deve ser controlada pela palavra escrita.

A consolidação desse mesmo processo potencia o desenvolvimento da fluidez e velocidade leitoras condição necessária para a compreensão da leitura (Sim-Sim et al. 2006, Cruz, 2007). O leitor experiente, de acordo com estudos realizados sobre os movimentos oculares que se produzem, durante a leitura, só fixa o olhar num número limitado de letras, não precisando, assim, de ler letra a letra. Além disso, a familiarização com a leitura leva a considerar os estímulos visuais que resultem mais significativos e que englobem mais informação, isto é, que impliquem um maior poder de controlo (Toro e Cervera, 2008).

Quando Josep Toro (2008) se referiu aos processos sintéticos, incidiu, principalmente, sobre a fixação visual nos elementos significativos das palavras (e das orações). Este facto confronta-nos com o fenómeno da significação e, por conseguinte, com a compreensão leitora. Do ponto de vista deste autor, o leitor experiente consegue verificar que a sua leitura, se encontra não só controlada pelos próprios estímulos visuais, mas também pelo significado que encerram. Ler supõe, pois, a elaboração gradual de autênticas conjeturas semânticas, verificadas, no decorrer da leitura. Assim, uma vez apreendida uma parte do significado de um texto, o leitor antecipa, de algum modo, o que vai ler.

Nesse sentido, os processos de síntese permitem incrementar a velocidade, ao fixar-se a atenção visual em determinadas letras ou sílabas, mas não em todas. Mas, ao mesmo tempo, produz-se uma reiterada *travagem* produto das verificações do conjeturado, durante o processo de leitura. Ora se anda para a frente, ora se anda para trás. Contudo, estes retornos vão diminuindo com a idade e com o incremento da aprendizagem. A criança que começa a ler, inclusivamente, pode não chegar a apropriar-se do significado do texto que lê. Neste caso, parte dos regressos do seu visionamento que supõem mais comprovações textuais articulatórias que semânticas (Toro e Cervera, 2008).

Nas primeiras fases de aprendizagem da leitura, a influência interpessoal é inevitável. Posteriormente, ou, paralelamente, os reforços são outros, como é o caso, por exemplo, daqueles que estão implicados, direta ou indiretamente, na aquisição da informação implícita no suporte escrito. Quando este fenómeno ocorre, pode dizer-se que a leitura já resulta reforçada por si só, sem intervenção de outros e que o sujeito está *habitado* a ler (Toro e Cervera, 2008)

Insistimos que os reforçadores sociais são imprescindíveis até à aquisição da leitura propriamente dita. Como já foi apontado, nesse momento a leitura pode ser *silenciosa* e a leitura resulta compreendida. Os fenómenos que abarcam esta *compreensão* são muito complexos e, fizemos alusão no segundo subcapítulo da Parte Teórica - *Abordagem cognitiva da leitura*. Nesta fase a leitura é reforçada pelo significado daquilo que foi lido. Todo ele se situa a nível cognitivo e emocional, o que quer dizer, ao comportamento encoberto.

A leitura compreensiva, também, está determinada pelos significados do texto. Contudo, o alcance da compreensão não implica aprendizagens essencialmente diferentes das próprias da aprendizagem da decifração. As leis do condicionamento funcionam igual num e no outro caso. As diferenças radicam essencialmente nos diferentes requisitos a nível de conduta e de circunstâncias sociais exigidas por tais aquisições. Não podem, pois, estabelecer-se diferenças essenciais entre o *abstracto* e o *concreto*, a *forma* e o *conteúdo*, o *significante* e o *significado*. Pelo menos no que diz respeito à natureza dos processos de aquisição.

5.2. Descrição do teste TALE

Com o nome original, em espanhol, de *TALE - Test de Análisis de Lectoescritura*, cuja tradução para o português é *TALE - Teste de Análise da Leitura e da Escrita*, é de autoria de Josep Toro e Montserrat Cervera. A sua administração é individual e a duração pode variar entre os 45 minutos a 1 hora. Destina-se a alunos matriculados no 1.º ciclo do ensino básico (do 1.º ao 4.º ano de escolaridade), ou seja, crianças dos seis aos 10 anos. Deve ser aplicado sempre nos dois ou três meses que antecedem o término do ano lectivo porque, nessa altura, é previsto estarem consolidadas as competências que o teste irá avaliar. Para aplicação do teste, normalmente é necessário o seguinte material: manual do teste, folhas de registo das respostas, lápis, borracha e cronómetro.

Segundo Toro e Cervera (1990), o objetivo deste teste é proporcionar um diagnóstico das aptidões/desempenhos dos alunos através de níveis, com a possibilidade de quantificar. Ao mesmo tempo, para os aspectos qualitativos, é utilizado um protocolo específico que foi elaborado com categorias que visam uma avaliação qualitativa. Desta forma, possibilita traçar o perfil da leitura (e da escrita) das crianças a cujo nível se destina.

O teste tem como finalidade determinar os níveis gerais e as características específicas da leitura oral de crianças num dado momento do processo de aquisição de tal competência, no nosso caso o 4.º ano de escolaridade.

Embora o teste seja muito abrangente em relação aos aspetos que pretende avaliar, tendo em conta os objetivos definidos para o nosso estudo, só foram utilizados dois: o subteste de *leitura em voz alta* para avaliar a capacidade de decifração e o subteste de *leitura silenciosa* para avaliar a *compreensão da leitura*.

Este teste, após a sua aplicação, análise e interpretação, permite traçar o perfil de aprendizagem da criança e possibilita a elaboração de estratégias de intervenção, construção e reconstrução da aprendizagem.

Devido ao idioma em que foram construídos, o espanhol, estes dois subtestes de leitura foram adaptados ao contexto linguístico da língua portuguesa. Porque só utilizamos os dois subtestes de leitura, só foi necessário utilizar o manual que diz respeito à avaliação da leitura oral e silenciosa e a folha de registo do examinador, porque, como forma de registo, utilizou-se uma câmara de filmar, pois este instrumento, para além de registar o tempo, permite registar as atitudes e podemos visualizar, o registo, as vezes que forem necessárias.

O teste original estrutura-se em 6 categorias: Categoria I - Leitura de letras, sílabas e palavras; **Categoria II** - Leitura expressiva de textos; **Categoria III** - Interpretação de textos; **Categoria IV** - Cópia; **Categoria V** - Ditado; **Categoria VI** - Escrita espontânea.

Estrutura-se em 4 níveis que correspondem aos primeiros 4 anos de escolaridade do 1.º CEB. Trata-se de um conjunto de subtestes de avaliação da leitura e da escrita para cada nível. A correspondência do nível ao ano de escolaridade é a seguinte: **Nível I** - 1.º ano de escolaridade; **Nível II** - 2.º ano de escolaridade; **Nível III** - 3.º ano de escolaridade; **Nível IV** - 4.º ano de escolaridade.

A avaliação da **leitura**, seguindo as orientações dos autores, realizou-se através dos seguintes subtestes e seguindo a seguinte ordem: (1) subteste de leitura oral (para avaliar a decifração e velocidade de leitura); (2) subteste de leitura silenciosa (para avaliar a interpretação literal).

Nestes subtestes, não se conta com uma série única de estímulos, como acontece com a leitura de letras, sílabas e palavras. Por conseguinte, escolhemos o texto que corresponde ao nível de escolaridade do aluno, ou seja, o ano de escolaridade em que está inserido. Neste caso, o 4.º ano de escolaridade e a correspondente idade cronológica dos alunos que frequentam este nível de ensino (9-10 anos). Posto isto, seleccionámos, para análise da leitura oral e da leitura silenciosa, os subtestes de leitura de nível IV.

Enveredámos por esta opção, porque, tendo em conta que os subtestes iriam ser aplicados, no final do ano letivo, momento em que é suposto os alunos já terem adquirido as competências essenciais de leitura e de escrita. É este o momento aconselhado pelos autores das provas e também por nós, porque, nesta fase, os alunos já realizaram as provas de aferição, e, encontrando-se, por isso, supomos nós, mais aptos a realizar qualquer tipo de exercício de leitura e escrita.

Assim, é de salientar que os textos seleccionados para o 4º ano de escolaridade, o último ano, portanto, do 1.º CEB, são textos que requerem uma leitura quase *adulta*.

A leitura do texto para análise da leitura oral exige uma discriminação mais minuciosa, na sua grafia e no seu significado, dado tratar-se de um texto com muitos vocábulos, cujo significado está, estritamente, ligado com o tipo de texto. Por outras palavras, a leitura oral dos alunos é influenciada pela informação que cada um deles já possui sobre as palavras, nomeadamente as representações de tipo fonológico, semântico e ortográfico (Cruz, 2007).

O texto de análise da leitura silenciosa é constituído, na maior parte das palavras, por vocabulário conhecido pelos alunos. No entanto, a palavra “ostra” não é familiar, no contexto dos alunos, mas é conhecida graças às experiências pessoais e aos textos que fazem parte dos manuais escolares e dos livros que, normalmente, os alunos utilizam na leitura recreativa. Pois, tal como na decifração a familiaridade do leitor com o tema do texto é muito importante para a sua compreensão (Ellis, 1995).

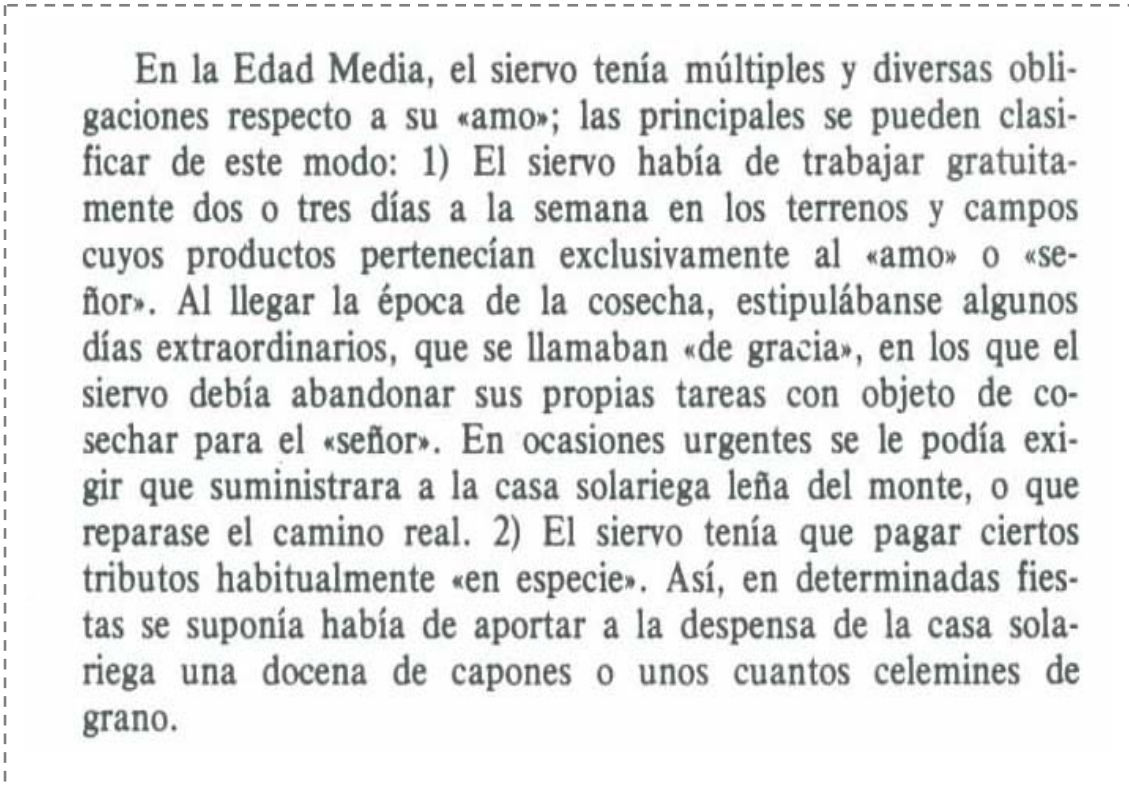
5.3. Descrição e adaptação ao Português do subteste de leitura oral

Tal como foi referido, anteriormente, o subteste de leitura foi concebido para os quatro níveis de idade coincidentes com os quatro anos do 1.º CEB, sendo por nós aplicado o subteste de nível IV, por sermos de opinião de que os alunos quando concluem o

primeiro Ciclo do Ensino Básico (4.º ano de escolaridade) devem possuir uma leitura quase adulta. Isto quer dizer que, a partir do 2.º CEB, o aluno deve estar apto a abandonar a leitura (e a escrita) enquanto objetivo imediato do ensino, para passar a assumi-la, preferencialmente, como instrumento de aprendizagem de outras matérias (Toro e Cervera, 2008).

Nesse sentido, sublinhamos, também, como já referimos, que a consolidação do processo de decifração, a familiaridade e o reconhecimento das palavras, e, inclusivamente, o seu significado permite o incremento da fluidez e da velocidade leitora, facilitando, assim, a leitura (Toro e Cervera, 2008). Assim, o subteste de leitura oral tem como objetivo apurar as características de leitura dos alunos, a rapidez e os erros mais característicos.

A *figura 19* mostra o teste original de leitura oral.



En la Edad Media, el siervo tenía múltiples y diversas obligaciones respecto a su «amo»; las principales se pueden clasificar de este modo: 1) El siervo había de trabajar gratuitamente dos o tres días a la semana en los terrenos y campos cuyos productos pertenecían exclusivamente al «amo» o «señor». Al llegar la época de la cosecha, estipulábanse algunos días extraordinarios, que se llamaban «de gracia», en los que el siervo debía abandonar sus propias tareas con objeto de cosechar para el «señor». En ocasiones urgentes se le podía exigir que suministrara a la casa solariega leña del monte, o que reparase el camino real. 2) El siervo tenía que pagar ciertos tributos habitualmente «en especie». Así, en determinadas fiestas se suponía había de aportar a la despensa de la casa solariega una docena de capones o unos cuantos celemines de grano.

Figura 19: Subteste de leitura oral, nível IV, de Toro e Cervera (2009).

Depois de selecionado o texto, procedeu-se à sua adaptação ao contexto linguístico da Língua Portuguesa. Basicamente, tratou-se da sua tradução com a introdução de pequenas alterações, como ilustrado pela figura 20 a seguir.

Na Idade Média, o servo tinha múltiplas e variadas obrigações para com o seu “amo”. As principais podem classificar-se do seguinte modo:

1.^a O servo tinha que trabalhar gratuitamente dois ou três dias por semana nos terrenos e campos cujos produtos pertenciam exclusivamente ao “amo” ou “senhor”. Ao chegar a época das colheitas, estipulavam-se alguns dias extraordinários, que se chamavam de “graça”, nos quais o servo devia abandonar os seus trabalhos com o objectivo de fazer as colheitas para o seu “senhor”. Em ocasiões urgentes, podia-se exigir que ele fornecesse lenha do monte para a casa solarenga, ou que reparasse o caminho real.

2.^a O servo, habitualmente, tinha que pagar certos tributos “em géneros”. Assim, em determinadas festas era seu dever levar à despensa da casa solarenga uma dúzia de galos e alguns alqueires de grão.

Figura 20: Subteste de leitura oral, nível IV, adaptado para a Língua Portuguesa.

5.3.1. Procedimentos específicos na aplicação do subteste de leitura oral

Antes de o aluno iniciar a tarefa, o investigador, no nosso caso, dá as instruções correspondentes ao subteste de leitura, que consistem numa troca de palavras que facilitam a descontração do aluno. De seguida, entrega-se ao aluno a cartolina que contém o texto impresso, dizendo-lhe “*Lê este texto em voz alta o melhor que souberes.*”

A aplicação do subteste foi registada com uma máquina de videogravação posicionada, de forma e num local, em que o aluno não se apercebesse que a sua leitura estava a ser gravada. A videogravação veio facilitar o processo de recolha de informação, pois este meio permitiu, para além do registo do tempo, a gravação da leitura do sujeito, a qual, posteriormente, podíamos ouvir as vezes que fossam

necessárias, com vista à respetiva anotação, na *Folha de Registo da Leitura* (ver Anexo 4), todos os erros de leitura do aluno.

É de assinalar, por último, que a duração do subteste foi contada, desde a finalização das instruções do examinador, até ao momento em que o sujeito terminou a sua leitura.

5.3.2. Procedimentos de valoração da leitura oral

Depois de realizada a prova, procedeu-se à sua respetiva análise e valoração. Estas tarefas têm por base critérios de erros, já que, geralmente, para efeitos de quantificação, o número de erros é o que mais interessa (Toro e Cervera, 2008).

Na *Folha de Registo de Leitura*, anotaram-se as respostas erradas do aluno relativamente à leitura. Estas respostas erradas foram, de seguida, transcritas para as correspondentes colunas de *Leitura*. Na fase de valoração, anotou-se, nas colunas de *erro*, e junto a cada uma dessas respostas incorretas transcritas, o tipo de erro cometido de acordo com os seguintes critérios:

- ***Não leitura*** - o sujeito não emite qualquer resposta verbal - *não lê* - perante qualquer palavra.
- ***Vacilação*** - o sujeito detém-se mais tempo que o habitual, isto é, titubeia ou vacila, antes de ler uma palavra, mas acaba por fazê-lo.
- ***Repetição*** - o sujeito volta a ler - *repete*- o que já leu. Pode fazê-lo uma ou várias vezes seguidas. Às vezes repete uma só sílaba (por exemplo: “me-mesa”); outras vezes, ao contrário. Volta a ler toda a palavra (por exemplo: “mesa-mesa”). Às vezes, inclusivamente, chega a repetir duas ou mais palavras (por exemplo: “para os dias-para os dias”. Em todos estes casos, só se contabilizou um erro, mesmo que se repita mais de um fonema. Foram excluídos casos de gaguez ou disfemia.
- ***Retificação*** - o sujeito lê, erradamente, uma letra, uma sílaba ou palavra, percebe o seu erro e procede, de imediato, a uma leitura correta (por exemplo, “capé-café”).

- **Substituição** - o sujeito substitui uma letra por outra. Este fenómeno dá-se, preferencialmente, na leitura de consoantes (por exemplo, “rota-rosa”). Excluem-se todas as permutas de letras que se descrevem em “Rotação”.
- **Rotação** - o sujeito substitui uma letra por outra, sempre e quando tais letras sejam as denominadas “móveis”. Chamam-se “*letras móveis*” àqueles pares de letras em que cada um dos seus membros pode ser, graficamente, a “imagem” em espelho do outro. Estes pares de letras podem ser os seguintes:

p	q
q	b
p	d
q	b
n	u

- **Substituição de palavras** - o sujeito substitui uma palavra por outra. Analisando a substituição de uma palavra por outra, observa-se que em tal fenómeno estão implicadas substituições, adições, omissões, etc. Neste caso, não se tem em conta, para efeitos de valoração, nenhum destes erros parciais. Contabiliza-se um erro por cada palavra substituída, nem que seja o caso da leitura de duas ou mais palavras seguidas. Normalmente, a palavra substituída encerra uma certa similitude gráfica e fonética com aquela que é substituída (por exemplo, “*objectivo*” - “*objecto*”).
- **Adição** - o sujeito acrescenta o som correspondente a uma letra, ao ler palavras (por exemplo, “planta” - “palanta”).
- **Adição de palavras** - na leitura do texto, o sujeito emite uma palavra completa que não aparece escrita. Estas palavras, normalmente, são advérbios, preposições ou conjunções.
- **Omissão** - o sujeito omite uma letra na leitura das palavras do texto (por exemplo, “repepenta” - “representa”).

- **Omissão de palavras** - na leitura do texto, o sujeito omite uma palavra completa. Estas palavras omitidas podem ser advérbios, artigos, pronomes, preposições ou conjunções, e, geralmente, monossílabos.
- **Inversão** - o sujeito lê como se estivesse a inverter a ordem de colocação das letras (por exemplo, “pia - pai”).

Nem todos estes erros têm a mesma dimensão nem uma significação idêntica. Os autores do *TALE*, tendo em conta este pressuposto, acharam útil uma classificação mais arbitrária, convencional, permitindo, desta forma, um maior juízo e matrização da leitura de um aluno, em concreto. Neste sentido, criaram mais uma classificação para os seguintes erros:

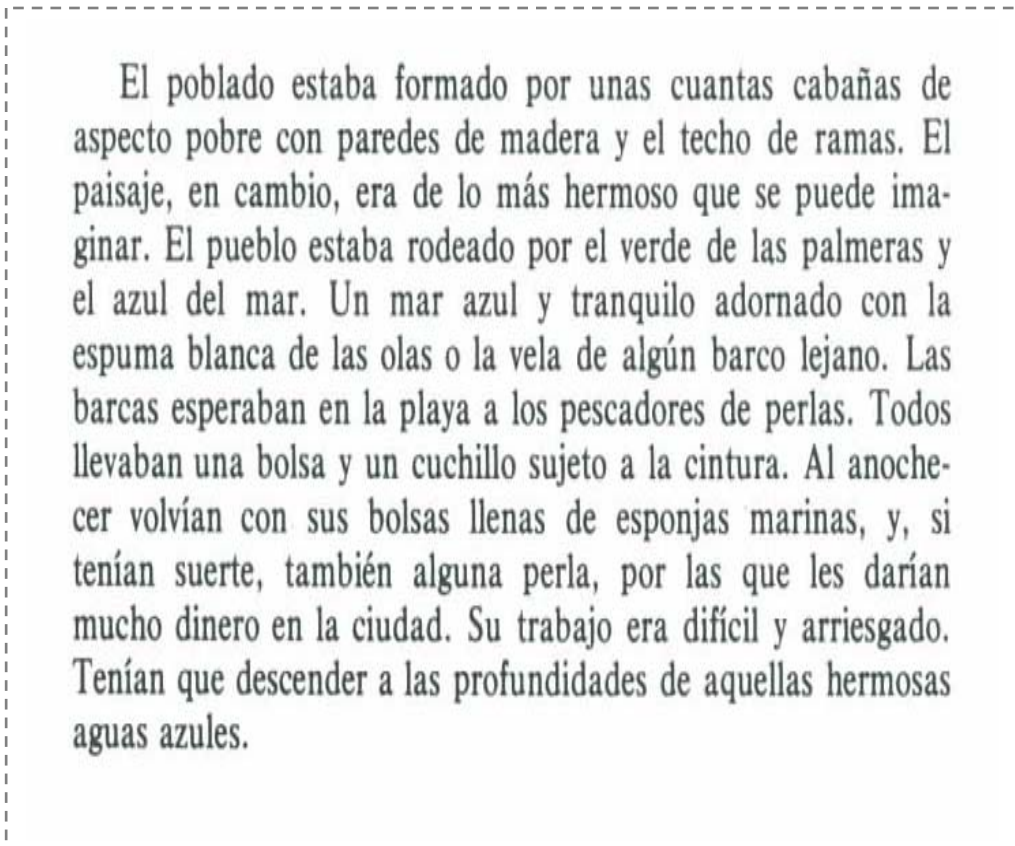
- **Erros graves:** incluem-se todos os erros que supõem ausência de discriminação total adequada, manifestando-se através da ausência de resposta (não leitura) ou da emissão definitiva de uma resposta errada (substituições, rotações, adições, omissões e inversões).
- **Erros leves:** estes erros supõem o que poderíamos denominar de “discriminações instáveis”. Implicam dúvidas, confusões, respostas emocionais, etc. Pode pensar-se, nestes casos, que as aprendizagens e as condutas discriminativas em questão, possivelmente, não estejam, suficientemente, consolidadas ou, então, ainda sejam muito recentes ou incluam respostas emocionais. Isto é, claramente, o que sucede, quando existem *repetições* e *retificações*. Neste último caso, o sujeito, perante o erro inicial, conta com o pertinente repertório retificativo. As *vacilações* supõem, fundamentalmente, latências de resposta muito longas, talvez mais longas que os outros erros, que podem depender de fatores emocionais.

Toro e Cervera (2008) consideram que estes erros, embora sejam os mais frequentes, não esgotam, em absoluto, todos os erros possíveis. Foram tidos em conta, devido à sua fácil discriminação por um examinador e, também, por serem, facilmente, quantificáveis. O *TALE* permite, ainda, identificar outro tipo de erros, que possibilitam uma valorização mais qualitativa da leitura do aluno, tais como a silabação, pontuação, acentuação, fonética, sinalização das linhas através do dedo, omissão de linhas, distância e atitude.

Após o registo dos erros cometidos pelo sujeito, procede-se à respetiva comparação com os resultados obtidos pela população, em geral. Para isso, recorre-se a tabelas (ver *Anexo 5*), onde estão estabelecidas as pontuações médias correspondentes aos erros totais e parciais característicos do 4.º nível, ou seja, do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como a média do tempo invertido. Este processo termina com a soma de todos os erros cometidos.

5.4. Descrição e adaptação ao Português do subteste de leitura silenciosa

Os procedimentos adotados para a adaptação do subteste de leitura silenciosa foram idênticos aos do subteste de leitura oral. Depois da escolha do texto, de acordo com nível dos alunos (*Nível IV*), procedeu-se à sua tradução e adaptação do Espanhol para o Português, como mostram as *figuras 21 e 22*, a seguir.



El poblado estaba formado por unas cuantas cabañas de aspecto pobre con paredes de madera y el techo de ramas. El paisaje, en cambio, era de lo más hermoso que se puede imaginar. El pueblo estaba rodeado por el verde de las palmeras y el azul del mar. Un mar azul y tranquilo adornado con la espuma blanca de las olas o la vela de algún barco lejano. Las barcas esperaban en la playa a los pescadores de perlas. Todos llevaban una bolsa y un cuchillo sujeto a la cintura. Al anocheecer volvían con sus bolsas llenas de esponjas marinas, y, si tenían suerte, también alguna perla, por las que les darían mucho dinero en la ciudad. Su trabajo era difícil y arriesgado. Tenían que descender a las profundidades de aquellas hermosas aguas azules.

Figura 21: Subteste de leitura silenciosa, nível IV, de Toro e Cervera (2009).

Na figura a seguir, podemos observar o subteste de leitura silenciosa adaptado às características linguísticas da Língua Portuguesa.

O povoado estava formado por várias cabanas de aspecto pobre, com paredes de madeira e tecto de galhos. A paisagem, em mudança, era do mais belo que se pode imaginar. A povoação estava rodeada pelo verde das palmeiras e o azul do mar. Um mar azul e tranquilo, enfeitado pela espuma branca das ondas ou por uma vela de um barco que navegava lá ao longe.

Os barcos esperavam na praia os pescadores de pérolas. Todos levavam uma bolsa e uma faca presas na cintura. Ao anoitecer regressavam com as suas bolsas cheias de esponjas marinhas, e, por sorte, alguma pérola, o que lhes daria muito dinheiro na cidade. O seu trabalho era muito difícil e arriscado. Tinham que descer às profundidades daquelas calmas águas azuis.”

Figura 22: Subteste de leitura silenciosa, nível IV, adaptado para a Língua Portuguesa.

O subteste de leitura silenciosa tem como objetivo a análise da compreensão da leitura, sendo, para o efeito, constituído, para além do texto, por um questionário, composto por um conjunto de dez perguntas sobre o texto. Apresentámo-las, aqui, na sua versão original (*figura 23*)

1. *¿De qué estaban hechas las cabañas?*
2. *¿Qué árboles había alrededor del pueblo?*
3. *¿Qué se veía en el mar?*
4. *¿Dónde estaban las barcas de estos pescadores?*
5. *¿Qué cosas utilizaban en su trabajo?*
6. *¿Para qué llevaban bolsas los pescadores?*
7. *¿Cuántos regresaban al pueblo?*
8. *¿Para qué cogían perlas?*
9. *¿Dónde vendían las perlas?*
10. *¿Por qué era peligroso su trabajo?*

Figura 23: Questionário de compreensão da leitura silenciosa, versão original de Toro e Cervera (2009).

5.4.1. Procedimentos específicos na aplicação do subteste de leitura silenciosa

Tal como tinha acontecido com o subteste de leitura oral, depois de darmos algumas explicações ao aluno sobre a tarefa que o mesmo iria realizar, e, antes de lhe entregarmos a cartolina com o texto (*subteste de leitura silenciosa*) impresso, dissemos-lhe: “Agora vais ler em voz baixa (só para ti). Fixa muito bem o que lêes, porque, depois, vou fazer-te algumas perguntas sobre o que leste. Lê uma só vez, e, quando tiveres terminado, diz-me. Uma só vez, mas fixando bem! Compreendeste?” É importante que nos certifiquemos que as instruções foram compreendidas. Caso contrário, será necessário repeti-las.

Depois de concluída a leitura silenciosa pelo aluno, formularam-se as perguntas correspondentes ao texto lido, que se encontram na *tabela 16*, juntamente com exemplos possíveis de resposta. Sublinhe-se que a tradução é nossa.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
P1 De que eram feitas as cabanas?	R1 “as paredes de madeira e o teto de galhos”
P2 Que árvores havia à volta da aldeia?	R2 “palmeiras”
P3 O que se via no mar?	R3 “as ondas ou uma vela branca de um barco”
P4 Onde estavam os barcos dos pescadores?	R4 “na praia”; “à beira mar”
P5 Que objetos utilizavam no seu trabalho?	R5 “uma bolsa e uma faca”
P6 Para que é que os pescadores levavam as bolsas?	R6 “para meter as esponjas”; “para meter as pérolas”
P7 Quando regressavam à aldeia?	R7 “ao anoitecer”; “ao começo da noite”
P8 Para que recolhiam pérolas?	R8 “para vender”; “para ganhar dinheiro”
P9 Onde vendiam as pérolas?	R9 “na cidade”
P10 Por que era perigoso o seu trabalho?	R10 “porque tinham de descer às profundidades”, “... à profundidade”

Tabela 16: Perguntas e respostas sobre o texto de análise da leitura silenciosa.

Com a ajuda da videogravação, anotaram-se, posteriormente, as respostas, tendo estas sido anotadas e transcritas, literalmente, no “*Registo de Leitura*”, no parágrafo

“*Leitura silenciosa*”, no ponto “compreensão”, com vista a uma valorização mais objetiva. Se, por acaso, alguma resposta suscita alguma dúvida, repete-se a pergunta e, inclusivamente, insiste-se com a criança para que “*diga mais*”, sugerindo, por exemplo, passagens do texto, mas sem fornecer ajudas.

5.4.2. Procedimentos na valoração do subteste de leitura silenciosa

Neste subteste de leitura silenciosa, não se trata de verificar os erros, mas, antes pelo contrário, o número de respostas corretas, para, posteriormente, as comparar com a média de respostas corretas desse mesmo nível, como expomos na tabela abaixo.

PERGUNTAS	RESPOSTAS VÁLIDAS
Pergunta nº 1	1 ponto - “as paredes de madeira e o teto de galhos”; “de madeira”
	½ ponto - “o tecto de galhos”; “de madeira”
Pergunta nº 2	1 ponto - “palmeiras”
Pergunta nº 3	1 ponto - “as ondas ou uma vela branca de um barco”
	½ ponto - “as ondas”; “uma vela branca de um barco”
Pergunta nº 4	1 ponto - “na praia”; “à beira mar”
	½ ponto - “no porto”
Pergunta nº 5	1 ponto - “uma bolsa e uma faca”
	½ ponto - “uma bolsa”; “uma faca”
Pergunta nº 6	1 ponto - “para meter as esponjas”; “para meter as pérolas”
	½ ponto - “para meter as ostras”
Pergunta nº 7	1 ponto - “ao anoitecer”; “ao início da noite”
	½ ponto - “à noite”
Pergunta nº 8	1 ponto - “para vender”; “para ganhar dinheiro”
Pergunta nº 9	1 ponto - “na cidade”
Pergunta nº 10	1 ponto - “porque tinham de descer às profundidades”; “à profundidade do mar”

Tabela 17: Resposta(s) válida(s) para cada pergunta do texto de análise da leitura silenciosa e respetiva valoração.

Algumas das perguntas formuladas só têm uma única resposta válida, e, portanto, qualquer outra resposta deve ser anulada. Mas existem também perguntas cujas respostas, se aproximadas do esperado, podem aceitar-se como válidas, pelo facto de lhes corresponder uma resposta idónea. Apresentamos, na tabela anterior, uma relação de possíveis respostas consideradas absolutamente satisfatórias, atribuindo *1 ponto* a cada uma delas, sendo atribuído *½ ponto* às respostas válidas, mas incompletas.

Concretizada a pontuação total obtida, o resultado deve ser anotado, no caderno de *Resultados*, no campo *Compreensão leitora (Anexo 4)* com os pontos correspondentes ao nível em questão, para, posteriormente, serem comparados com a média da população normal (*Anexo 5*).

6. Descrição e adaptação dos instrumentos de recolha de dados para a análise da escrita

6.1. Prova de Avaliação dos Processos de Escrita (PROESC) - Fundamentação teórica

A escrita é uma atividade muito complexa, porque exige que se contemplem vários aspetos, em simultâneo. Escrever uma simples nota ou um simples recado exige, por exemplo, pensar na mensagem que se quer transmitir, escolher as palavras adequadas para a expressar, promover os movimentos da mão necessários para que as letras tenham uma forma e um tamanho adequado, entre outros aspetos (Cuetos et al., 2004).

Segundo este autor não é, pois, de estranhar que haja muitas crianças que, na aquisição desta capacidade, revelem dificuldades, aos mais diferentes níveis: ortográfico, transformação dos sons em letras, na organização e estruturação de um texto.

O objetivo da prova que apresentamos é, tendo em conta os conhecimentos do domínio da psicologia cognitiva, avaliar alguns dos aspetos que fazem parte o sistema da escrita, desde os mais simples, como é o caso, por exemplo, da escrita de sílabas, até aos mais complexos, como é o caso da escrita de um texto.

Segundo a perspectiva cognitiva a modificabilidade cognitiva é possível, excepto em casos de extrema gravidade, atendendo à idade e às etapas em que o indivíduo (o aluno) se situa (Sola et al., 2005).

Em suma, a escrita é uma atividade muito exigente, porque nela estão envolvidos um conjunto de processos cognitivos, aos quais já tivemos oportunidade de nos referir, no *Capítulo II*, quando abordámos a *escrita enquanto atividade cognitiva*, onde ficou bem visível que a atividade de preparação mental do que vamos escrever, isto é, a planificação, é, de entre todas as tarefas que envolve a escrita, a mais custosa e a que mais tempo requer (Cuetos, 2009).

Na escrita, a atividade de planificação implica o processo de seleção das orações, a colocação adequada dos sinais de pontuação, a seleção do vocabulário (Cuetos et al., 2004) e o domínio da forma ortográfica das palavras (Morais, 2007).

Em relação a este último aspeto que mencionámos, para a obtenção da forma ortográfica das palavras dispomos de dois procedimentos: o fonológico (sublexical), que converte cada som da palavra no seu grafema correspondente; o lexical, que recupera, diretamente, a forma ortográfica da palavra. O procedimento fonológico é útil para escrever palavras desconhecidas, sempre que lhe estejam subjacentes regras, sendo o léxico útil para palavras de ortografia arbitrária, sempre que estas sejam conhecidas.

Quando se trata de escrita criativa em vez de escrita reprodutiva (ditado), a tarefa torna-se mais complexa, porque a seleção e a articulação do que se vai escrever, concorre, ao mesmo tempo, com a tarefa de colocar, no papel, o discurso que se vai produzindo, o que resulta numa sobrecarga cognitiva (Morais, 2007).

Em síntese, no ditado, parte-se das palavras faladas emitidas pela pessoa que dita. Portanto, só são necessários os processos de recuperação da forma ortográfica das palavras e dos processos motores. Para a realização do primeiro processo, dispomos das duas vias, anteriormente descritas – léxica e fonológica –, o que depende do tipo de palavra a escrever (desconhecidas ou com representação na memória, respetivamente).

Para a realização do processo de planificação, para além de ser preciso conhecer as regras que indicam, quando se deve escrever uma palavra com letra maiúscula, ou colocar em funcionamento os padrões motores que permitem escrever as letras com

precisão, é, também, necessário ter em conta outras atividades bastante complexas e de nível cognitivo: ativação de conhecimentos sobre o tema e o género de texto, procurar informação, organizar a informação, redigir o texto, e rever o que se escreveu (Barbeiro e Pereira, 2008).

Convém realçar, igualmente, que os processos motores, na escrita, são de extrema importância, pois são estes que permitem transformar as representações mentais em signos gráficos (Cuetos, 2009).

6.2. Apresentação da prova PROESC

Começamos por fazer a apresentação da prova de avaliação dos processos de escrita. Com a tabela que apresentamos a seguir, pretendemos fazer de forma resumida, a apresentação da ficha técnica da prova, onde estão incluídos os aspetos que considerámos mais importantes.

FICHA TÉCNICA	
Nome	<i>PROESC</i> . Avaliação dos Processos de Escrita
Autores	Fernando Cuetos Vega
	José Luis Ramos Sánchez
	Elvira Ruano Hernández
Aplicação	Individual ou coletiva
Âmbito de aplicação	Do 3.º ano de escolaridade ao 10.º ano de escolaridade.
Duração	Entre 40 a 60 minutos
Finalidade	Avaliação dos principais processos implicados na escrita e deteção de erros.
Material	Manual e folhas de registo das respostas, lápis e borracha.

Tabela 18: Ficha técnica da prova de avaliação dos processos de escrita, adaptado de Cuetos et al. (2004).

A prova *PROESC* destina-se à avaliação dos processos cognitivos subjacentes à representação gráfica de sílabas; palavras de ortografia *arbitrária* (palavras cuja ortografia não se pode deduzir por regras ortográficas, sendo só possível escrevê-las conhecendo-as bem); palavras de ortografia *com regras* (palavras que se podem

escrever, corretamente, se se conhecerem certas regras ortográficas); frases, onde se avalia o uso correto da letra maiúscula, a acentuação em palavras agudas, graves e esdrúxulas, e o uso correto dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita; planificação de um texto narrativo; e planificação de um texto expositivo.

A bateria é constituída por seis provas que permitem avaliar oito aspetos diferentes da escrita, sendo as tarefas a desempenhar as seguintes:

- *Ditado de sílabas* - trata-se de um conjunto de vinte e cinco sílabas que refletem os diferentes padrões silábicos típicos de uma língua.
- *Ditado de palavras* - formado por duas listas de palavras: a *lista A* e a *lista B*. A primeira lista contém vinte e cinco palavras de ortografia *arbitrária*; a segunda lista tem vinte e cinco palavras *com regras*.
- *Ditado de pseudo-palavras* - é constituído por um conjunto de vinte e cinco pseudo-palavras, sendo que as últimas quinze palavras estão sujeitas a regras ortográficas particulares, que abordaremos, quando descrevermos este tipo de exercício.
- *Ditado de frases* - trata-se de um texto de seis frases formadas por oito orações, cuja adaptação para o Português permite a construção de oito frases. São cinco frases declarativas, duas interrogativas e uma exclamativa. As frases interrogativas e exclamativas integram um diálogo. Nestas frases, valorizam-se os nomes próprios, sinais de pontuação e palavras acentuadas.
- *Escrita de um texto narrativo* - neste exercício, os alunos têm de escrever um conto (conhecido ou desconhecido do professor).
- *Escrita de um texto expositivo* - nesta prova, os alunos têm de escrever um texto, onde apresentem características de um animal que conheçam.

Esta prova tem como objetivo avaliar os seguintes aspetos da escrita:

- Conhecimento das **regras ortográficas**:
 - o Domínio das regras de conversão fonema-grafema.

- Domínio das regras de acentuação.
- Uso da letra maiúscula.
- Uso dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita.
- Domínio de regras contextuais particulares.

- Conhecimento de **regras de composição textual**:

- Planificação de um texto narrativo.
- Planificação de um texto expositivo.

O primeiro passo para a aprendizagem da escrita é, sem dúvida, conhecer as regras fonema-grafema, isto é, o domínio da consciência fonológica que permite estabelecer a relação entre os sons da fala e os signos escritos (Sola et al., 2010).

O estabelecimento desta relação nem sempre é fácil, devido à arbitrariedade existente entre os fonemas e os grafemas (por exemplo, não há nada no fonema /p/ que indique que se deve escrever com a letra <p>. Especialmente, resultam difíceis os grafemas dependentes do contexto, pois o facto de se utilizar diferentes grafemas, em função das vogais que o seguem, supõe um elemento adicional de confusão. É, por isso, que muitas crianças manifestam dificuldades na aquisição deste processo, nomeadamente as que têm fracas habilidades linguísticas, em especial as crianças disléxicas (Cuetos et al., 2004).

Para a avaliação desta importante componente da escrita, utilizámos duas tarefas:

- O ditado de sílabas, para comprovar se a criança conhece essas regras;
- O ditado de pseudo-palavras, para testar se a criança sabe utilizar essas mesmas regras, quando as sílabas formam parte de unidades maiores.

O segundo passo importante, na aprendizagem da escrita, é o desenvolvimento de representações mentais das palavras de ortografia arbitrária (rota léxica).

Para a avaliação desta componente, utilizámos a *Lista A* da *Prova de Ditado de Palavras*, já que se trata de palavras cuja ortografia não se pode deduzir, a partir das regras ortográficas, só sendo possível escrevê-las, se se conhecerem bem essas palavras.

Tendo em conta que muitas palavras só se podem escrever, corretamente, se se conhecerem determinadas regras ortográficas, tornou-se importante incluir um exercício que avaliasse, de forma independente, este aspeto. Por esta razão, aplicámos duas provas: a *Lista B* do *Ditado de Palavras* e os quinze últimos itens do **Ditado de Pseudo-palavras, ou seja**, palavras cuja ortografia está dependente do conhecimento de algumas regras ortográficas. Em ambos os casos, se comprova o conhecimento de certas regras ortográficas, como podemos constatar a seguir, quando apresentamos o conteúdo da prova já adaptado à Língua Portuguesa.

Algumas das regras ortográficas escrevem-se tanto com palavras como com pseudo-palavras, isto porque a criança pode escrever bem as palavras, não porque conheça as regras, mas porque conhece a ortografia correta.

Para avaliar o uso das maiúsculas, acentos e sinais de pontuação e auxiliares de escrita utilizou-se a *Prova de Ditado de Frases*. Neste ditado, constam quinze palavras com letra maiúscula, catorze palavras acentuadas e doze sinais de pontuação e auxiliares de escrita (ponto final, vírgula, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação e travessão).

Por último, para avaliar a capacidade de planificação utilizaram-se duas tarefas: a escrita de uma narrativa e a escrita de um texto expositivo.

Assim, estas duas atividades têm a particularidade de terem duas tipologias textuais (a narrativa e a expositiva) e gramáticas diferentes. De uma forma geral, as estruturas narrativas tornam-se mais fáceis, porque têm características muito definidas, que os alunos aprendem, desde muito cedo (introdução, desenvolvimento e conclusão...). Por seu lado, as tipologias expositivas aparentam ser mais difíceis, porque exigem outro tipo de organização dos conhecimentos bastante diferente do da narrativa.

Como se trata de uma prova concebida para avaliar a escrita da Língua Espanhola e o âmbito do nosso estudo é a Língua Portuguesa, tornou-se necessário a sua

adaptação. Assim, de seguida, passamos a descrever os procedimentos presentes na adaptação da prova *PROESC* ao contexto da Língua Portuguesa.

6.3. Adaptação do conteúdo da prova ao contexto linguístico da Língua Portuguesa

6.3.1. Ditado de sílabas - descrição e adaptação à Língua Portuguesa

O *Ditado de sílabas* é um exercício composto por vinte e cinco sílabas, base de estruturas silábicas de palavras frequentes: CV, VC, CVC, CCV, CCVC e CVVC.

Este esquema de abreviação traduz-se da seguinte forma:

C = consoante;

V= sons vocálicos (vogais ou semivogais).

Em relação ao teste original, foi necessário adaptar as seguintes sílabas:

- 6^a - em vez de *tun* escrever *tum*, porque, na Língua Portuguesa, esta forma ortográfica é mais comum, embora o som seja o mesmo em ambas as grafias. Assim, o aluno pode escrever das duas formas, não sendo, por isso, penalizado.
- 15^a - em vez de *an*, (a fonologia desta sílaba pode originar várias grafias) escrever *tão*, porque permite avaliar a ortografia de um ditongo nasal bastante frequente na Língua Portuguesa.
- 17^a - em vez de *fuen* escrever *quen* (*ex:cinquenta*). A sílaba *fuen* não existe em palavras portuguesas.
- 22^a - em vez de *trian* escrever *brin*, porque, na Língua Portuguesa *trian* tem duas sílabas.
- 25^a em vez de escrever *dien* escrever *cross* porque, na Língua Portuguesa a sílaba *dien* para além de não existir, a sua estrutura, no Português, forma duas sílabas.

DITADO DE SÍLABAS			
1. fo*	8. pri	15. tão (an)	22. brin
2. ja	9. ga	16. gui	23. gue
3. du	10. ur	17. quen (fuen)	24. za
4. os*	11. bli	18. go*	25. cros
5. mer	12. ral	19. plen	
6. tum (tun)	13. tre	20. ju	
7. il	14. zo*	21. glas	

Tabela 19: Ditado de sílabas, adaptado de Cuetos et al. (2004).

*Nestas sílabas o “o” foi ditado com o som [ô].

Tal como já referimos, a estrutura silábica deste conjunto de vinte e cinco sílabas faz parte de muitas palavras familiares aos alunos e tem como objetivo a avaliação dos processos cognitivos, na conversão do fonema em grafema.

6.3.2. Ditado de palavras - descrição e adaptação à Língua Portuguesa

O Ditado de palavras é constituído por duas listas de vinte e cinco palavras: a *Lista A* e a *Lista B*. Para a *Lista A*, seleccionámos palavras de *ortografia arbitrária* e, para a *Lista B*, escolhemos palavras de *ortografia com regras*.

Desenvolver as representações mentais das palavras de ortografia arbitrária é um passo de extrema importância, na aprendizagem da escrita (rota lexical), e, por isso, como já referimos, antes, esta prova consiste no ditado de palavras cuja ortografia não se pode deduzir, com base nas regras ortográficas. Ou seja, a sua escrita com correção só é possível, se se conhecerem bem as palavras. Nestas palavras, são contabilizados como erros ortográficos o uso incorreto ou o não uso da acentuação. Optámos por seleccionar estas palavras (*Lista A*), por duas razões: são usuais no repertório vocabular dos alunos, porque são frequentes, no seu contexto sociocultural; aparecem, com muita regularidade, nos exercícios ortográficos dos manuais escolares.

Concluindo, a prova de ortografia arbitrária servirá, essencialmente, para avaliar os processos relacionados com a representação ortográfica que os alunos têm destas palavras, cuja ortografia depende de memorizações específicas (Morais, 2007).

A *Lista B* de palavras foi construída com uma estrutura semelhante à da prova original e à da *Lista A*. Para esta lista, seleccionámos vinte e cinco palavras, cuja correção ortográfica depende do conhecimento de certas regras.

Optámos por estas palavras, à semelhança do que aconteceu com as palavras da *Lista A*, porque são usuais, no contexto sociocultural dos alunos, sendo, ao mesmo tempo, utilizadas, com frequência, no seu quotidiano, na comunicação oral e escrita. Também são encontradas, com frequência, nos textos escritos que fazem parte do manual de Língua Portuguesa. Mais concretamente, as palavras seleccionadas regem-se pelas seguintes regras:

- Escreve-se sempre <m> antes de <p> e (exemplo: “pombal”).
- O <r> lê-se como [R], depois de consoante, como, por exemplo, <n>, <l> e <s> (exemplo: “enredo”; “Israel”).
- O <r> entre vogais lê-se [r] (exemplo: “carapaça”).
- Para que o <r>, no meio de vogais, tenha som forte, escrevemos <rr> (exemplo: “carroça”).
- O <g> seguido das vogais <e> e <i> lê-se [ŋ] (exemplo: “coragem”).
- Para que o <g>, seguido de <e> e <i>, se leia com som [g], precisa de um <u> (exemplo: “foguete”).
- Para que o <c>, seguido das vogais <e> e <i> se leia [k], escreve-se com <q> seguido de <u> (exemplo: “queima”).
- Por vezes, o som [z], entre vogais, surge representado com <s> (exemplo: “casota”).
- Quando queremos representar o som [s] entre vogais, temos de escrever <ss> (exemplo: “passava”).

- Quando o som [s] surge a seguir a consoante com som forte, escreve-se com <s> (exemplo: “pensava”).
- Na formação de palavras derivadas de verbos e na formação do feminino dos substantivos que terminam em <ês>, o som [z] escreve-se com <s> (exemplo: “defesa”, “francesa”).
- Nas palavras que indicam sentimentos e que terminam com a sequência [eza], o som [z] escreve-se com <z> (exemplo: “tristeza”).
- Por norma, depois de <en>, o som [ɲ] escreve-se com <x>, à exceção da palavra “encher” e as palavras formadas a partir desta última (exemplo: “enxada”).
- Por norma, depois de <an>, <in>, <on> e <un>, o som [ɲ] escreve-se com <ch> (exemplo: “lança”).
- O som [s], em palavras terminadas em <ação>, escreve-se com <ç> (exemplo: “população”).
- Nas palavras com duas sílabas com som [u], seguido de outro som [u], sendo o primeiro tónico e o segundo átono, o primeiro escreve-se com <u> e o segundo com <o> (exemplo: “muro”).
- Na formação do diminutivo dos nomes, cuja última sílaba é <ja>, a sequência [ɲi] escreve-se com <ji> (exemplo: “laranjinha”).
- No diminutivo dos nomes com o sufixo <zinho(a)>, o som [z] escreve-se com <z> (exemplo: “pauzinho”).
- Qualquer forma do verbo “haver” escreve-se com “h”, no início da palavra (exemplo: “havia”; houvesse).

A tabela abaixo apresenta o *ditado de palavras*, com as palavras seleccionadas para a *Lista A* (ortografia *arbitrária*) e com as palavras seleccionadas para a *Lista B* (ortografia *com regras*). Encontram-se sublinhadas a **negrito** as regras ortográficas das palavras da *Lista B*.

DITADO DE PALAVRAS			
Lista A: Ortografia <i>arbitrária</i>		Lista B: Ortografia <i>com regras</i>	
1. jibóia	14. experiência	1. carroça	14. população
2. maçada	15. próximo	2. laranjinha	15. houvesse
3. parafuso	16. sexto	3. pombal	16. pauzinho
4. cedo	17. sentença	4. foguete	17. guitarra
5. humano	18. barça	5. coragem	18. francesa
6. selo	19. exemplo	6. muro	19. pensava
7 ^a cheio	20. princesa	7. carapaça	20. havia
8. perus	21. exame	8. casota	21. tristeza
9. cenoura	22. hoje	9. defesa	22. enredo
10. encher	23. beleza	10. queima	23. lancha
11. fixo	24. bicho	11. campo	24. passava
12. lixo	25. cozinha	12. saquito	25. duração
13. fazer		13. Israel	

Tabela 20: Prova de ditado de palavras (ortografia *arbitrária* e ortografia *com regras*) adaptada à Língua Portuguesa.

6.3.3. Ditado de pseudo - palavras - descrição e adaptação à Língua Portuguesa

Este exercício consiste na escrita de vinte e cinco pseudo-palavras⁴. Foram selecionadas para comprovar o desempenho dos alunos na escrita de palavras que resultam da combinação de fonemas ou grafemas inexistente no léxico da Língua Portuguesa, sendo que as últimas quinze palavras estão sujeitas a regras ortográficas.

Também, neste conjunto de palavras, foi necessário efetuar algumas alterações para adaptar as pseudo-palavras ao contexto da Língua Portuguesa. Substituiu-se, por exemplo, a pseudo-palavra “cimeta” pela palavra “flei” (que faz parte do teste original), porque o aluno poderia escrever o som [s] com a letra <s> ou <c>.

As pseudo-palavras *olcho*, *sirulo*, *fley*, *huefo*, *busfe*, *salpillo*, *huema*, *proy*, *gurdaba* e *grodilla* foram substituídas, respetivamente, pelas palavras *prameia*, *flei*, *lemação*, *mourra*, *mareu*, *gueviu*, *raquei*, *maguite*, *misra* e *magela*, sublinhadas a

⁴ Pseudo-palavras são sequências ortográficas/fonológicas que não têm qualquer significado, mas que, mesmo assim, não violam as regras de estruturação da língua (Morais, 1997, in Cruz, 2007:66).

cinzento na *tabela 21*, porque, ou não obedecem à estrutura silábica do Português ou a ortografia correta das originais, na Língua Portuguesa, não exige o conhecimento de nenhuma regra ortográfica específica. As pseudo-palavras substituídas encontram-se destacadas a cinzento, assim como, destacamos a negrito as regras ortográficas nas nas últimas quinze pseudo-palavras.

Para a adaptação desta prova, seleccionámos pseudo-palavras cuja estrutura silábica é familiar aos alunos, pois, tal como acontecia na prova anterior, as estruturas silábicas fazem parte de muitas palavras do discurso oral e da escrita no quotidiano dos alunos. Como referimos, anteriormente, as últimas quinze pseudo-palavras estão sujeitas a algumas regras ortográficas, que especificamos a seguir:

- O som [s], em palavras terminadas em <ação>, escreve-se com <ç> (exemplo: “lemação”).
- Escreve-se sempre <m>, antes de <p> e (exemplo: “zampenho”; “ampo”; “remba”).
- Para que o <r>, no meio de vogais, tenha som forte, escrevemos <rr> (exemplo: “mourra”).
- O <r>, entre vogais, lê-se [r] (exemplo: “seraba”; “mareu”).
- Para que o <g> seguido de <e> e <i> se leia com som [g], precisa de um <u> (exemplo: “gueviu”; “maguite”).
- Nas palavras com som [u], seguido de outro som [u], nas duas sílabas finais, sendo o primeiro tónico e o segundo átono, o primeiro escreve-se com <u> e o segundo com <o> (exemplo: “burco”).
- O som forte [R], depois de consoante, como, por exemplo, <n>, <l> e <s> , escreve-se <r> (exemplo: “alriba”; “onreda”; “misra”).
- O som [k] seguido das vogais <e> e <i>, escreve-se com <q> seguido de <u> (exemplo: “raquei”).
- O som [ŋ] seguido das vogais <e> e <i> escreve-se com <g>, (exemplo: “magela”).

A seguir, apresentamos, em forma de tabela, a prova de ditado de pseudo palavras com as adaptações que foi necessário introduzir.

DITADO DE PSEUDO-PALAVRAS			
1. prameia	8. bloma	15. mareu	22. maguite
2. flei	9. granhol	16. ampo	23. misra
3. urdol	10. drubar	17. gueviu	24. onreda
4. ropledo	11. lemação	18. burco	25. magela
5. galco	12. zampenho	19. seraba	
6. crimal	13. mourra	20. raquei	
7. erbol	14. alriba	21. remba	

Tabela 21: Ditado de pseudo-palavras adaptado à Língua Portuguesa.

Na tabela anterior são realçadas a cinzento as pseudo-palavras, que foi necessário substituir ou adaptar à Língua Portuguesa. Nas últimas quinze pseudo palavras, a regra ortográfica que queremos analisar encontra-se sublinhada a negrito.

6.3.4. Ditado de frases - descrição e adaptação à Língua Portuguesa

Para aferir o uso de maiúsculas, a acentuação e os sinais de pontuação e auxiliares de escrita, utilizou-se um *ditado de frases*. Trata-se de um exercício com um total de oito frases. As frases foram construídas com palavras que permitissem utilizar a letra maiúscula, no início da frase e em nomes próprios, que possibilitassem o uso de alguns sinais de pontuação e auxiliares de escrita, frequentes no nível de escolaridade em que se encontravam os sujeitos em estudo, bem como o uso correto de acentuação de palavras agudas, graves e esdrúxulas.

À semelhança dos testes anteriores, para além da tradução do Espanhol para o Português, este teste sofreu algumas alterações/substituições de palavras, sinais de pontuação e auxiliares de escrita, de acordo com a norma ortográfica do Português. Assim, a especificidade das regras de escrita de um diálogo, na Língua Portuguesa, obrigou a alterar o número de frases, passando de seis (na prova original) para oito (na

prova adaptada). O mesmo aconteceu, em relação aos sinais de pontuação, que, pelos mesmos motivos que acabámos de referir, passaram de oito (na prova original) para doze (na prova adaptada). Em relação às maiúsculas, aumentaram de dez (na prova original) para quinze (na prova adaptada). Por último, no que respeita aos acentos, em vez de quinze, frases, na prova original, passaram para catorze frases, na prova adaptada.

Esta alteração não produziu qualquer efeito, ao nível da pontuação, mantendo-se a estabelecida pelos autores da prova *PROESC*, aspeto ao qual nos referiremos, no ponto 4.5. (*Normas de correção e pontuação*).

Apresentamos, de seguida, a prova de escrita de frases adaptada às características da nossa língua:

DITADO DE FRASES
<p>Frase 1:</p> <p>O João pegou num livro de Matemática e foi estudar para o salão.</p> <hr/> <hr style="border-top: 1px dashed;"/>
<p>Frase 2:</p> <p>Se ficar aprovado em todos os exames, no próximo Verão, irá com o seu primo ver um jogo de hóquei entre Portugal e a Espanha.</p> <hr/> <hr/> <hr style="border-top: 1px dashed;"/>
<p>Frase 3:</p> <p>A sua irmã Sandra preparou-lhe um café com leite e açúcar e colocou-o em cima do mármore da mesa.</p> <hr/> <hr/> <hr style="border-top: 1px dashed;"/>
<p>Frases 4 e 5:</p> <p>Perguntou ao João:</p> <p>– Tens um lápis?</p>

PALAVRAS ACENTUADAS	PALAVRAS COM LETRA MAIÚSCULA	SINAIS DE PONTUAÇÃO E AUXILIARES DE ESCRITA
João (2 vezes) Matemática salão próximo Verão irá hóquei irmã café açúcar mármore lápis esferográfica	O João Matemática Se Verão Portugal Espanha A Sandra Perguntou Tens E Serve-te Claro	Ponto final (3 vezes) Vírgula (2 vezes) Ponto de interrogação (2 vezes) Ponto de exclamação (1 vez) Dois pontos (2 vezes) Travessão (3 vezes)

Tabela 23: Palavras acentuadas, palavras com letra maiúscula e sinais de pontuação e auxiliares de escrita do ditado de frases.

6.3.5. Escrita de um texto narrativo - descrição e adaptação à Língua Portuguesa

A complexidade do processo de escrita exige que o aluno realize tarefas ligadas à planificação, à textualização e à revisão. Durante o processo de escrita compositiva, “o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar” (Barbeiro e Pereira, 2008:12).

Sim-Sim (2007:37) define a narrativa como “uma descrição de eventos, baseados em experiências, ocorridas ou ficcionadas, selecionados por quem escreve ou conta e descritos de acordo com uma organização estrutural que permite a antecipação de quem ouve ou lê”.

A mesma autora identifica como principais componentes de uma narrativa:

- As personagens, que têm objetivos e motivos para realizarem determinados atos;
- Os contextos, espacial e temporal em que ocorrem os eventos;
- A existência de problemas, conflitos ou complicações com que se confronta a principal personagem;

- A trama, ou a série de episódios descritos segundo uma estrutura discursiva que provocam a resolução da complicação.

A prova de escrita de um texto narrativo reflete o acabámos de referir, mais concretamente no que se refere à componente da planificação, pois visa, sobretudo, testar a capacidade de planificação de um texto narrativo.

Solicitámos, nesse sentido, aos alunos que escrevessem um conto.

6.4. Normas e procedimentos na aplicação da prova

A prova *PROESC* pode aplicar-se, individualmente ou em grupo, desde que o grupo não seja muito numeroso.

Em relação ao nosso estudo, a prova foi aplicada, no grupo turma, sempre com o cuidado de pronunciar, muito claramente e por diversas vezes, cada sílaba ou palavra, de forma a evitar erros de perceção, nomeadamente, no que diz respeito à pronúncia das sílabas e pseudo-palavras. Recomenda-se a aplicação da bateria em duas sessões para não cansar os alunos. Além disso, se existirem motivos que justifiquem a abreviação da prova (falta de tempo, objetivos da investigação, ...), pode aplicar-se a bateria com as seguintes provas (Cuetos et al., 2008): ditado de Palavras de ortografia arbitrária (Lista A); ditado de pseudo-palavras; ditado de frases; escrita de um texto expositivo.

A prova foi aplicada em dois momentos:

1.º momento: Ditado de palavras (ortografia arbitrária e com regras); ditado de frases; e escrita de um texto narrativo (neste caso, um conto).

2.º momento: ditado de sílabas; ditado de pseudo-palavras; e escrita de um texto expositivo.

Chegado o momento de aplicação das provas, entregaram-se as folhas de registo das respostas (*Anexo 6*) aos alunos, que já haviam sido, previamente, informados, pela professora titular da turma, da tarefa a realizar. Descrevemos abaixo as diferentes etapas da aplicação da prova aos alunos da nossa amostra.

6.4.1. Primeiro momento: aplicação da 1.ª parte prova

Distribuiu-se a cada aluno um caderno de três folhas: **Folha 1**, **Folha 2** e **Folha 3**. A **Folha 1**, composta pela folha de registo do ditado de palavras de ortografia arbitrária e de ortografia com regras; a **Folha 2**, relativa ao ditado de frases; a **Folha 3**, a folha de registo da escrita de um conto. Como se trata de um caderno, só na primeira folha é que se incluiu um cabeçalho para o registo dos dados pessoais do aluno.

Depois de entregues as folhas, pediu-se aos alunos que preenchessem o cabeçalho da **Folhas 1** com os seus dados pessoais.

Concluída esta tarefa, iniciou-se a aplicação da prova com as seguintes diretrizes: “*Vamos realizar uma série de exercícios de escrita de palavras. Prestem atenção às instruções que lhes vou dar para que compreendam perfeitamente o que têm que fazer em cada um deles.*”

De seguida, leram-se as instruções que constavam em cada uma das provas.

Descrevemos abaixo as diversas instruções dadas, pela ordem que escolhemos para aplicação da bateria das atividades:

- 1. Ditado de palavras:** “*Vou ditar-vos duas listas de palavras, uma a uma, para que escrevam, na Folha de respostas A. Comecem a escrever, na parte da folha onde aparece o n.º 2. Primeiro, vou ditar-vos as palavras que formarão a Lista A e, a seguir, ditarei as da Lista B. Tentem escrevê-las, corretamente*”.

Depois destas instruções, ditaram-se as palavras que constituem a prova de ortografia arbitrária e a prova de ortografia com regras (ver acima *tabela 14 – Ditado de palavras*). Para isso, repetiu-se cada palavra duas vezes, espaçadamente, e pronunciando-a bem. A pedido de alguns alunos, repetiu-se, uma vez mais.

- 2. Ditado de frases:** “*Agora, a segunda folha é para fazer um ditado de oito frases. Primeiro, vou ditar-vos as primeiras três frases, uma a uma, e vocês vão escrevê-las nas linhas que aparecem na folha, na parte 4. É preciso muita atenção, pois, agora, trata-se de escrever bem as palavras, os acentos e os sinais de pontuação. Escrevam cada frase, no espaço que lhe*

corresponde. Por exemplo: a frase 1, na linha ou linhas onde diz frase 1; a frase 2, na linha ou linhas onde diz frase 2;”.

Na folha de registo do ditado de frases (ver *Anexo 6*), as frases estão separadas por uma linha descontínua que demarca o espaço destinado a cada uma delas. Ditou-se cada frase completa, duas ou três vezes. Depois das primeiras três frases ditadas, continuou-se o exercício com as seguintes diretrizes: “Agora, vou ditar-vos mais cinco frases que formam um diálogo. Estejam com atenção e tentem escrevê-las com correção”. De igual modo, se ditaram as frases, duas a três vezes, para uma melhor compreensão, por parte do aluno.

- 3. Escrita de um conto:** *“Na terceira folha, vão escrever um conto (uma história). Pode ser o que vocês quiserem, um conto muito conhecido ou um que pouca gente conheça. Não podem ultrapassar a página, mas tem de estar completo. Não se esqueçam do título.”*

6.4.2. Segundo momento: aplicação da 2.^a parte da prova

À semelhança do primeiro momento de aplicação da prova, distribuiu-se a cada aluno um caderno com duas folhas, a **Folha 1** e a **Folha 2**. A **Folha 1** corresponde à folha de respostas do ditado de sílabas e do ditado de pseudo-palavras. A **Folha 2** é a folha de registo da escrita de um texto expositivo. Tratando-se, também, de um caderno, somente na **Folha 1** é que se encontra um cabeçalho para o registo dos dados pessoais do aluno.

Neste momento, os alunos já se encontravam familiarizados com as tarefas, pois já os tínhamos informado, a esse respeito, no final da aplicação da primeira parte da prova, onde havíamos sublinhado que voltaríamos para realizarmos mais alguns exercícios que completariam as atividades desenvolvidas, no primeiro momento da aplicação da prova.

Assim, depois de distribuído o segundo caderno a todos os alunos da turma, pediu-se-lhes que preenchessem o cabeçalho da **Folha 1** com os seus dados pessoais. Terminada esta tarefa, iniciou-se a aplicação da prova com a leitura de uma série de instruções. Descrevemos abaixo as diversas instruções dadas, pela ordem que

escolhemos para a execução do trabalho pelos alunos, neste segundo momento da aplicação da prova.

1. **Ditado de sílabas:** *“Vamos continuar com a realização da prova de ditado. Vou ditar-vos uma série de sílabas, uma a uma, para que as escrevam, na **Folha 1**, do lado esquerdo, nos espaços onde aparece escrita a palavra **Sílabas**. Prestem atenção e escrevam-nas corretamente.”*

Também se repetiu duas vezes cada sílaba, ou, até mesmo, uma terceira vez, se algum aluno o solicitar.

2. **Ditado de pseudo-palavras:** *“Vou ditar-vos uma lista de palavras inventadas, uma a uma, para que as escrevam. Comecem a escrever, na **parte 3**, que aparece na zona superior direita da **Folha 1**. Prestem muita atenção e tentem escrevê-las corretamente”.*

Repetiu-se duas vezes cada pseudo palavra, espaçadamente, tendo-se tido o cuidado de a pronunciar muito bem. Repetiu-se, uma vez mais, para os alunos que não perceberam bem. Terminada esta tarefa, solicitou-se aos alunos que passassem para a *Folha 2*, dando-se prosseguimento às instruções.

3. **Escrita de um texto expositivo:** *“Agora, vão escrever o melhor que souberem um texto sobre um animal de que gostem muito ou sobre o qual saibam muita coisa. Pode ser o que vocês quiserem, ursos, leões, cavalos, ou qualquer outro que escolham. Não pode ocupar mais do que esta página.”*

6.5. Normas de correção e pontuação

6.5.1. Ditado de sílabas, de palavras, de pseudo - palavras e de frases

Nestas provas, a correção das respostas dos alunos é um processo bastante simples. Basta utilizar as folhas de autocorreção e compará-las com as respostas escritas pelos alunos. Cada resposta correta é pontuada com um ponto, não sendo admitidas pontuações decimais.

No ditado de pseudo-palavras, além de se atribuir um ponto, por cada uma das respostas correctas, pontuam-se, separadamente, os acertos, dentro das quinze pseudo-palavras que obedecem a regras ortográficas.

No ditado de frases, pontuam-se, separadamente, os três aspetos: palavras acentuadas, palavras com letra maiúscula e sinais de pontuação e auxiliares de escrita, atribuindo-se um ponto a cada resposta correta.

6.5.2. Aspetos que se pontuam positivamente na escrita do texto narrativo

Os aspetos que se pontuam, positivamente, na escrita do texto narrativo, segundo os autores das provas, e aos quais se atribui 1 ponto, estão relacionados com o conteúdo e com a coerência - estilo.

Na tabela que se segue podemos observar esses aspetos que se pontuam positivamente.

Aspetos que se pontuam positivamente	
Conteúdo	1 Tem uma introdução, onde faz referência ao tempo.
	2 Faz uma descrição física ou psicológica das personagens.
	3 Existe, pelo menos, um sucesso com consequências.
	4 Tem um final coerente.
	5 É original (não é uma história/conto conhecida(o)).
Coerência - estilo	1 As ideias mantêm uma continuidade lógica (não se verificam saltos na narração).
	2 Existe um sentido global e unitário da história.
	3 Utilização de diálogo, monólogo, descrição...; frases, mesmo que sejam de tipo muito simples e que não incluam sequer os sinais de pontuação.
	4 Existência de, pelo menos, cinco frases complexas, bem construídas.
	5 Riqueza em expressões e vocabulário.

Tabela 24: Aspetos que se pontuam, positivamente, no texto narrativo (adaptado de Cuetos et al., 2004).

Em relação ao *conteúdo*, atribui-se um ponto a cada uma dos aspetos numerados, na tabela anterior:

1. Por exemplo: *Era uma vez, num reino distante ... ; Há muito tempo, na minha cidade ...*
2. *Pedro era um rapaz muito esperto e simpático de grandes olhos azuis ...*
3. Por exemplo: *uma aventura, um rapto, uma viagem*, que desencadeie uma consequência, mesmo que não se enquadre *numa moral*.
4. Por exemplo: o desenlace é coerente com o desfecho da história - resolução do problema enfrentado pela personagem principal: *“conseguiu alcançar o tesouro?”; “conseguiu salvar o amigo?”; etc.*
5. Trata-se de pontuar a criatividade e não a memória de reprodução de contos conhecidos.

Em relação à *coerência – estilo*, atribui-se um ponto a cada um dos aspetos referentes aos elementos presentes, na tabela anterior:

1. Sequência lógica, na apresentação das ideias.
2. O texto segue a estrutura base: introdução, desenvolvimento e fim (desenlace).
3. Por exemplo: se o aluno contou a história da Capuchinho e escreveu *“avó que orelhas tão grandes tens. São para te ouvir melhor, avozinha que boca tão grande tens é para te comer melhor”*, neste caso, mesmo com a pontuação incorreta, é valorizado positivamente.
4. Por exemplo: utilização dos conectores (por isso, e, mas, ou, ...).
5. Por exemplo: seleção de vocabulário e de expressões.

No total, a pontuação destes aspetos corresponde a dez pontos, cinco referentes ao conteúdo e cinco relativos à coerência-estilo.

6.5.3. Aspetos que se pontuam positivamente na escrita do texto expositivo

Em relação à estrutura deste tipo de texto, são pontuados, positivamente, dois aspetos: o conteúdo e a apresentação. Podemos ver ambos os aspetos, na tabela a seguir:

CONTEÚDO	
Aspetos que se pontuam positivamente	
1.	Existe uma definição de um animal em que aparecem, pelo menos, duas características que lhe são próprias.
2.	Descrição de, pelo menos, duas características do aspeto físico.
3.	Descrição de, pelo menos, duas características da forma de vida e do habitat.
4.	Pelo menos, dois tipos de raças.
5.	A redação ocupa mais de metade da página com informação relevante.
APRESENTAÇÃO	
Aspetos que se pontuam positivamente	
1.	O texto está bem organizado, apresentando, sucessivamente, as diferentes informações sem misturar nem repetir ideias.
2.	Existe continuidade e coerência entre as ideias.
3.	Utiliza um vocabulário técnico básico para dar a informação.
4.	Utiliza expressões que servem para iniciar um novo conceito, parte ou ideia.
5.	Utiliza frases complexas (orações coordenadas e subordinadas) que são, gramaticalmente, corretas e com certa extensão.

Tabela 25: Aspetos que se pontuam, positivamente, no texto expositivo, adaptado de Cuetos et al. (2004).

Em relação ao conteúdo, de acordo com o que consta, na tabela acima, pontuam-se com um ponto aspetos que apresentamos, a seguir, a título de exemplo, para o caso de a escolha do aluno recair sobre o cão:

1. Por exemplo: doméstico, mamífero, ...
2. Por exemplo: tem o corpo coberto de pêlo, é castanho, ...
3. Por exemplo: alimenta-se de carne, gosta de roer ossos, vive numa casota, ...

4. Identificar, pelo menos, dois tipos de raças: perdigueiro, pastor alemão, ...
5. Só considerar informação relevante própria de um texto expositivo. Não considerar, por exemplo, aspetos que só servem para ocupar a folha, como, por exemplo, *uma vez vi um cão que andava no circo*

Passamos, agora, a exemplificar, através de alguns aspetos, como se procede à correção da apresentação no texto expositivo, adotando, para isso, uma vez mais, como referência a enumeração dos aspetos da tabela anterior:

1. Sequencialização correta das ideias.
2. Não se verificam saltos bruscos na apresentação das ideias.
3. Presença da seleção de vocabulário específico.
4. Seleção de expressões, como, por exemplo, a seguinte: “uma vez que estou a falar da forma como se alimenta e da forma como vive, passo a falar da forma como se reproduz”.
5. Por exemplo: utilização dos conectores (por isso, e, mas, ou, que, ...).

Tal como para a correção do texto narrativo, no texto expositivo, no total, a pontuação destes aspetos corresponde a dez pontos, sendo cinco para o conteúdo e cinco para a apresentação.

6.6. Pontuação das respostas e elaboração do perfil individual do aluno

Depois de obtida a pontuação, diretamente, em cada uma das provas, elabora-se o resumo das pontuações, preenchendo-se, para o efeito, a tabela *Resumo de pontuações e Perfil de Desempenho* do aluno. Para se elaborar este perfil, anota-se a pontuação direta conseguida, em cada uma das provas (*PD*), e, posteriormente, em função do nível do aluno, anota-se a categoria a que corresponde essa pontuação.

Para que melhor se entenda este procedimento, na tabela abaixo, apresentamos um exemplo, o mesmo, aliás, apresentado pelos autores das provas.

PROVAS		DIFICULDADES					
		PD	Sim	Dúvidas	NÃO		
					Nível baixo	Nível médio	Nível alto
1. Ditado de sílabas							
2. Ditado de palavras	a) Ortografia arbitrária						
	b) Ortografia com regras						
3. Ditado de pseudo- palavras	a) Total						
	b) Regras ortográficas						
4. Ditado de frases	a) Acentos						
	b) Maiúsculas						
	c) Sinais de pontuação						
5. Escrita de uma narrativa							
6. Escrita de texto expositivo							
Total da bateria							

Tabela 26: Exemplo do registo das pontuações e perfil de rendimento do aluno na escrita, adaptado de Cuetos et al. (2004).

Para encontrar a equivalência das pontuações diretas com as categorias, utilizou-se a escala definida para o 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, adaptada de Cuetos, Sánchez e Hernández (2004) (ver *Anexo 7*).

Traçado o perfil de desempenho do aluno, procederemos, a seguir, à análise qualitativa, com vista a identificar e a avaliar os erros cometidos por cada aluno na escrita, assim como os erros comuns a todos os sujeitos, para, a partir daí, definirmos estratégias de intervenção educativa para suprimir essas dificuldades.

Uma das estratégias que apontamos, ao nível da intervenção educativa, passa pela organização dos alunos em grupos, de acordo com o seu perfil das dificuldades, para, a partir daí, planificarem e desenvolverem estratégias de recuperação a este nível.

7. Questionário “O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita”

A concretização dos objetivos da nossa investigação exige a identificação, primeiro, de variáveis que nos permitam explicar as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita. Neste sentido, consideramos que a forma como o ensino dos alunos se desenvolve, as metodologias e as estratégias utilizadas pelos professores, no processo de ensino e

aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a sua formação, são, de facto, aspetos que não podemos descurar. Para isso, optámos pela elaboração de um questionário, tendo em conta ser esta uma técnica de recolha de dados utilizada para a obtenção de informações, diretamente, dos sujeitos para, posteriormente, serem passíveis de análise (Sousa, 2009).

O questionário, pequeno, muito concreto e preciso, foi elaborado, com vista recolher informações sobre a forma de ensino da leitura e escrita, por parte dos professores dos alunos que constituem a amostra do nosso estudo, mais concretamente, no que respeita aos aspetos que se pretendem avaliar com o teste *TALE* e a prova *PROESC*. Deste modo, a estrutura e o conteúdo de ambas as provas definiram a forma e o conteúdo do questionário, tendo-se acrescentado apenas um item para obter informação sobre os dados pessoais do docente, assim como sobre a respetiva formação académica e profissional.

Designado como *O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e escrita*, o questionário (ver *Anexo 8*) é constituído por perguntas fechadas, cujas respostas se codificam, mediante uma escala de Likert de 4 valores, representando cada um deles o seguinte: 1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Suficiente; 4 = Bastante.

O questionário, para além de um cabeçalho para recolha de informação sobre o sexo, idade e habilitações literárias dos professores dos alunos participantes no estudo, é constituído por doze itens, visando cada um deles a recolha de informação específica sobre a metodologia e estratégias utilizadas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita, tomando como referência as dificuldades apresentadas nos instrumentos de recolha dos dados aplicados à amostra.

- *item 1* - recolha de informação sobre o método utilizado pelo docente, no ensino da leitura e da escrita;
- *item 2* - recolha de dados sobre a importância que o docente atribui ao ensino das estruturas silábicas, na aprendizagem da linguagem escrita;
- *item 3* - obtenção de dados sobre a intensidade com que o docente utilizou atividades de escrita de palavras de ortografia arbitrária;

- *item 4* - recolha de informação para aferir se o ensino da escrita de palavras que obedecem a certas regras ortográficas foi concretizado e com que intensidade;
- *item 5 e 5.1.*- recolher informação para apurar se o ensino da escrita de pseudo-palavras que obedecem ou não a certas regras ortográficas foi concretizado e com que intensidade;
- *item 6* - colher dados que permitam avaliar a intensidade como foi trabalhada a escrita de palavras agudas, graves e esdrúxulas acentuadas, as regras do uso de letra maiúscula e de utilização dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita mais elementares;
- *item 7* - recolher informação que permita identificar estratégias utilizadas pelo docente, no ensino da planificação de um texto narrativo;
- *item 8* - recolher informação que permita identificar estratégias utilizadas pelo docente, no ensino da planificação de um texto expositivo;
- *item 9* - recolher informação sobre os materiais utilizados pelo docente, no ensino da escrita;
- *item 10* - recolher dados para identificar estratégias específicas utilizadas pelo docente, no ensino da leitura;
- *item 11* - recolher informação que permita identificar a frequência com que o docente utiliza atividades de leitura oral;
- *item 12* - recolher informação que permita averiguar a relevância que tiveram as atividades de leitura silenciosa na compreensão da leitura.

Trata-se de um questionário pouco extenso, como já referimos, uma vez que pretendemos, no presente estudo, analisar as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos e não tanto a forma de atuação dos professores. Por último, é, também, de referir a particularidade de haver professores que não acompanham os alunos, durante os quatro anos de escolaridade.

Para além dos instrumentos de recolha de dados mencionados, a concretização dos objetivos do nosso estudo, obrigou, ainda, a utilização de mais uma técnica, a análise documental, sobre a qual nos debruçaremos de seguida.

8. Instrumentos de recolha de dados de natureza interpretativa

A pesquisa qualitativa representa, na nossa investigação, a técnica de recolha de dados de caráter qualitativo que visa, essencialmente, a análise de documentos para a aquisição de informação (Sousa, 2009).

É uma realidade que todos os Agrupamentos de Escolas, atualmente, se regem por um conjunto de documentos em que estão plasmados os princípios que orientam a sua política administrativa e educativa: o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular e a Carta Educativa.

Tendo em conta que estes documentos são uma fonte fértil de informação por fornecerem dados acerca das preocupações que cada organização educativa evidencia em prol do ensino e da aprendizagem dos alunos que dela fazem parte, a respetiva análise acabou por ser uma *mais-valia* para garantir a objetividade do nosso estudo.

Assim, a análise dos documentos realizou-se em duas etapas: recolha dos documentos. A análise dos documentos através da análise de conteúdo.

Em relação à concretização da primeira etapa, como a existência dos documentos já era do nosso conhecimento, a sua consulta foi facilmente acedida via *página Web* de cada Agrupamento de Escolas que fizeram parte do estudo.

Numa segunda etapa, procedeu-se à análise do conteúdo dos documentos selecionados, compreendendo, portanto, “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.” (Sousa, 2009:264).

Depois de uma primeira leitura constatámos que os documentos cujo conteúdo ia ao encontro dos nossos objetivos era Carta Educativa e os Projetos Educativos.

É de referir que a análise documental esteve presente, primeiramente, numa fase exploratória do nosso estudo para recolhermos os aspetos referentes à caracterização da população e do seu contexto (ver, a propósito, o ponto 3.3.1. *Descrição do meio*). Nesta fase, a análise de conteúdo, teve uma função essencialmente heurística, e, por isso, não necessitou de grelhas de análise (Quivy e Campenhoudt, 2003).

Bardin (1994) a propósito da finalidade da análise de conteúdo considera que este método é aplicado para verificar a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo. Nesse sentido, a análise ao conteúdo de documentos, na nossa investigação, foi também aplicada na fase conclusiva para identificarmos algumas evidências que punham a descoberto certas estratégias de atuação, em relação à problemática em estudo, por parte dos órgãos de gestão pedagógica das escolas frequentadas pelos alunos que constituíram a amostra.

9. Técnicas de análise de dados

A análise dos dados é a fase em que se analisa e verifica a relevância e o significado de todo o material obtido na fase de recolha de dados. Para alcançarmos este propósito é necessário manipular e resumir os dados para que possamos chegar às respostas que deram origem à investigação (Kerlinger, 1985).

Tendo em conta o carácter descritivo da nossa investigação, foi nossa preocupação assegurar-lhe a objetividade, a fiabilidade e a generalização (Krippendorff, 1997; Freixo, 2011).

A generalização dos dados implica uma medição rigorosa e controlada através de uma análise estatística. Esta análise, quantitativa, dos dados tem vindo a beneficiar da evolução tecnológica, através do uso do computador e da utilização de pacotes estatísticos informatizados de elevada performance, sendo os mais conhecidos e utilizados nas Ciências Sociais, o *SPSS* nas suas diferentes versões (Sampieri, 1998) e o *Statistica* (Carvalho, 2009).

Na nossa investigação, a análise de dados obtidos através dos instrumentos de natureza quantitativa utilizados para avaliação da leitura e da escrita e para a análise dos dados referentes ao questionário aplicado aos professores foi feita com recurso ao *Predictive Analytics Software* (PASW Statistics 18), versão atualizada do *software*

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Statistics). Fizemos uma análise quantitativa destes dados recolhidos, no sentido de se tentar encontrar relações entre as variáveis estudadas e, assim, atingirmos os objetivos propostos. Os dados recolhidos foram apresentados na forma de tabelas e gráficos. Juntamente ao *software PASW*, utilizámos o programa *Excel* do Microsoft Office XP para o desenho dos gráficos que apresentamos neste documento, que foi elaborado com recurso ao processador de texto do Word do Microsoft Office XP.

Neste estudo iremos recorrer a testes paramétricos de comparação de médias, ou seja, vamos usar o teste *t-Student*.

Há três tipos de testes *t* para comparação de duas médias: teste *t* para duas amostras independentes; teste *t* para duas amostras emparelhadas e teste *t* para uma amostra. Neste estudo, atendendo à sua natureza, utilizámos o teste *t* para uma só amostra e para duas amostras independentes. Para não se rejeitar a hipótese nula espera-se que o erro padrão, que mede a variabilidade entre as médias, seja inferior a 5%.

Segundo Pereira (2006:128), para recorrermos a um teste paramétrico temos de verificar três pressupostos:

- *As variáveis em estudo têm que ser métricas*. No nosso estudo, este está verificado atendendo à natureza quantitativa das variáveis analisadas.

- *Homogeneidade da variância*. Segundo Pereira (2006:128), “isto significa que a variabilidade dos resultados em cada situação deve ser sensivelmente a mesma. No entanto, este requisito perde a relevância se o número de sujeitos for o mesmo em cada situação experimental”. Ora, como no nosso estudo os sujeitos inquiridos estão distribuídos equitativamente pelos grupos em estudo, tal está verificado.

- *Normalidade dos resultados*. A normalidade dos dados pode ser analisada através de testes não paramétricos de aderência, o teste Kolmogorov-Smirnov (K-S) com a correção de Lilliefors ou o teste Shapiro-Wilk (S-W), que, segundo Pestana e Gageiro (2008:229), é mais preciso. Estes testes não paramétricos permitem testar a hipótese nula de que os dados são provenientes de uma distribuição normal. Se os níveis de significância dos testes forem inferiores a 5%, rejeita-se a hipótese nula, podendo duvidar-se da normalidade da população em estudo.

Ao questionário aplicado aos professores com o propósito de aferirmos a sua opinião sobre o ensino da leitura e da escrita, também foi feita uma análise quantitativa, pois, este serviu de complemento ao estudo, dado que, o nosso objetivo principal se focaliza nas dificuldades dos alunos.

Foi feita, ainda, a análise documental, nomeadamente, a análise ao conteúdo de documentos de orientação e gestão pedagógica das escolas, para caracterização do contexto social e educativo e para identificarmos medidas de intervenção pedagógica criadas com a intenção de fazer face ao problema, as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos.

Freixo (2011) referindo-se a Campbell e Cook (1979) aponta como condição básica para a relação de causalidade entre variáveis dependentes e independentes, para além da antecedência temporal e da covariância, a inexistência de explicações alternativas fundamentadas. Esta última condição, segundo os autores está consubstanciada à questão da validade da investigação.

Ora, na nossa investigação, em relação à validade interna podemos confirmar a veracidade dos dados resultantes tanto dos testes aplicados aos alunos como dos dados obtidos a partir da pesquisa documental. Os testes foram aplicados em ambiente natural pelo próprio investigador, não havendo qualquer interferência deste nos produtos dos alunos e nos documentos de análise.

Em relação à validade externa, os resultados dos alunos provém da aplicação de testes standartizados, de autoria de investigadores espanhóis, que foram sujeitos a adaptação ao Português e validados por especialistas em Linguística e Língua Portuguesa, com amplo currículo nesta área. Os dados provenientes da análise documental provém de documentos oficiais das escolas.

10. Procedimentos e questões de ética na aplicação dos instrumentos de recolha de dados

Depois de adaptados à Língua Portuguesa os subtestes de leitura oral e leitura silenciosa, do teste *TALE*, e a prova *PROESC*, da elaboração do questionário aos professores e da validação destes instrumentos, procurámos obter autorização das entidades competentes para a sua aplicação, como vemos na figura a seguir.

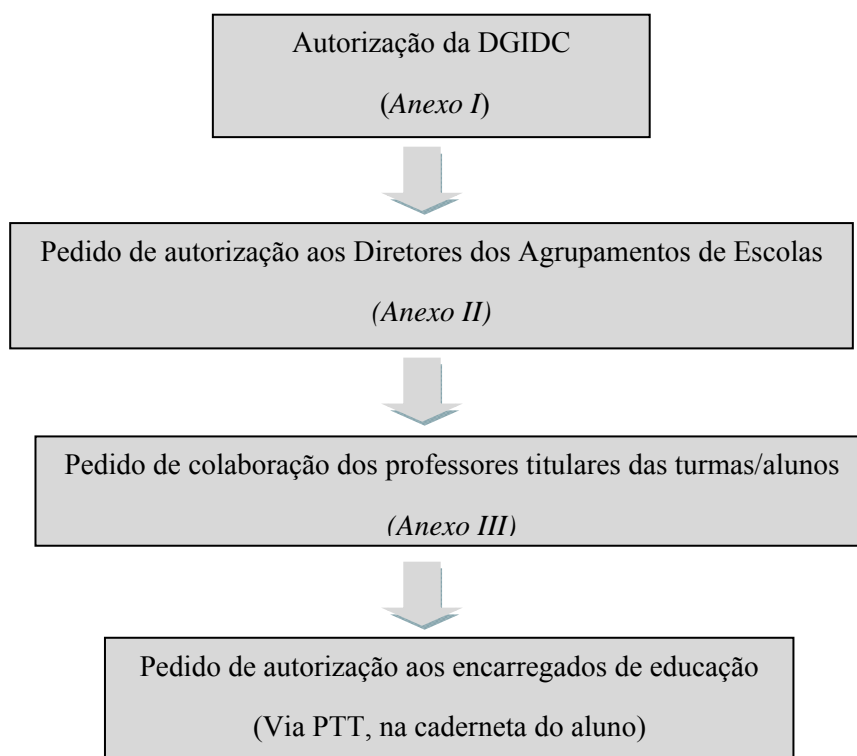


Figura 24: Pedidos de autorização para aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

Ultrapassados estes procedimentos, passámos à fase de *trabalho de campo*, ou seja, à aplicação dos instrumentos de recolha de dados à amostra selecionada. Dito de outra forma, chegou o momento do nosso encontro com os sujeitos da amostra, no sentido de se estabelecer uma relação de cooperação com eles, com vista à recolha de informação.

É de referir que, durante esta fase de pedidos de autorização e de colaboração, foi, sempre, uma preocupação nossa informarmos todos os sujeitos dos objetivos do estudo e explicarmos-lhes o conteúdo de todos os instrumentos (o caso do questionário dos professores). Informámo-los, inclusivamente, que a não participação no estudo era um direito e que a privacidade, bem como o anonimato e a confidencialidade dos dados seriam assegurados. Para garantirmos o anonimato, todos os sujeitos foram devidamente associados a um código.

Os momentos das visitas às escolas para recolha de dados realizaram-se, entre março e junho de 2011, tendo-se repartido por três dias: no primeiro e segundo dia, procedeu-se à aplicação da prova *PROESC*, em duas aulas da disciplina de Apoio ao Estudo; no terceiro dia, fez-se a aplicação do teste *TALE*, numa aula de Apoio ao Estudo também.

Foi elaborado um plano com a calendarização prevista para cada atividade a desenvolver no trabalho de campo, juntamente com a forma como se iria operacionalizar a implementação dos instrumentos de recolha de dados, diretamente, no contexto, cuja calendarização dos momentos de recolha de dados está representada, esquematicamente, no quadro seguinte.

março/abril	maio
Aplicação da prova <i>PROESC</i> . Entrega dos questionários aos professores.	Continuação da aplicação da prova <i>PROESC</i> . Recolha dos questionários dos professores.
junho	julho
Aplicação do teste <i>TALE</i> .	Análise documental.

Tabela 27: Quadro síntese dos momentos da recolha dos dados.

Tal como, anteriormente, referenciado, para cumprimento dos nossos objetivos, em relação às dificuldades dos alunos na leitura, do teste *TALE* considerámos apenas os subtestes de leitura oral e de leitura silenciosa, correspondentes ao nível IV, nível que corresponde ao 4º ano de escolaridade, frequentado pelos alunos que integram a amostra do nosso estudo.

O teste foi realizado, nas duas semanas que antecederam o final do ano letivo, porque, segundo os seus autores (Toro e Cervera, 2008) e outros especialistas (Ajuriaguerra et al., 1973; Ajuriaguerra, 1980), é cerca dos dez anos de idade que os mecanismos de leitura (e de escrita) costumam estar, praticamente, estabelecidos. A data da aplicação do teste foi escolhida, de maneira a que os alunos reunissem as melhores condições possíveis para a realização do teste de nível IV.

Os alunos seleccionados foram, previamente, preparados pela sua professora e pela investigadora, de modo a que o objetivo da prova lhes fosse, cabalmente, explicado. Como foi aplicado, individualmente, o local de realização da prova foi devidamente preparado, com vista a assegurar o silêncio, uma boa iluminação e ventilação assim como a não perturbação, durante a execução do trabalho.

O teste foi realizado, individualmente, em espaços que reuniam as condições, anteriormente, enunciadas para a sua realização. Nalgumas das escolas, foi realizado, na biblioteca; noutras, na sala dos professores; noutras ainda, no refeitório. Em todos os

contextos, foram salvaguardadas as condições necessárias que garantissem uma boa gravação e um ambiente, o mais possível, informal, de forma que o aluno não se apercebesse que todo o seu trabalho estava a ser gravado.

Primeiramente, aplicou-se o subteste de leitura em voz alta, e, de seguida, o subteste de leitura silenciosa.

O questionário dos professores foi preenchido, no espaço de tempo que decorreu entre a primeira e a segunda aplicação do teste de análise da escrita, para que os mesmos pudessem refletir, com mais tempo, sobre as respostas.

Aproveitamos para registar que se tratou de um processo relativamente fácil. O facto de exercermos a nossa atividade docente, no mesmo território educativo, acabou, de algum modo, por facilitar bastante a colaboração de todos os envolvidos.

Capítulo V: Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

1. Introdução

Este capítulo dedicado à análise e discussão de dados, para além da *1. Introdução*, inclui mais cinco subcapítulos.

No subcapítulo 1 (*2. Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através dos subtestes de leitura oral e de leitura silenciosa*), fazemos uma análise descritiva dos dados que nos permitem caracterizar a amostra do estudo e, de seguida, analisamos, de modo descritivo e quantitativo, os resultados obtidos nos subtestes de avaliação da leitura *TALE*, aplicados aos alunos. Primeiramente analisamos os dados relativos ao subteste de leitura oral, fazendo uma análise detalhada e comparativa dos dados por grupos homogêneos e heterogêneos. A análise de dados teve sempre como referência as médias definidas para o nível de escolaridade da população em estudo, o 4.º ano de escolaridade (Toro e Cervera, 2008).

No segundo subcapítulo (*3. Análise dos dados obtidos através do tipo de erro na leitura de texto*) fazemos a análise dos dados, por tipo de erro cometido pelos alunos na leitura de texto. Também, esta análise é feita para os resultados da totalidade dos alunos, para os resultados dos alunos de turmas homogêneas e alunos de turmas heterogêneas. Inclui-se, ainda, a análise comparativa de médias obtidas pelos alunos e as de referência para a população normal, assim como a comparação de médias entre os grupos de alunos homogêneo e heterogêneo.

Em *4. Apresentação, análise e discussão de dados obtidos através da prova PROESC*, o 3.º subcapítulo, para além de serem apresentados os dados que caracterizam a amostra, apresentamos a análise aos dados obtidos a partir da aplicação das seis provas que constituem a a bateria *PROESC*. Esta análise é feita de acordo com a escala de avaliação da prova e nos mesmos termos que definimos para a análise dos dados referentes à leitura.

No 4.º subcapítulo, apresentamos e discutimos os dados obtidos através do questionário aos professores, item por item.

Por último, no 5.º subcapítulo, em 6. *Análise descritiva dos dados obtidos pela análise documental*, procurámos informação que considerámos relevante para averiguarmos a existência de consciencialização por parte dos Agrupamentos de Escolas em relação às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos. Esta análise também permitiu identificar diretrizes dos Agrupamentos participantes no estudo no sentido de fazer face às dificuldades detetadas.

2. Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através dos subtestes de leitura oral e leitura silenciosa

Passamos, agora, para a descrição dos dados obtidos através dos subtestes de leitura oral e leitura silenciosa. Esta descrição é feita com recurso à média, des.o padrão, frequências, correlação e percentagens para cada variável. Para a caracterização dos dados recorreremos a tabelas de contingência e a gráficos.

2.1. Análise descritiva dos dados relativos à caracterização da amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 32 alunos, cada um com 10 anos de idade, oriundos de estabelecimentos de ensino pertencentes a três agrupamentos de escolas do concelho de Vila Verde, distrito de Braga, distribuídos equitativamente por sexo e por tipo de turma, como referido no 2.º subcapítulo do Capítulo IV, em 3.3. *Desenho e seleção da amostra*. Mais concretamente, fizeram parte desta amostra 8 alunos do sexo masculino oriundos de turmas heterogéneas, 8 alunos do sexo feminino provenientes de turmas heterogéneas, 8 alunos do sexo masculino oriundos de turmas homogéneas e 8 alunos do sexo feminino provenientes de turmas homogéneas, tal como se pode ver pela análise das tabelas 28 e 29 e pelo gráfico 1:

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válidos	Masculino	16	50,0	50,0	50,0
	Feminino	16	50,0	50,0	100,0
	Total	32	100,0	100,0	

Tabela 28: Frequência da variável género dos alunos.

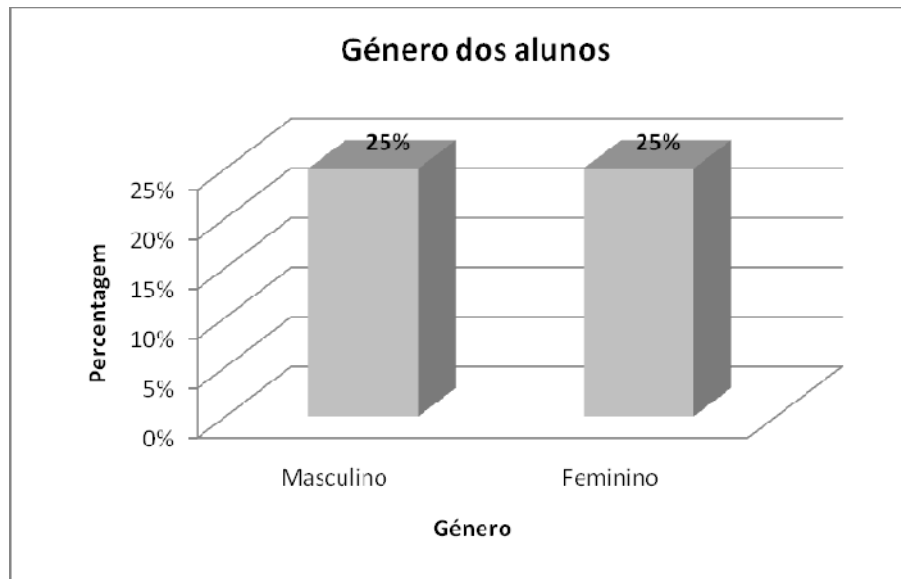


Gráfico 1: Percentagem da variável género dos alunos.

			Tipo de Turma		Total
			Heterogénea	Homogénea	
Sexo	Masculino	Count	8	8	16
		% of Total	25,0%	25,0%	50,0%
	Feminino	Count	8	8	16
		% of Total	25,0%	25,0%	50,0%
Total		Count	16	16	32
		% of Total	50,0%	50,0%	100,0%

Tabela 29: Tabela de contingência – género dos alunos por tipo de turma.

2.2. Análise global das variáveis velocidade e compreensão da leitura

Na *tabela 30*, são apresentadas as medidas de localização e de dispersão das variáveis velocidade e compreensão da leitura dos alunos em estudo. Deste modo, podemos constatar que a velocidade média da leitura de um texto obtida pelos alunos em estudo foi de 1 minuto e 55 segundos (cerca de 115 segundos), existindo um desvio-padrão de cerca de 30 segundos. A pontuação média obtida na compreensão da leitura foi de aproximadamente 4,6 pontos, existindo um desvio-padrão de 2,4 pontos.

		velocidade_leitura	pontuação_comp
N	Valid	32	32
	Missing	0	0
Mean		1'55''	4,609
Median		1'45''	4,750
Std. Deviation		0'29,882''	2,4054
Variance		892,964	5,786
Minimum		1'19''	,0
Maximum		2'58''	8,5
Percentiles	25	1'32''	3,500
	50	1'45''	4,750
	75	2'14''	6,000

Tabela 30: Medidas de tendência central e de dispersão das variáveis velocidade e compreensão da leitura.

De acordo com a média do rendimento da população normal do *E.G.B.* (em Portugal o 1.º CEB) divulgada por Toro e Cervera (2008:87), podemos verificar que a velocidade média da leitura de um texto e *nível IV* (o nível selecionado para os alunos da amostra) é de 1 minuto e 25 segundos (85 segundos) e desvio-padrão 21 segundos, e para a compreensão da leitura são indicados 5,7 pontos para o valor médio de pontuação e 2,5 pontos para o desvio-padrão (Toro e Cervera, 2008:92).

Vejamos agora se os resultados obtidos no nosso estudo são, estatisticamente, iguais ou diferentes aos da população normal, de acordo com o *nível IV* do Ensino Básico (Toro e Cervera, 2008:87).

É de referir que, segundo Pestana e Gageiro (2008:231) “o teste *t* pressupõe a normalidade em amostras de dimensão inferior ou igual a 30”, como a nossa amostra tem dimensão superior a 30 elementos, não é necessário provar a normalidade porque, segundo os mesmos autores, quando a amostra é superior a 30 elementos, a distribuição t-Student aproxima-se da distribuição normal.

Para tornar mais simples a interpretação dos dados, trabalharemos com a variável *velocidade da leitura* convertida em segundos.

2.3. Análise comparativa da velocidade de leitura de texto

Iremos, agora, comparar a média obtida no presente estudo, 115 segundos, com a média apresentada na bibliografia, 85 segundos, recorrendo ao teste paramétrico *t-Student*.

One-Sample Test						
	Test Value = 85					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Velocidade de leitura (segundos)	5,631	31	,000	31,813	20,29	43,34

Tabela 31: Valor do teste *t* para uma amostra na variável velocidade da leitura.

Por observação da *tabela 31*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,000, o que leva à rejeição da hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média da velocidade de leitura de um texto obtida pelos alunos da nossa amostra é diferente dos 85 segundos previstos para a população normal do *nível IV* do *E.G.B.* (Toro e Cervera, 2008:87). Ou seja, podemos afirmar, com significado estatístico, que os alunos da nossa amostra têm menor velocidade de leitura do que o que seria de esperar para o nível de escolaridade em que se encontram.

2.4. Análise comparativa da compreensão da leitura de texto

Iremos, agora, comparar a média obtida no presente estudo, **4,6 pontos**, com a média apresentada para a população normal, no 4.º nível de escolaridade, **5,7 pontos**, recorrendo ao teste paramétrico *t-Student*.

Por observação da *tabela 32*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,015, inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese nula. Assim, podemos afirmar, com 95% de confiança, que a pontuação média obtida na variável compreensão da leitura é diferente da indicada para a população normal do 4.º nível, do *E.G.B.* (Toro e Cervera, 2008:92). Por observação desses valores médios, podemos afirmar, com significado estatístico, que os alunos da amostra em estudo tiveram uma pontuação média abaixo do esperado.

One-Sample Test

	Test Value = 5.7					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
pontuação_comp	-2,565	31	,015	-1,0906	-1,958	-,223

Tabela 32: Valor do teste *t* para uma amostra na variável compreensão da leitura.

2.5. Cruzamento das variáveis velocidade e compreensão da leitura

Por observação da *tabela 33* e do *gráfico 2*, constatamos que o coeficiente de correlação entre as variáveis referidas é $R=-0,174$, tendo um nível de significância associado de $p = 0,342$. Como o valor de p é superior a $0,05$, não se rejeita a hipótese nula, pelo que, com 95% de confiança, podemos afirmar que a correlação existente é fraca. Assim, neste estudo não podemos afirmar, com significado estatístico, que a velocidade tem influência na compreensão da leitura.

Ou seja, embora fosse de esperar que a velocidade e a compreensão fossem variáveis associadas, tal não foi possível constatar, neste estudo, pela reduzida dimensão da amostra.

Correlations

		pontuação_comp	velocidade_leitura
pontuação_comp	Pearson Correlation	1	-,174
	Sig. (2-tailed)		,342
	N	32	32
velocidade_leitura	Pearson Correlation	-,174	1
	Sig. (2-tailed)	,342	
	N	32	32

Tabela 33: Coeficiente de correlação entre as variáveis velocidade e compreensão da leitura.

Apresentamos, de seguida, o diagrama de dispersão das variáveis velocidade e compreensão da leitura.

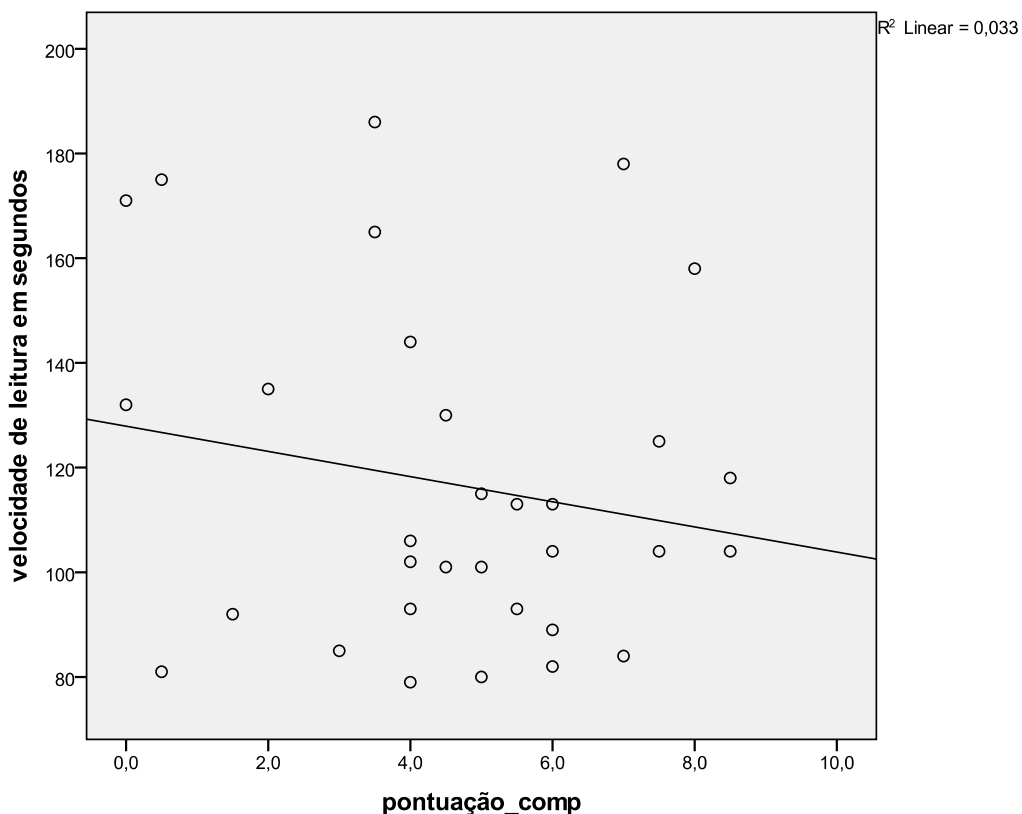


Gráfico 2: Diagrama de dispersão das variáveis velocidade e compreensão da leitura.

2.6. Análise comparativa, por género, da velocidade e compreensão da leitura de texto, dos alunos pertencentes às turmas homogéneas e às turmas heterogéneas

De seguida apresentamos a velocidade média de leitura dos alunos de turmas homogéneas e heterogéneas.

Pelo leitura do gráfico que apresentamos a seguir podemos observar que a velocidade média de leitura dos alunos de turmas homogéneas e heterogéneas é idêntica, no entanto, percebe-se que as raparigas tanto das turmas homogéneas como das turmas heterogéneas obtiveram médias de resultados superiores aos rapazes, principalmente as raparigas que pertencem às turmas homogéneas.

Assim, tal como acabámos de referir, pelo *gráfico 3* observar que, embora as pontuações dos alunos em cada tipo de turma sejam idênticas, as raparigas obtiveram melhores desempenhos.

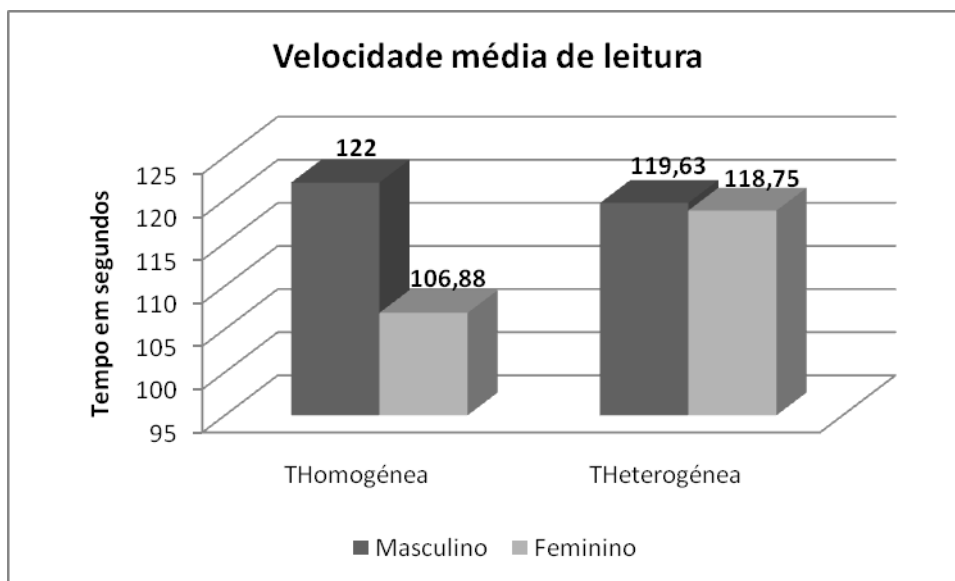


Gráfico 3: Velocidade média de leitura para cada tipo de turma e por género.

Apresentamos, de seguida, a análise às pontuações médias obtidas pelos alunos na compreensão da leitura, por tipo de turma em análise e por género.

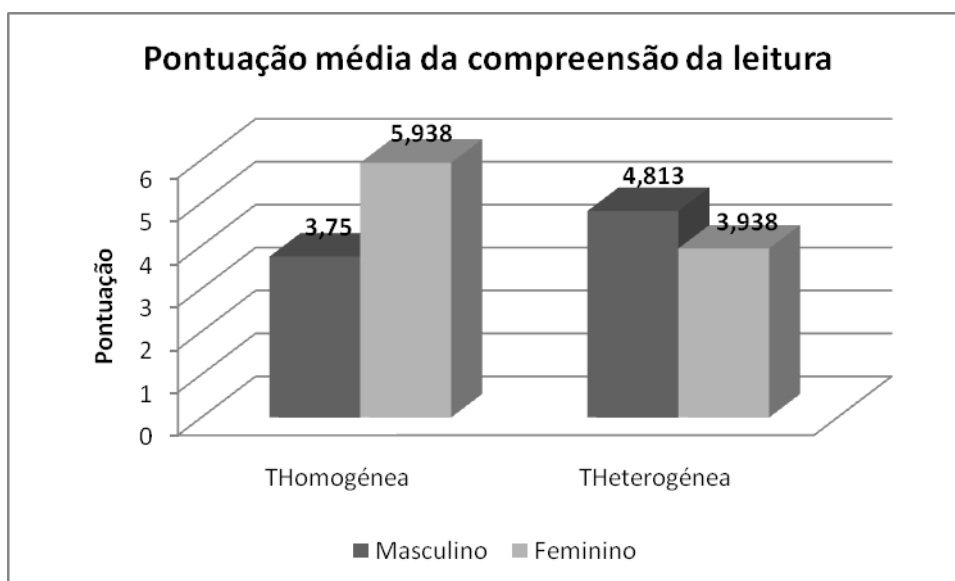


Gráfico 4: Pontuação média da compreensão da leitura para cada tipo de turma e por género.

Pelo gráfico anterior podemos observar que nas turmas homogéneas as raparigas tiveram uma pontuação média superior aos rapazes. Nas turmas heterogéneas, os rapazes obtiveram uma pontuação média superior que as raparigas.

O gráfico que se segue ilustra a velocidade média de leitura por grupo de alunos que fizeram parte da amostra do estudo.

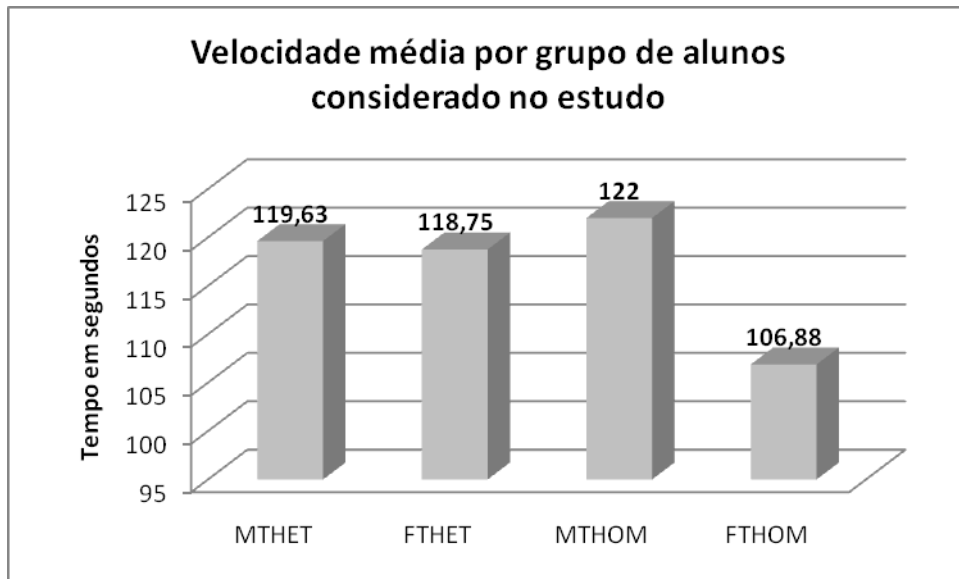


Gráfico 5: Velocidade média de leitura por grupo de alunos considerado no estudo.

O gráfico anterior mostra que a velocidade média da leitura, por grupo de alunos, é idêntica, mas, também mostra que as raparigas das turmas homogêneas são sensivelmente melhores a nível de velocidade leitora.

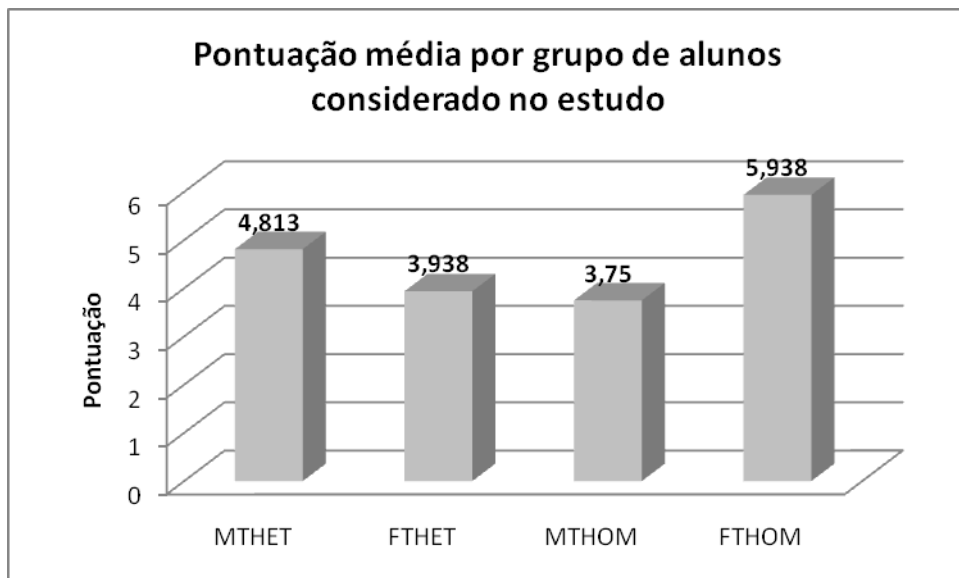


Gráfico 6: Pontuação média da compreensão da leitura por grupo de alunos considerado no estudo.

Da mesma forma, no gráfico 6 podemos ver que a média da compreensão da leitura, por grupo de alunos e género, é idêntica, embora as raparigas das turmas homogêneas tenham obtido melhor pontuação.

Em termos gerais, e embora sem significado estatístico devido à dimensão da amostra, nos gráficos apresentados as raparigas das turmas homogêneas tiveram

melhores resultados que os rapazes, e as raparigas das turmas heterogéneas foram mais rápidas na leitura mas tiveram pontuação inferior aos rapazes na compreensão da leitura.

2.6.1. Análise da velocidade e da compreensão da leitura tendo em conta a homogeneidade e a heterogeneidade da turma

Os 32 alunos que fizeram parte da amostra em estudo encontravam-se distribuídos equitativamente por tipo de turma, isto é, 16 alunos estavam inseridos em turmas homogéneas e 16 alunos em turmas heterogéneas. Dos 16 alunos de turmas homogéneas, 8 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino; dos 16 alunos de turmas heterogéneas, 8 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Nas tabelas seguintes podemos ver a média e o desvio-padrão das variáveis velocidade e compreensão da leitura por tipo de turma:

Turma		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
velocidade de leitura em segundos	heterogénea	16	119,19	35,493	8,873
	homogénea	16	114,44	28,971	7,243
pontuação_comp	heterogénea	16	4,375	2,0696	,5174
	homogénea	16	4,844	2,7491	,6873

Tabela 34: Média e desvio-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos distribuídos por tipo de turma.

Vejamos, agora, se existe diferença, com significado estatístico, nestes dados.

Tests of Normality

Turma		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
velocidade de leitura em segundos	heterogénea	,172	16	,200*	,895	16	,067
	homogénea	,203	16	,076	,897	16	,071
pontuação_comp	heterogénea	,149	16	,200*	,944	16	,401
	homogénea	,163	16	,200*	,934	16	,287

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tabela 35: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição das variáveis velocidade e compreensão da leitura por tipo de turma.

Por observação da *tabela 35*, constata-se que os valores dos níveis de significância para os testes K-S e S-W são superiores a 0,05, logo não rejeitamos a

hipótese nula, pelo que podemos considerar que a população em estudo segue uma distribuição normal. Portanto podemos recorrer a ao teste *t*.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
velocidade de leitura em segundos	Equal variances assumed	1,078	,307	,415	30	,681	4,750	11,454	-18,642	28,142
	Equal variances not assumed			,415	28,843	,681	4,750	11,454	-18,682	28,182
pontuação_comp	Equal variances assumed	2,443	,129	-,545	30	,590	-,4688	,8603	-2,2256	1,2881
	Equal variances not assumed			-,545	27,869	,590	-,4688	,8603	-2,2313	1,2938

Tabela 36: Valor do teste t para as variáveis velocidade e compreensão de leitura por tipo de turma.

Pela tabela anterior, o nível de significância do teste de Levene é 0,307 para a variável velocidade de leitura e é 0,129 para a variável pontuação da compreensão, ambos os valores são superiores a 0,05, pelo que não devemos rejeitar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, para a variável velocidade de leitura, o valor do teste *t* é 0,415 e o nível de significância é 0,681, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados médios obtidos, para a variável velocidade de leitura, nos alunos inseridos em turmas homogêneas são idênticos aos dos alunos de turmas heterogêneas. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

Relativamente à variável pontuação da compreensão de leitura, o nível de significância é 0,590, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados médios obtidos, para a variável em causa, nos alunos inseridos em turmas homogéneas são idênticos aos dos alunos de turmas heterogéneas. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

De seguida, analisaremos os resultados médios por género e por tipo de turma. Assim, consideraremos 4 grupos em estudo:

- os rapazes de turmas heterogéneas (MTHET).
- as raparigas de turmas heterogéneas (FTHET).
- os rapazes de turmas homogéneas (MTHOM).
- as raparigas de turmas homogéneas (FTHOM).

2.6.2 .Análise, por género, da velocidade e compreensão da leitura de texto dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas

Por observação da *tabela 37*, podemos ver as médias e os desvios-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género:

Group Statistics					
	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
velocidade de leitura em segundos	masculino	8	119,63	41,234	14,579
	feminino	8	118,75	31,604	11,174
pontuação_comp	masculino	8	4,813	1,3346	,4719
	feminino	8	3,938	2,6381	,9327

Tabela 37: Média e desvio-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.

Como podemos verificar pela *tabela 38*, constata-se que os valores dos níveis de significância para os testes K-S e S-W são superiores a 0,05, logo, a população em estudo segue uma distribuição normal.

Atendendo a este pressuposto, podemos recorrer a ao teste *t*, cujos valores se apresentam na *tabela 39*.

Tests of Normality

sexo		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
velocidade de leitura em segundos	masculino	,290	8	,046	,821	8	,048
	feminino	,172	8	,200*	,926	8	,478
pontuação_comp	masculino	,104	8	,200*	,984	8	,978
	feminino	,184	8	,200*	,933	8	,542

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tabela 38: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição das variáveis velocidade e compreensão da leitura dos alunos de turmas heterogêneas por gênero.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
velocidade de leitura em segundos	Equal variances assumed	,947	,347	,048	14	,963	,875	18,368	-38,520	40,270
	Equal variances not assumed			,048	13,114	,963	,875	18,368	-38,771	40,521
pontuação_comp	Equal variances assumed	2,053	,174	,837	14	,417	,8750	1,0453	-1,3669	3,1169
	Equal variances not assumed			,837	10,363	,421	,8750	1,0453	-1,4430	3,1930

Tabela 39: Valor do teste *t* para as variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogêneas por gênero.

Pela tabela anterior verifica-se que o nível de significância do teste de Levene é 0,347 para a variável velocidade de leitura e é 0,174 para a variável pontuação da compreensão, ambos os valores são superiores a 0,05, pelo que não devemos rejeitar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, para a variável velocidade de leitura, o valor do nível de significância é 0,963, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados médios da variável velocidade de leitura obtidos pelos alunos são idênticos aos das alunas dessas turmas. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as

diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

Relativamente à variável pontuação da compreensão de leitura, o nível de significância é 0,417, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados dos alunos de turmas heterogéneas não têm diferenças com significado estatístico em relação aos das alunas inseridas nesse tipo de turma. Esta conclusão é, também, confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

No entanto, por observação dos gráficos números 7 e 8, podemos constatar, que apesar de não haver diferença nos dados médios nas duas variáveis referidas, os resultados das raparigas são ligeiramente melhores que os dos rapazes, na variável velocidade, apesar de terem tido menos pontuação na compreensão da leitura.

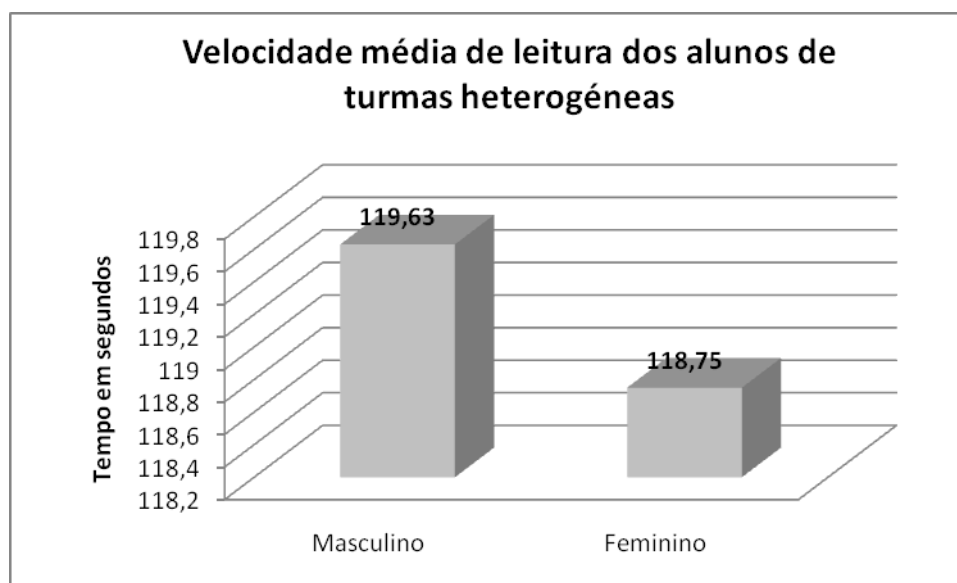


Gráfico 7: Velocidade média de leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.

No gráfico que apresentamos a seguir podemos observar as pontuações médias, por género, obtidas pelos alunos que participaram no estudo, inseridos em turmas heterogéneas.

Desta análise podemos observar que, embora as pontuações médias da compreensão da leitura dos alunos e das alunas de turmas heterogéneas estejam muito próximas, os rapazes revelaram resultados sensivelmente melhores que as raparigas.

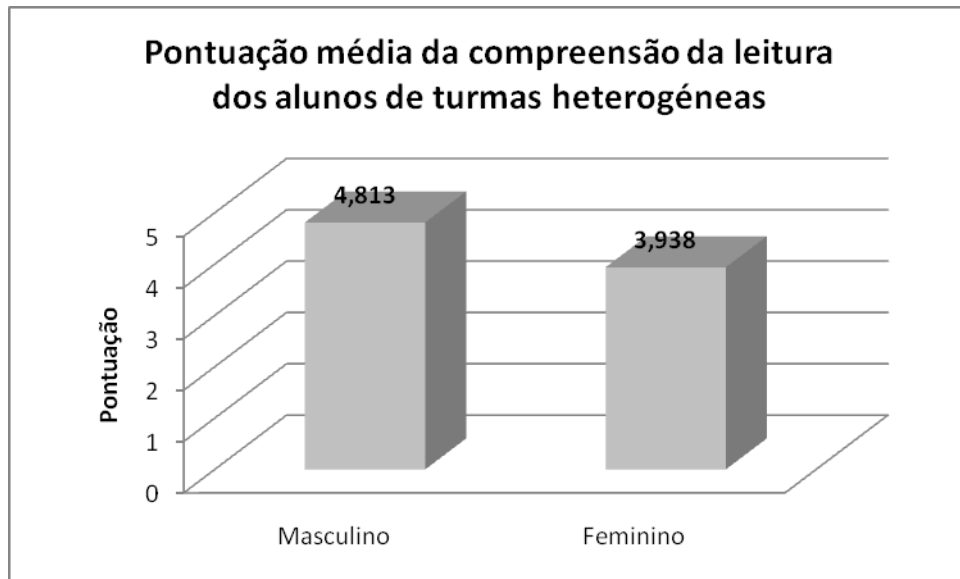


Gráfico 8: Pontuação média da compreensão da leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.

2.6.3. Análise, por género, da velocidade e compreensão da leitura de texto dos alunos pertencentes a turmas homogéneas

Por observação da *tabela 41*, podemos ver as médias e os desvios-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas homogéneas por género:

	Género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
velocidade de leitura em segundos	masculino	8	122,00	37,079	13,109
	feminino	8	106,88	17,117	6,052
pontuação_comp	masculino	8	3,750	3,0822	1,0897
	feminino	8	5,938	1,9899	,7035

Tabela 40: Média e desvio-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género

Como podemos verificar pela *tabela 41*, os valores dos níveis de significância para os testes K-S e S-W são superiores a 0,05, logo, a população em estudo segue uma distribuição normal. Portanto, podemos recorrer a ao teste *t*, como verificamos pela *tabela 42*.

Tests of Normality

sexo		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
velocidade de leitura em segundos	masculino	,186	8	,200*	,895	8	,259
	feminino	,192	8	,200*	,959	8	,800
pontuação_comp	masculino	,218	8	,200*	,914	8	,381
	feminino	,263	8	,111	,923	8	,451

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tabela 41: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição das variáveis velocidade e compreensão da leitura dos alunos de turmas homogêneas por gênero.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
velocidade de leitura em segundos	Equal variances assumed	6,866	,020	1,048	14	,313	15,125	14,439	-15,843	46,093
	Equal variances not assumed			1,048	9,854	,320	15,125	14,439	-17,112	47,362
pontuação_comp	Equal variances assumed	1,421	,253	-1,686	14	,114	-2,1875	1,2971	-4,9695	,5945
	Equal variances not assumed			-1,686	11,972	,118	-2,1875	1,2971	-5,0144	,6394

Tabela 42: Valor do teste *t* para as variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogêneas por gênero.

Na *tabela 42* verifica-se que o nível de significância do teste de Levene é 0,020 para a variável velocidade de leitura e é 0,253 para a variável pontuação da compreensão. Assim, na primeira variável rejeitamos a hipótese da igualdade das variâncias e para a segunda variável assumimos a igualdade.

Para a variável velocidade de leitura, o valor do nível de significância é 0,320, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados médios da variável

velocidade de leitura obtidos pelos alunos são idênticos aos das alunas dessas turmas. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

Relativamente à variável pontuação da compreensão de leitura, o nível de significância é 0,114, valor superior a 0,05, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados dos alunos de turmas homogêneas não têm diferenças com significado estatístico aos das alunas inseridas nesse tipo de turma. Esta conclusão é, também, confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

O gráfico 9 apresenta a análise da velocidade de leitura dos alunos das turmas homogêneas.

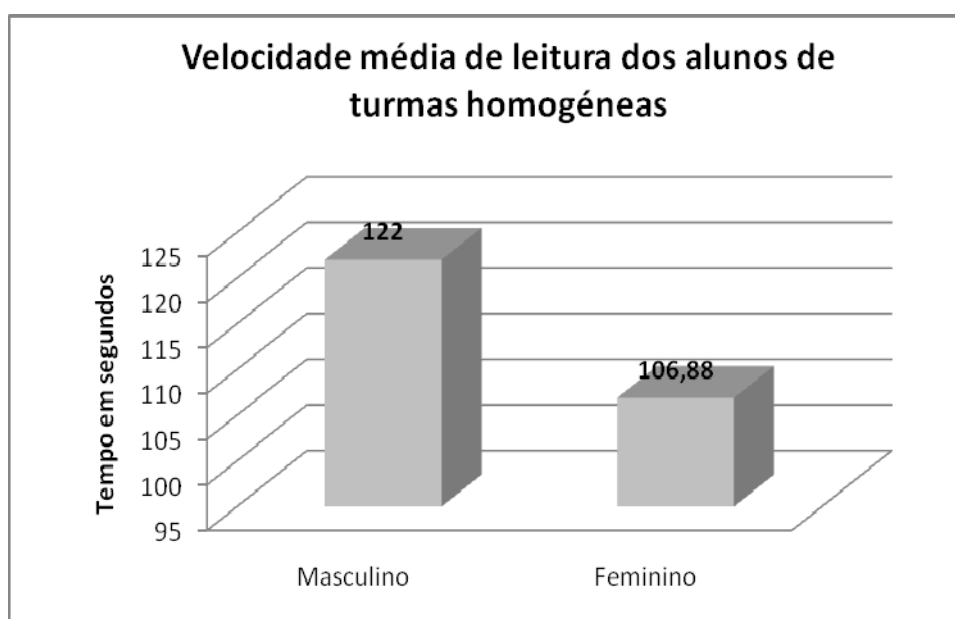


Gráfico 9: Velocidade média de leitura dos alunos de turmas heterogêneas por gênero.

O gráfico 10, a seguir, refere-se à análise da pontuação média da variável compreensão da leitura dos alunos pertencentes a turmas homogêneas.

Por observação dos gráficos 9 e 10, podemos constatar que, apesar de não haver diferença nos dados médios nas duas variáveis referidas, como vimos anteriormente, os resultados das raparigas são ligeiramente melhores.

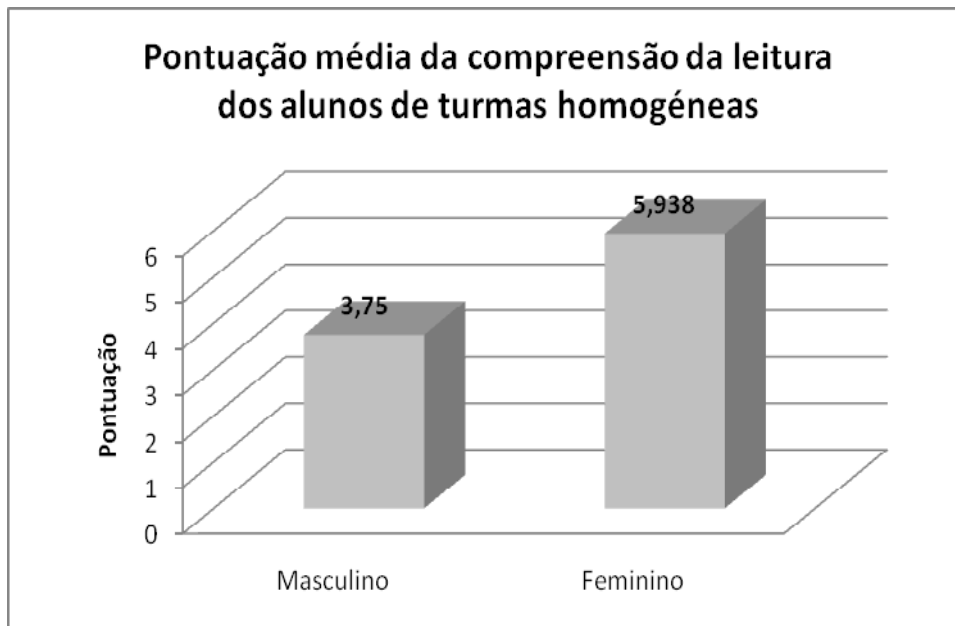


Gráfico 10: Pontuação média da compreensão da leitura dos alunos de turmas homogêneas por gênero.

Em termos gerais, as raparigas das turmas homogêneas tiveram melhores resultados que os rapazes; as raparigas das turmas heterogêneas foram mais rápidas na leitura mas tiveram pontuação inferior aos rapazes na compreensão da leitura. No entanto, não há significado estatístico nestas afirmações devido à dimensão da amostra.

3. Análise dos erros na leitura de texto

De seguida passamos a apresentar a análise comparativa da média de erros dos alunos que fizeram parte da amostra, na leitura oral, com a média de referência para o nível de escolaridade que frequentavam.

Na tabela seguinte podemos consultar a pontuações médias para os erros parciais e totais próprios dos alunos do 4.º ano de escolaridade, ou seja, do 4.º nível do *E. G. B.* como refere o autor do teste aplicado aos alunos (Toro e Cervera, 2008).

	Mean
Vacilação	4
Repetição	1,5
Rectificação	1
Substituição	1
Rotação	0
Substituição de palavra	1,5
Adição	0,5
Adição de palavra	0,5
Omissão	1
Omissão de palavra	0,5
Inversão	0
Total erros	11,64

Tabela 43: Pontuações médias correspondentes aos erros parciais e totais da leitura de texto, próprios dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico, adaptado de Toro e Cervera (2008:86).

Na *tabela 44*, são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos erros parciais e totais dos alunos que fizeram parte da amostra em estudo:

	Mean	Std. Deviation
Vacilação	6,31	5,227
Repetição	3,22	2,721
Retificação	1,63	1,581
Substituição	,69	1,148
Rotação	,00	,000
Substituição de palavra	1,59	1,829
Adição	,62	,707
Adição de palavra	,16	,515
Omissão	1,09	1,174
Omissão de palavra	,09	,296
Inversão	,00	,000
Total erros	15,41	8,650

Tabela 44: Pontuações médias e desvios-padrão dos erros parciais e totais dos alunos da amostra em estudo.

Vejamos, agora, se os resultados obtidos no nosso estudo são, estatisticamente, iguais ou diferentes dos apresentados como referência, por Toro e Cervera, para os alunos do nível de escolaridade em questão, o 4.º ano.

Como já referimos anteriormente, como a dimensão da amostra é superior a 30 elementos, não é necessário verificar a normalidade dos dados (Pestana e Gageiro, 2008).

3.1. Análise dos erros totais

Por observação da *tabela 45*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,020, valor inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao total de erros dos alunos da amostra em estudo é significativamente diferente à média apresentada por Toro e Cevera para o 4.º nível (4.º ano) do Ensino Básico.

One-Sample Test						
	Test Value = 11.64					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Total erros	2,463	31	,020	3,766	,65	6,89

Tabela 45: Valor do teste *t* para uma amostra na variável total erros.

Por comparação das médias, podemos verificar que os alunos da amostra em estudo apresentam uma média de erros total mais elevada do que a média apresentada para a população geral em relação ao 4.º nível de escolaridade, referenciados pelos investigadores Toro e Cevera (2008).

3.2. Análise dos erros parciais

3.2.1. Vacilação

A tabela que se segue apresenta o valor do teste *t* para a amostra na variável vacilação.

One-Sample Test						
	Test Value = 4					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Vacilação	2,503	31	,018	2,313	,43	4,20

Tabela 46: Valor do teste *t* para a amostra na variável vacilação.

Por observação da *tabela 46*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,018, valor inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial vacilação da amostra em estudo é significativamente diferente à média apresentada por Toro e Cevera para este tipo de erro.

Por comparação das médias, podemos verificar que os alunos da amostra em estudo apresentam uma média do erro parcial vacilação mais elevada do que a média apresentada pelos investigadores Toro e Cevera.

3.2.2. Repetição

A *tabela 48* apresenta o valor do teste *t* para a amostra na variável repetição.

One-Sample Test						
	Test Value = 1.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Repetição	3,574	31	,001	1,719	,74	2,70

Tabela 47: Valor do teste *t* para a amostra na variável repetição.

Por observação anterior, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,001, valor inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial repetição da amostra em estudo é significativamente diferente à média apresentada por Toro e Cevera (2008) para este tipo de erro.

Por comparação das médias, podemos verificar que os alunos da amostra em estudo apresentam uma média do erro parcial repetição mais elevada do que a média apresentada pelos investigadores Toro e Cevera (2008).

3.2.3. Retificação

O mesmo procedimento adotámos em relação à variável retificação. Assim, de seguida, na *tabela 48*, apresentamos o valor do teste *t* para esta variável.

Por observação da tabela, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,033, valor inferior a 0,05, o que leva à rejeição da hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial retificação da amostra em estudo é diferente à média apresentada por Toro e Cevera (2008) para este tipo de erro.

One-Sample Test						
	Test Value = 1					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Retificação	2,236	31	,033	,625	0,05	1,20

Tabela 48: Valor do teste *t* para a amostra na variável retificação.

Por observação da tabela anterior, e por comparação das médias, podemos verificar que os alunos da amostra em estudo apresentam uma média do erro parcial retificação mais elevada do que a média apresentada pelos investigadores Toro e Cevera (2008).

3.2.4. Substituição

A tabela que se segue pretende revelar o valor do teste *t*, para a amostra, na variável substituição.

One-Sample Test						
	Test Value = 1					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Substituição	-1,539	31	,134	-,313	-,73	,10

Tabela 49: Valor do teste *t* para a amostra na variável substituição.

Por observação da *tabela 49*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,134, valor superior a 0,05, o que não leva à rejeição da hipótese nula.

De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial substituição da amostra em estudo é semelhante à média apresentada por Toro e Cevera (2008) para este tipo de erro.

3.2.5. Rotação

Por observação do valor médio para a variável rotação obtido pelos alunos da nossa amostra, 0 pontos, verificamos que esse valor coincide com o valor apresentado por Toro e Cevera (2008) para este tipo de erro parcial.

3.2.6. Substituição de palavras

Apresentamos, de seguida, o valor do teste *t* para a amostra na variável substituição.

One-Sample Test						
	Test Value = 1.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Substituição de palavras	,290	31	,774	,094	-,57	,75

Tabela 50: Valor do teste *t* para a amostra na variável substituição de palavras.

Por observação da *tabela 50*, verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,774, valor superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial substituição de palavras da amostra em estudo é similar à média apresentada por Toro e Cevera (2008) para este tipo de erro.

3.2.7. Adição

Apresentamos, na tabela seguinte, o valor do teste t para a amostra na variável adição.

One-Sample Test						
	Test Value = 0.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Adição	1,000	31	,325	,125	-,13	,38

Tabela 51: Valor do teste t para a amostra na variável adição.

Por observação da *tabela 51*, verificamos que o teste t tem associado um nível de significância igual a 0,325, valor superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial adição da amostra em estudo é idêntica à média apresentada por Toro e Cevera para este tipo de erro.

3.2.8. Adição de palavras

A *tabela 52* apresenta o valor do teste t para a amostra na variável adição de palavras.

One-Sample Test						
	Test Value = 0.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Adição de palavras	-3,777	31	,001	-,344	-,53	-,16

Tabela 52: Valor do teste t para uma amostra na variável adição de palavra.

Observando a anterior verificamos que o teste t tem associado um nível de significância igual a 0,001, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial adição de palavras da amostra em estudo é

significativamente diferente à média apresentada por Toro e Cevera para este tipo de erro.

Por observação das respectivas médias, podemos constatar que a média do erro parcial adição de palavras dos alunos da amostra em estudo é inferior à média para este tipo de erro apresentada por Toro e Cevera.

3.2.9. Omissão

Na *tabela 53* apresentamos o valor do teste *t* para a amostra na variável omissão. Assim, por observação desta tabela verificamos que o teste *t* tem associado um nível de significância igual a 0,669, valor superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Na realidade, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial omissão da amostra em estudo é significativamente idêntica à média apresentada por Toro e Cevera para este tipo de erro.

One-Sample Test

	Test Value = 1					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Omissão	,452	31	,655	,094	-,33	,52

Tabela 53: Valor do teste *t* para a amostra na variável omissão.

3.2.10. Omissão de palavras

A *tabela 54* mostra o valor do teste *t* para a amostra na variável omissão de palavras.

One-Sample Test

	Test Value = 0.5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Omissão de palavras	-7,760	31	,000	-,406	-,51	-,30

Tabela 54: Valor do teste *t* para uma amostra na variável omissão de palavras.

Pela tabela anterior podemos ver que o teste t tem associado um nível de significância igual a 0,000, valor inferior a 0,05, pelo que se rejeita a hipótese nula. De facto, pela análise do intervalo de confiança a 95%, verificamos que este não inclui o zero, pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que a média das pontuações correspondente ao erro parcial omissão de palavras da amostra em estudo é significativamente diferente à média apresentada por Toro e Cevera (2008) para este tipo de erro.

Por observação das respetivas médias, podemos constatar que a média do erro parcial omissão de palavras dos alunos da amostra em estudo é inferior à média para este tipo de erro apresentada pelos autores do teste.

3.2.11. Inversão

Por observação do valor médio para a variável rotação obtido pelos alunos da nossa amostra, 0 pontos, verificamos que esse valor coincide com o valor apresentado por Toro e Cevera para este tipo de erro parcial.

3.2.12. Síntese da análise dos erros totais

Como podemos observar pela análise que a tabela em baixo nos proporciona, os alunos obtiveram uma média de erros superior à média de referência para o seu nível de escolaridade nos seguintes erros: vacilação, repetição e retificação. Nos erros de substituição, rotação, substituição de palavra, adição e omissão verificou-se que existe igualdade de médias nos erros dos alunos e nas médias de referência para o nível de escolaridade que frequentam. Os alunos da amostra registaram uma média de erros inferior à média de referência nos erros de adição de palavra e omissão de palavra.

Em síntese, no geral, os alunos da amostra registaram uma média de erros superior à média de referência para o nível de escolaridade em que estavam inseridos, o 4.º ano.

A presentamos, de seguida, na *tabela 55*, um resumo da análise dos erros totais.

Variável	Pontuações médias dos alunos em estudo	Pontuações médias para os alunos do 4.º ano do E. B.	p^a	Comparação das médias
Vacilação	6,31	4	0,018	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média superior ao esperado.
Repetição	3,22	1,5	0,001	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média superior ao esperado.
Retificação	1,63	1	0,033	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média superior ao esperado.
Substituição	0,69	1	0,134	Há igualdade nas médias
Rotação	0,00	0	b.	Há igualdade nas médias.
Substituição de palavra	1,59	1,5	0,774	Há igualdade nas médias.
Adição	0,62	0,5	0,325	Há igualdade nas médias.
Adição de palavra	0,16	0,5	0,001	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média inferior ao esperado.
Omissão	1,09	1	0,665	Há igualdade nas médias.
Omissão de palavra	0,09	0,5	0,000	Os alunos em estudo apresentam, neste tipo de erro, uma média inferior ao esperado.
Inversão	0,00	0	b.	Há igualdade nas médias.
Total erros	15,41	11,64	0,020	Os alunos em estudo apresentam, nos erros totais, uma média superior ao esperado.

a. Valor obtido por aplicação do *teste t-Student* para uma amostra

b. Igualdade nas médias

Tabela 55: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais.

No gráfico que se segue apresentamos a comparação das pontuações médias dos alunos em estudo com os valores esperados, ou seja, de referência para o seu nível de escolaridade.

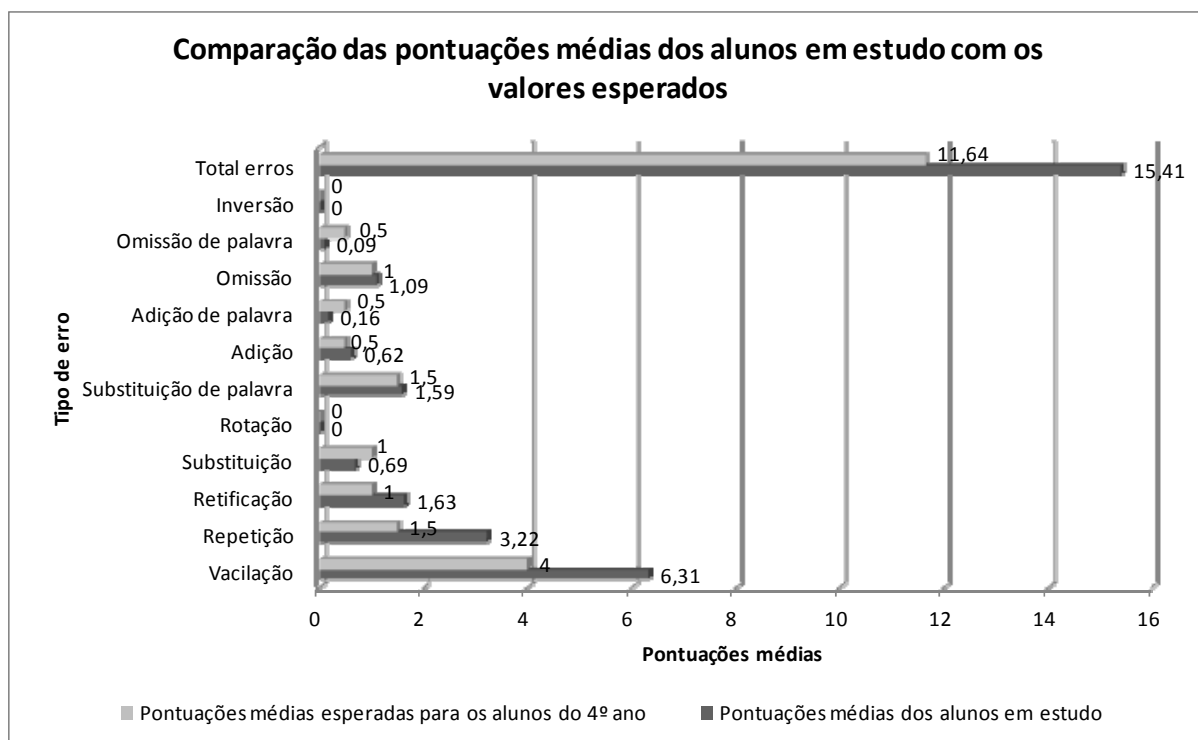


Gráfico 11: Comparação das pontuações médias dos alunos em estudo com os valores esperados.

3.3. Análise do tipo de erro dos alunos pertencentes a turmas heterogêneas e a turmas homogêneas

Comparemos, de seguida, os resultados médios dos alunos, que constituíram a amostra em estudo, com os valores esperados, apresentados por Toro e Cevera (2008), para cada tipo de erro e por tipo de turma. Assim, nesta secção consideramos dois grupos em estudo: os alunos inseridos em turmas heterogêneas (16 alunos) e os alunos inseridos em turmas homogêneas (16 alunos).

Nesta secção, dado a que não há normalidade nos dados em estudo, iremos comparar as pontuações médias através do teste não paramétrico de Mann Whitney (MW). Este é um teste não paramétrico, alternativo ao teste *t-Student* para comparar as médias de duas amostras independentes.

No teste não paramétrico de MW a hipótese nula assume que as duas amostras independentes têm a mesma distribuição, pelo que se tal acontecer, as médias das duas amostras são iguais.

3.3.1. Vacilação

De seguida comparamos as médias dos alunos de turmas heterogéneas com as médias dos alunos de turmas homogéneas, na variável vacilação.

Ranks				
	Turma	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Vacilação	Heterogénea	16	16,84	269,50
	Homogénea	16	16,16	258,50
	Total	32		

Tabela 56: Média e soma dos *ranks* da variável vacilação.

Test Statistics ^b	
	Vacilação
Mann-Whitney U	122,500
Wilcoxon W	258,500
Z	-,211
Asymp. Sig. (2-tailed)	,833
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,838 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 57: Valor de p do teste de MW da variável vacilação.

Como podemos observar pela *tabela 57*, verificamos que o nível de significância é de 0,833, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro vacilação os alunos de turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

3.3.2. Repetição

Procedemos de igual forma para avariável repetição, comparando as médias da pontuação as dos alunos de turmas heterogéneas com as médias dos alunos de turmas homogéneas.

Ranks				
	Turma	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Repetição	Heterogénea	16	16,59	265,50
	Homogénea	16	16,41	262,50
	Total	32		

Tabela 58: Média e soma dos *ranks* da variável repetição.

Test Statistics^b

	Repetição
Mann-Whitney U	126,500
Wilcoxon W	262,500
Z	-,059
Asymp. Sig. (2-tailed)	,953
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,956 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 59: Valor de p do teste de MW da variável repetição.

Como podemos observar pela *tabela 59*, verificamos que o nível de significância é de 0,953, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro repetição os alunos de turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

3.3.3. Retificação

Vejamos, agora, a média obtida pelos dois grupos de alunos em análise, na variável retificação.

Ranks

	Turma	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Retificação	Heterogénea	16	16,19	259,00
	Homogénea	16	16,81	269,00
	Total	32		

Tabela 60: Média e soma dos *ranks* da variável retificação.

Test Statistics^b

	Rectificação
Mann-Whitney U	123,000
Wilcoxon W	259,000
Z	-,223
Asymp. Sig. (2-tailed)	,823
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,867 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 61: Valor de p do teste de MW da variável retificação.

Como podemos observar pela tabela 61, o nível de significância é de 0,823, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro retificação os alunos de turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

3.3.4. Substituição

De seguida apresentamos a média obtida pelos dois grupos de alunos em análise, na variável substituição.

Ranks				
	turma	N	Mean Rank	Sum of Ranks
substituição_erro	heterogénea	16	16,00	256,00
	homogénea	16	17,00	272,00
	Total	32		

Tabela 62: Média e soma dos *ranks* da variável substituição.

Como podemos observar pela *tabela 63*, verificamos que o nível de significância é de 0,317, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro substituição os alunos de turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

Test Statistics ^b	
	Substituição
Mann-Whitney U	120,000
Wilcoxon W	256,000
Z	-1,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,780 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 63: Valor de p do teste de MW da variável substituição.

3.3.5. Rotação

A pontuação média dos alunos de turmas heterogéneas é exactamente igual à dos alunos de turmas homogéneas, 0 pontos.

3.3.6. Substituição de palavras

Ranks				
Turma		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Substituição de palavra	Heterogénea	16	15,38	246,00
	Homogénea	16	17,63	282,00
Total		32		

Tabela 64: Média e soma dos *ranks* da variável substituição de palavras.

Test Statistics ^b	
	Substituição de palavra
Mann-Whitney U	110,000
Wilcoxon W	246,000
Z	-,712
Asymp. Sig. (2-tailed)	,476
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,515 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 65: Valor de p do teste de MW da variável substituição de palavras.

Como podemos observar pela *tabela 65*, verificamos que o nível de significância é de 0,476, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro substituição de palavras os alunos de turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

3.3.7. Adição

Apresentamos, de seguida, a média de erros na variável adição.

Ranks				
Turma		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Adição	Heterogénea	16	16,03	256,50
	Homogénea	16	16,97	271,50
Total		32		

Tabela 66: Média e soma dos *ranks* da variável adição.

Test Statistics^b

	Adição
Mann-Whitney U	120,500
Wilcoxon W	256,500
Z	-,359
Asymp. Sig. (2-tailed)	,719
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,780 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 67: Valor de p do teste de MW da variável adição.

Como podemos observar pela *tabela 67*, verificamos que o nível de significância é de 0,719, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro adição os alunos de turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

3.3.8. Adição de palavras

Ranks

Turma	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Adição de palavra Heterogénea	16	17,06	273,00
Homogénea	16	15,94	255,00
Total	32		

Tabela 68: Média e soma dos *ranks* da variável adição de palavras.

Test Statistics^b

	Adição de palavra
Mann-Whitney U	119,000
Wilcoxon W	255,000
Z	-,671
Asymp. Sig. (2-tailed)	,502
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,752 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 69: Valor de p do teste de MW da variável adição de palavras.

Como podemos observar pela *tabela 69*, verificamos que o nível de significância é de 0,502, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro adição de palavras os alunos de

turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

3.3.9. Omissão

Ranks				
	turma	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Omissão	heterogénea	16	15,50	248,00
	homogénea	16	17,50	280,00
	Total	32		

Tabela 70: Média e soma dos *ranks* da variável omissão.

Test Statistics ^b	
	Omissão
Mann-Whitney U	112,000
Wilcoxon W	248,000
Z	-,653
Asymp. Sig. (2-tailed)	,514
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,564 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 71: Valor de p do teste de MW da variável omissão.

Como podemos observar pela *tabela 71*, verificamos que o nível de significância é de 0,514, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro omissão os alunos de turmas heterogéneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogéneas.

3.3.10. Omissão de palavras

Ranks				
	Turma	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Omissão de palavra	Heterogénea	16	16,00	256,00
	Homogénea	16	17,00	272,00
	Total	32		

Tabela 72: Média e soma dos *ranks* da variável omissão de palavras.

Test Statistics^b

	Omissão de palavra
Mann-Whitney U	120,000
Wilcoxon W	256,000
Z	-,597
Asymp. Sig. (2-tailed)	,551
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,780 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 73: Valor de p do teste de MW da variável omissão de palavras

Como podemos observar pela *tabela 73*, verificamos que o nível de significância é de 0,551, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que para o tipo de erro omissão de palavras os alunos de turmas heterogêneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogêneas.

3.3.11. Inversão

A pontuação média dos alunos de turmas heterogêneas é exatamente igual à dos alunos de turmas homogêneas, 0 pontos.

3.3.12. Total de erros

De seguida apresentamos a média obtida pelos dois grupos de alunos em análise, na variável total de erros.

Ranks

Turma		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Total de	Heterogénea	16	16,47	263,50
erros	Homogénea	16	16,53	264,50
	Total	32		

Tabela 74: Média e soma dos *ranks* da variável total de erros.

	Total de erros
Mann-Whitney U	127,500
Wilcoxon W	263,500
Z	-,019
Asymp. Sig. (2-tailed)	,985
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,985 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: turma

Tabela 75: Valor de p do teste de MW da variável total de erros.

Como podemos observar pela *tabela 75*, verificamos que o nível de significância é de 0,985, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável total de erros, os alunos de turmas heterogêneas tiveram a mesma pontuação média que os alunos de turmas homogêneas.

3.3.13. Síntese da análise de erros totais e parciais por tipo de turma

Na tabela que se segue, por aplicação do teste MW, apresentamos a síntese das pontuações médias dos alunos das turmas heterogêneas e dos alunos das turmas homogêneas, nos erros totais e parciais, e comparamos os dados obtidos para ver se existe igualdade, ou não, nas médias.

Como podemos verificar pela tabela seguinte, existe igualdade de médias nos dois grupos de alunos em análise.

Variável	Pontuações médias dos alunos de turmas heterogéneas	Pontuações médias dos alunos de turmas homogéneas	p^a	Comparação das médias dos dois grupos de alunos considerados
Vacilação	5,81	6,81	0,833	Há igualdade nas médias.
Repetição	2,31	1,88	0,953	Há igualdade nas médias.
Rectificação	0,56	0,94	0,823	Há igualdade nas médias.
Substituição	0,00	0,37	0,317	Há igualdade nas médias.
Rotação	0,00	0,00	b.	Há igualdade nas médias.
Substituição de palavra	0,94	1,62	0,476	Há igualdade nas médias.
Adição	0,31	0,37	0,719	Há igualdade nas médias.
Adição de palavra	0,25	0,06	0,502	Há igualdade nas médias.
Omissão	0,69	1,13	0,514	Há igualdade nas médias.
Omissão de palavra	0,06	0,13	0,551	Há igualdade nas médias.
Inversão	0,00	0,00	b.	Há igualdade nas médias.
Total erros	10,94	13,31	0,985	Há igualdade nas médias.

a. Valor obtido por aplicação do *teste MW* para duas amostras independentes.

b. Igualdade nas médias

Tabela 76: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais por tipo de turma considerada no estudo.

Da mesma forma, através do *gráfico 12*, podemos ver a comparação das médias obtidas pelos alunos inseridos em turmas heterogéneas e dos alunos inseridos em turmas homogéneas, nos erros totais e parciais.

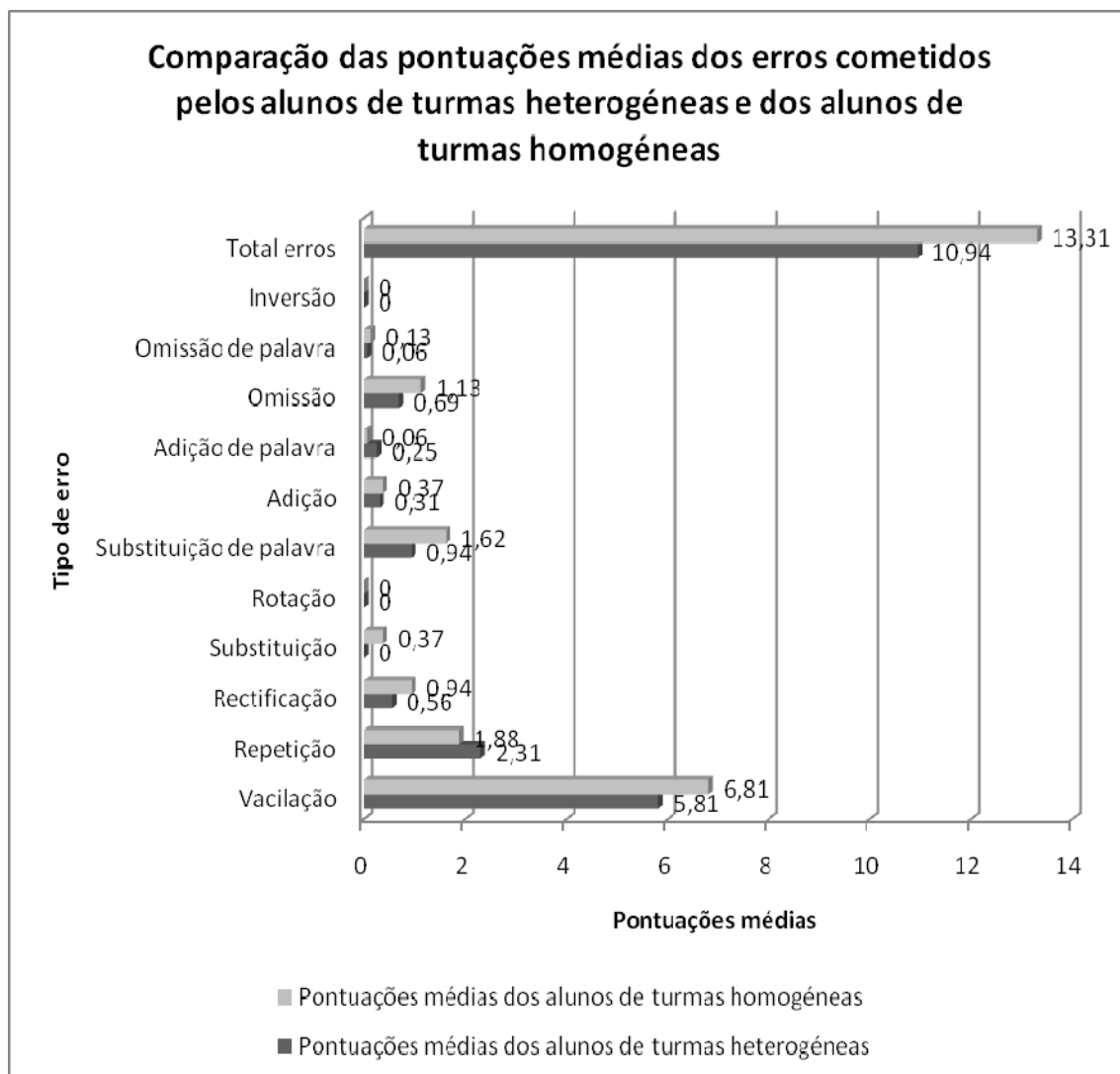


Gráfico 12: Comparação das pontuações médias dos alunos em estudo por tipo de turma.

3.4. Análise, por género, do tipo de erros dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas

Passamos, de seguida, para a análise, por género, por tipo de erros, dos alunos inseridos em turmas heterogéneas.

3.4.1. Vacilação

Através dos testes de normalidade começamos por analisar a normalidade da distribuição da variável vacilação, dos alunos das turmas homogéneas, por género, como podemos verificar através da tabela que a seguir apresentamos.

Tests of Normality

sexo		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Vacilação	masculino	,254	8	,137	,881	8	,194
	feminino	,206	8	,200*	,883	8	,203

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tabela 77: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição da variável vacilação dos alunos de turmas homogêneas por gênero.

Como podemos verificar pela *tabela 77*, constata-se que os valores dos níveis de significância para os testes K-S e S-W são superiores a 0,05, logo a população em estudo segue uma distribuição normal. Portanto, podemos recorrer a ao teste *t*.

Por observação da *tabela 78*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável vacilação dos alunos de turmas heterogêneas por gênero:

Group Statistics					
Gênero		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Vacilação	Masculino	8	7,75	5,312	1,878
	Feminino	8	3,88	1,959	,693

Tabela 78: Média e desvio-padrão da variável vacilação dos alunos de turmas heterogêneas distribuídos por gênero.

Na *tabela 79* apresentamos o valor do teste *t* para a variável vacilação dos alunos de turmas heterogêneas, por gênero.

E, como podemos ver pela tabela, verifica-se que o nível de significância do teste de Levene é 0,072 para a variável vacilação, logo assume-se a igualdade das variâncias. Deste modo, para a variável vacilação, o valor do nível de significância é 0,073, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados médios da variável vacilação obtidos pelos alunos são idênticos aos das alunas dessas turmas. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Vacilação	Equal variances assumed	3,780	,072	1,936	14	,073	3,875	2,002	- ,418	8,168
	Equal variances not assumed			1,936	8,870	,085	3,875	2,002	- ,663	8,413

Tabela 79: Valor do teste *t* para a variável vacilação dos alunos de turmas heterogéneas por género.

3.4.2. Repetição

Por observação da *tabela 80* podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas, por género.

Group Statistics

Género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Repetição	Masculino	8	1,88	3,796	1,342
	Feminino	8	2,75	2,964	1,048

Tabela 80: Média e desvio-padrão da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.

De seguida observamos a média e soma dos *ranks* da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Ranks

Género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Repetição	masculino	8	7,13	57,00
	feminino	8	9,88	79,00
Total		16		

Tabela 81: Média e soma dos *ranks* da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

	repetição
Mann-Whitney U	21,000
Wilcoxon W	57,000
Z	-1,217
Asymp. Sig. (2-tailed)	,224
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,279 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 82: Valor de p do teste de MW da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Como podemos observar pela *tabela 82*, verificamos que o nível de significância é de 0,224, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável repetição, nas turmas heterogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.4.3. Retificação

Por observação da *tabela 83*, podemos ver as médias e os desvios-padrão dada variável retificação dos alunos de turmas heterogéneas por género:

Género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Retificação	masculino	8	,88	,991	,350
	feminino	8	,25	,707	,250

Tabela 83: Média e desvio-padrão da variável retificação dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Ranks				
	Género	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Retificação	masculino	8	9,94	79,50
	feminino	8	7,06	56,50
	Total	16		

Tabela 84: Média e soma dos *ranks* da variável retificação dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Test Statistics ^b	
	rectificação
Mann-Whitney U	20,500
Wilcoxon W	56,500
Z	-1,485
Asymp. Sig. (2-tailed)	,138
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,234 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 85: Valor de p do teste de MW da variável retificação dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Como podemos observar pela *tabela 85*, verificamos que o nível de significância é de 0,138, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável retificação, nas turmas heterogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.4.4. Substituição

A pontuação média dos alunos de turmas heterogéneas é exatamente igual à dos alunos de turmas heterogéneas, 0 pontos.

3.4.5. Rotação

A pontuação média dos alunos de turmas heterogéneas é exactamente igual à dos alunos de turmas heterogéneas, 0 pontos.

3.4.6. Substituição de palavras

Por observação da *tabela 86*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável substituição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas, por género.

Group Statistics

género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
substituição de palavra	masculino	8	1,13	1,356	,479
	feminino	8	,75	,707	,250

Tabela 86: Média e desvio-padrão da variável substituição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Ranks

sexo		N	Mean Rank	Sum of Ranks
substituição de palavra	masculino	8	8,81	70,50
	feminino	8	8,19	65,50
	Total	16		

Tabela 87: Média e soma dos *ranks* da variável substituição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Test Statistics^b

	substituição de palavra
Mann-Whitney U	29,500
Wilcoxon W	65,500
Z	-,279
Asymp. Sig. (2-tailed)	,780
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,798 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 88: Valor de p do teste de MW da variável substituição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Como podemos observar pela *tabela 88*, verificamos que o nível de significância é de 0,780, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável substituição de palavras, nas turmas heterogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.4.7. Adição

Por observação da *tabela 89*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável adição dos alunos de turmas heterogéneas por género:

Group Statistics

género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
adição	masculino	8	,25	,463	,164
	feminino	8	,38	,744	,263

Tabela 89: Média e desvio-padrão da variável adição dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Ranks

Género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
adição	masculino	8	8,38	67,00
	feminino	8	8,63	69,00
Total		16		

Tabela 90: Média e soma dos *ranks* da variável adição dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Test Statistics^b

	adição
Mann-Whitney U	31,000
Wilcoxon W	67,000
Z	-,139
Asymp. Sig. (2-tailed)	,890
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,959 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 91: Valor de p do teste de MW da variável adição dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Como podemos observar pela *tabela 91*, verificamos que o nível de significância é de 0,890, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável adição, nas turmas heterogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.4.8. Adição de palavras

Por observação da *tabela 92* podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável adição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género:

Group Statistics

género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
adição de palavra	masculino	8	,25	,707	,250
	feminino	8	,25	,707	,250

Tabela 92: Média e desvio-padrão da variável adição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Ranks

género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
adição de palavra	masculino	8	8,50	68,00
	feminino	8	8,50	68,00
Total		16		

Tabela 93: Média e soma dos *ranks* da variável adição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Test Statistics^b

	adição de palavra
Mann-Whitney U	32,000
Wilcoxon W	68,000
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 94: Valor de p do teste de MW da variável adição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Como podemos observar pela *tabela 94*, verificamos que o nível de significância é de 1,000, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável adição de palavras, nas turmas heterogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.4.9. Omissão

Por observação da *tabela 95*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável omissão dos alunos de turmas heterogéneas, por género.

Group Statistics

género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
omissão	masculino	8	,75	1,035	,366
	feminino	8	,63	,744	,263

Tabela 95: Média e desvio-padrão da variável omissão dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Ranks

género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
omissão	masculino	8	8,56	68,50
	feminino	8	8,44	67,50
Total		16		

Tabela 96: Média e soma dos *ranks* da variável omissão dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Test Statistics^b

	omissão
Mann-Whitney U	31,500
Wilcoxon W	67,500
Z	-,059
Asymp. Sig. (2-tailed)	,953
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,959 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 97: Valor de p do teste de MW da variável omissão dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Como podemos observar pela *tabela 97*, verificamos que o nível de significância é de 0,953, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável omissão, nas turmas heterogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.4.10. Omissão de palavras

Por observação da *tabela 98*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável omissão de palavras dos alunos de turmas heterogêneas por género.

Group Statistics					
sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
omissão de palavra	masculino	8	,00	,000	,000
	feminino	8	,13	,354	,125

Tabela 98: Média e desvio-padrão da variável omissão de palavras dos alunos de turmas heterogêneas distribuídos por género.

Ranks				
género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
omissão de palavra	masculino	8	8,00	64,00
	feminino	8	9,00	72,00
Total		16		

Tabela 99: Média e soma dos *ranks* da variável omissão de palavras dos alunos de turmas heterogêneas por género.

Test Statistics ^b	
	omissão de palavra
Mann-Whitney U	28,000
Wilcoxon W	64,000
Z	-1,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,721 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 100: Valor de p do teste de MW da variável omissão de palavras dos alunos de turmas heterogêneas por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Como podemos observar pela *tabela 100*, verificamos que o nível de significância é de 0,317, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável omissão de palavras, nas

turmas heterogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.4.11. Inversão

A pontuação média dos alunos de turmas heterogéneas é exactamente igual à dos alunos de turmas heterogéneas, 0 pontos.

3.4.12. Total de erros

Como podemos verificar pela *tabela 101*, constata-se que os valores dos níveis de significância para os testes K-S e S-W são superiores a 0,05, logo a população em estudo segue uma distribuição normal. Portanto podemos recorrer ao teste *t*.

Por observação da *tabela 102*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável total de erros dos alunos de turmas heterogéneas por género.

género	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
totalerros masculino	,247	8	,164	,951	8	,721
feminino	,177	8	,200*	,933	8	,541

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

Tabela 101: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição da variável total de erros dos alunos de turmas heterogéneas por género.

género	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
				Mean
totalerros masculino	8	12,88	6,034	2,133
feminino	8	9,00	4,342	1,535

Tabela 102: Média e desvio-padrão da variável total de erros dos alunos de turmas heterogéneas por género.

Pela *tabela 103*, verifica-se que o nível de significância do teste de Levene é 0,334 para a variável total de erros. Assim, assumimos a igualdade nas variâncias.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
Total de erros	Equal variances assumed	,999	,334	1,474	14	,163	3,875	2,628	-1,762	9,512
	Equal variances not assumed			1,474	12,717	,165	3,875	2,628	-1,816	9,566

Tabela 103: Valor do teste *t* para a variável total de erros dos alunos de turmas heterogêneas por género.

Deste modo, o valor do nível de significância é 0,163, o que não leva à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados médios da variável total de erros pelos alunos são idênticos aos das alunas das turmas heterogêneas. Esta conclusão é confirmada pelo intervalo de confiança a 95% para as diferenças de resultados médios dos dois grupos considerados, dado que este inclui o zero, logo há igualdade nas médias.

3.4.13. Síntese da análise de erros totais e parciais dos alunos pertencentes a turmas heterogêneas, por género

Apresentamos, de seguida, uma síntese da análise de erros totais e parciais, dos alunos pertencentes a turmas heterogêneas, por género.

Variável	Pontuações médias dos alunos de turmas heterogéneas	Pontuações médias das alunas de turmas heterogéneas	<i>p</i>	Comparação das médias dos dois grupos de alunos considerados
Vacilação	7,75	3,88	0,073 ^a	Há igualdade nas médias.
Repetição	1,88	2,75	0,224 ^b	Há igualdade nas médias.
Retificação	0,88	0,25	0,138 ^b	Há igualdade nas médias.
Substituição	0	0	c.	Há igualdade nas médias.
Rotação	0	0	c.	Há igualdade nas médias.
Substituição de palavra	8,38	8,63	0,780 ^b	Há igualdade nas médias.
Adição	0,25	0,38	0,890 ^b	Há igualdade nas médias.
Adição de palavra	0,25	0,25	1,000 ^b	Há igualdade nas médias.
Omissão	0,75	0,63	0,953 ^b	Há igualdade nas médias.
Omissão de palavra	0	0,13	0,317 ^b	Há igualdade nas médias.
Inversão	0	0	c.	Há igualdade nas médias.
Total erros	12,88	9,00	0,163 ^a	Há igualdade nas médias.

- a. Valor obtido por aplicação do teste *t* para duas amostras independentes.
b. Valor obtido por aplicação do teste *MW* para duas amostras independentes.
c. Igualdade nas médias a 0 pontos.

Tabela 104: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais, por género, dos alunos inseridos em turmas heterogéneas, por género.

Em síntese, pela análise dos erros parciais e totais, podemos verificar que não há diferença com significado estatístico, entre as pontuações médias dos alunos do género masculino e as dos alunos do género feminino nas turmas heterogéneas.

Esta constatação pode ser comprovada no gráfico que vem a seguir, e que mostra a comparação das pontuações médias dos erros dos alunos e dos erros das alunas pertencentes a turmas heterogéneas.

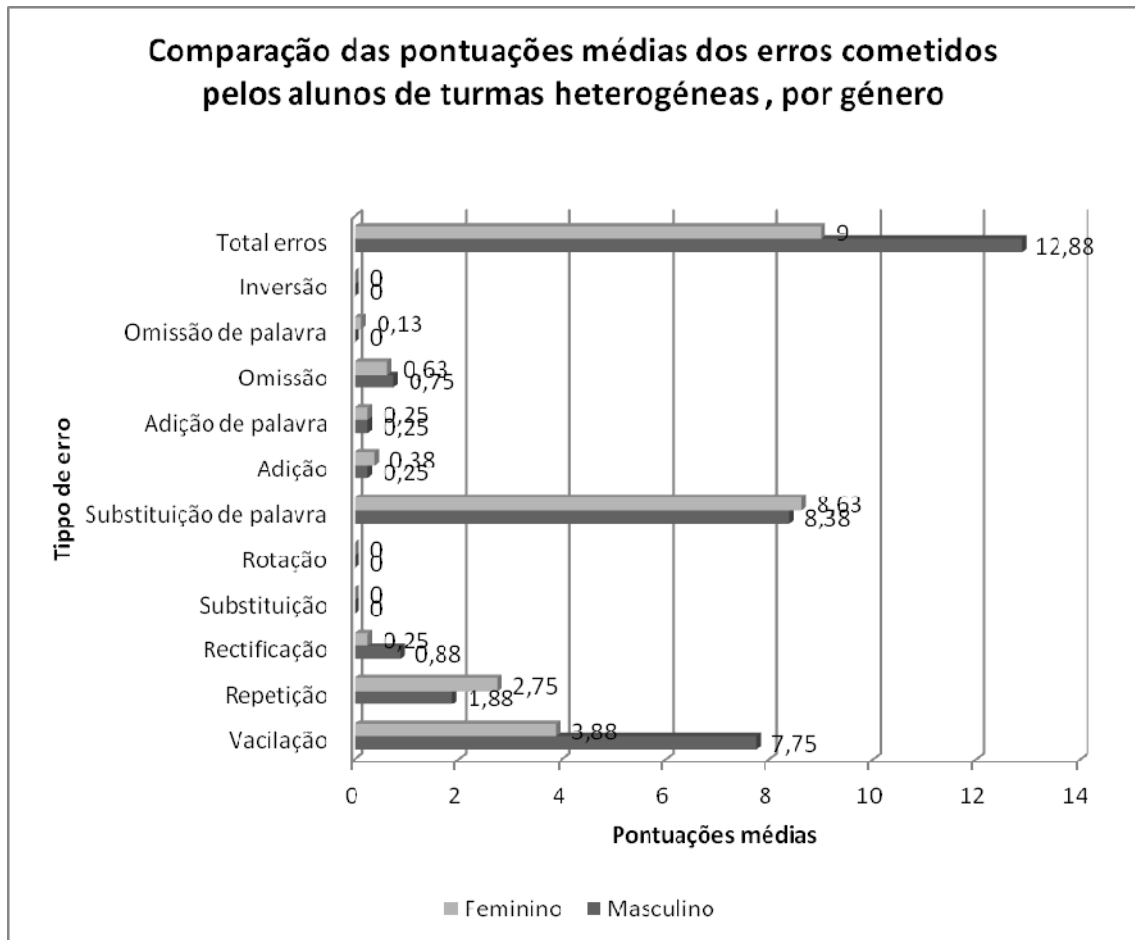


Gráfico 13: Comparação das pontuações médias de erros dos alunos inseridos em turmas heterogéneas, por género.

3.5. Análise por género do tipo de erros dos alunos pertencentes a turmas homogéneas

3.5.1. Vacilação

Por observação da *tabela 105*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas por género.

Group Statistics					
género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
vacilação	masculino	8		6,610	2,337
	feminino	8		5,471	1,934

Tabela 105: Média e desvio-padrão da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
vacilação	masculino	8	9,88	79,00
	feminino	8	7,13	57,00
Total		16		

Tabela 106: Média e soma dos *ranks* da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas, por género.

	vacilação
Mann-Whitney U	21,000
Wilcoxon W	57,000
Z	-1,188
Asymp. Sig. (2-tailed)	,235
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,279 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 107: Valor de p do teste de MW da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 108*, o nível de significância é de 0,235, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável vacilação, nas turmas homogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.2. Repetição

Por observação da *tabela 109*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável repetição dos alunos de turmas homogéneas por género:

género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
repetição	masculino	8	3,25	2,712	,959
	feminino	8	,50	1,069	,378

Tabela 108: Média e desvio-padrão da variável repetição dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
repetição	masculino	8	11,38	91,00
	feminino	8	5,63	45,00
Total		16		

Tabela 109: Média e soma dos *ranks* da variável repetição dos alunos de turmas homogéneas, por género.

	repetição
Mann-Whitney U	9,000
Wilcoxon W	45,000
Z	-2,538
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,015 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 110: Valor de p do teste de MW da variável repetição dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 110*, o nível de significância é de 0,011, inferior a 0,05, pelo que se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável repetição, nas turmas homogéneas, não há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

Por observação das pontuações médias (*tabela 109*), verificamos que, nas turmas homogéneas, no tipo de erro repetição, os rapazes erraram mais que as raparigas.

3.5.3. Retificação

Por observação da *tabela 111*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável retificação dos alunos de turmas homogéneas por género:

género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
retificação	masculino	8	,63	1,408	,498
	feminino	8	1,25	2,375	,840

Tabela 111: Média e desvio-padrão da variável retificação dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
retificação	masculino	8	7,56	60,50
	feminino	8	9,44	75,50
Total		16		

Tabela 112: Média e soma dos *ranks* da variável retificação dos alunos de turmas homogêneas, por género.

	retificação
Mann-Whitney U	24,500
Wilcoxon W	60,500
Z	-,914
Asymp. Sig. (2-tailed)	,361
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,442 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 113: Valor de p do teste de MW da variável retificação dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 113*, verificamos que o nível de significância é de 0,361, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável retificação, nas turmas homogêneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.4. Substituição

Por observação da *tabela 114*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável substituição dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Group Statistics

sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
substituição_erro	masculino	8	,00	,000	,000
	feminino	8	,75	2,121	,750

Tabela 114 Média e desvio-padrão da variável substituição dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Ranks

sexo		N	Mean Rank	Sum of Ranks
substituição_erro	masculino	8	8,00	64,00
	feminino	8	9,00	72,00
Total		16		

Tabela 115 Média e soma dos *ranks* da variável substituição dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Test Statistics^b

	substituição_erro
Mann-Whitney U	28,000
Wilcoxon W	64,000
Z	-1,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,721 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 116: Valor de p do teste de MW da variável substituição dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 116*, verificamos que o nível de significância é de 0,317, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável substituição, nas turmas homogêneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.5. Rotação

A pontuação média dos alunos de turmas homogéneas é exatamente igual à das alunas do mesmo tipo de turma, 0 pontos.

3.5.6. Substituição de palavras

Por observação da *tabela 117*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável substituição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
substituição de palavra	masculino	8	1,63	1,685	,596
	feminino	8	1,63	2,669	,944

Tabela 117: Média e desvio-padrão da variável substituição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

sexo		N	Mean Rank	Sum of Ranks
substituição de palavra	masculino	8	9,00	72,00
	feminino	8	8,00	64,00
Total		16		

Tabela 118: Média e soma dos *ranks* da variável substituição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

	substituição de palavra
Mann-Whitney U	28,000
Wilcoxon W	64,000
Z	-,436
Asymp. Sig. (2-tailed)	,663
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,721 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 119: Valor de *p* do teste de MW da variável substituição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 119*, verificamos que o nível de significância é de 0,663, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável substituição de palavras, nas turmas homogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.7. Adição

Por observação da *tabela 120*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável adição dos alunos de turmas homogéneas por género:

Group Statistics					
sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
adição	masculino	8	,63	,744	,263
	feminino	8	,13	,354	,125

Tabela 120: Média e desvio-padrão da variável adição dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Ranks				
sexo		N	Mean Rank	Sum of Ranks
adição	masculino	8	10,06	80,50
	feminino	8	6,94	55,50
Total		16		

Tabela 121: Média e soma dos *ranks* da variável adição dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Como podemos observar pela *tabela 122*, verificamos que o nível de significância é de 0,107, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável adição, nas turmas homogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

	adição erro
Mann-Whitney U	19,500
Wilcoxon W	55,500
Z	-1,614
Asymp. Sig. (2-tailed)	,107
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,195 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 122: Valor de p do teste de MW da variável adição dos alunos de turmas homogêneas, por género.

3.5.8. Adição de palavras

Por observação da *tabela 123*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável adição de palavras dos alunos de turmas homogêneas, por género.

género		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
adição de palavra	masculino	8	,00	,000	,000
	feminino	8	,13	,354	,125

Tabela 123: Média e desvio-padrão da variável adição de palavras dos alunos de turmas homogêneas, por género.

género		N	Mean Rank	Sum of Ranks
adição de palavra	masculino	8	8,00	64,00
	feminino	8	9,00	72,00
Total		16		

Tabela 124: Média e soma dos *ranks* da variável adição de palavras dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Test Statistics^b

	adição de palavra
Mann-Whitney U	28,000
Wilcoxon W	64,000
Z	-1,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,317
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,721 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 125: Valor de p do teste de MW da variável adição de palavras dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 125*, verificamos que o nível de significância é de 0,317, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável adição de palavras, nas turmas homogêneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.9. Omissão

Por observação da *tabela 126*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável omissão dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Group Statistics

sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
omissão	masculino	8	1,00	1,512	,535
	feminino	8	1,25	1,581	,559

Tabela 126: Média e desvio-padrão da variável omissão dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Ranks

sexo		N	Mean Rank	Sum of Ranks
omissão	masculino	8	7,75	62,00
	feminino	8	9,25	74,00
Total		16		

Tabela 127: Média e soma dos *ranks* da variável omissão dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

	omissão
Mann-Whitney U	26,000
Wilcoxon W	62,000
Z	-,669
Asymp. Sig. (2-tailed)	,503
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,574 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 128: Valor de p do teste de MW da variável omissão dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 128*, verificamos que o nível de significância é de 0,503, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável omissão, nas turmas homogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.10. Omissão de palavras

Por observação da *tabela 129*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável omissão de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
omissão de palavra	masculino	8	,25	,463	,164
	feminino	8	,00	,000	,000

Tabela 129: Média e desvio-padrão da variável omissão de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

sexo		N	Mean Rank	Sum of Ranks
omissão de palavra	masculino	8	9,50	76,00
	feminino	8	7,50	60,00
Total		16		

Tabela 130: Média e soma dos *ranks* da variável omissão de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

	omissão de palavra
Mann-Whitney U	24,000
Wilcoxon W	60,000
Z	-1,464
Asymp. Sig. (2-tailed)	,143
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,442 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 131: Valor de p do teste de MW da variável omissão de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 131*, verificamos que o nível de significância é de 0,143, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável omissão de palavras, nas turmas homogéneas, há igualdade nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.11. Inversão

A pontuação média dos alunos de turmas homogéneas é exatamente igual à das alunas do mesmo tio de turma, 0 pontos.

3.5.12. Total de erros

Por observação da *tabela 132*, podemos ver as médias e os desvios-padrão da variável total de erros dos alunos de turmas homogéneas, por género.

sexo		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Total	masculino	8	15,75	9,004	3,183
erros	feminino	8	10,88	11,307	3,997

Tabela 132: Média e desvio-padrão da variável total de erros dos alunos de turmas homogéneas, por género.

Ranks				
	sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Total	masculino	8	10,25	82,00
erros	feminino	8	6,75	54,00
	Total	16		

Tabela 133: Média e soma dos *ranks* da variável total de erros dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Para esta variável, os dois grupos em estudo não seguem uma distribuição normal, pelo que recorreremos ao teste não paramétrico de MW.

Test Statistics ^b	
	Total erros
Mann-Whitney U	18,000
Wilcoxon W	54,000
Z	-1,480
Asymp. Sig. (2-tailed)	,139
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,161 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: sexo

Tabela 134: Valor de p do teste de MW da variável total de erros dos alunos de turmas homogêneas, por género.

Como podemos observar pela *tabela 134*, verificamos que o nível de significância é de 0,139, superior a 0,05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. Assim, podemos afirmar com 95% de confiança, que, para a variável total de erros, nas turmas homogêneas, não há diferença nas pontuações médias dos alunos e das alunas em estudo.

3.5.13. Síntese da análise dos erros totais e parciais dos alunos pertencentes a turmas homogêneas

Através da tabela que se segue fazemos um síntese da análise dos erros totais e parciais cometidos pelos alunos pertencentes a turmas homogêneas.

Esta análise deixa bem claro que, nas turmas homogêneas, existe igualdade de médias nos rapazes e nas raparigas.

Variável	Pontuações médias dos alunos de turmas homogéneas	Pontuações médias das alunas de turmas homogéneas	p^a	Comparação das médias dos dois grupos de alunos considerados
Vacilação	8,38	5,25	0,235	Há igualdade nas médias.
Repetição	3,25	0,50	0,011	Há diferença nas médias.
Retificação	0,63	1,25	0,361	Há igualdade nas médias.
Substituição	0	0,75	0,317	Há igualdade nas médias.
Rotação	0	0	b.	Há igualdade nas médias.
Substituição de palavra	1,63	1,63	0,663	Há igualdade nas médias.
Adição	0,63	0,13	0,107	Há igualdade nas médias.
Adição de palavra	0	0,13	0,317	Há igualdade nas médias.
Omissão	1	1,25	0,503	Há igualdade nas médias.
Omissão de palavra	0,25	0	0,143	Há igualdade nas médias.
Inversão	0	0	b.	Há igualdade nas médias.
Total erros	15,75	10,88	0,139	Há igualdade nas médias.

a. Valor obtido por aplicação do *teste MW* para duas amostras independentes.

b. Igualdade nas médias, a 0 pontos.

Tabela 135: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais por género de alunos inseridos em turmas homogéneas, por género.

O *gráfico 14* ilustra a comparação das pontuações médias dos alunos de turmas homogéneas, por género.

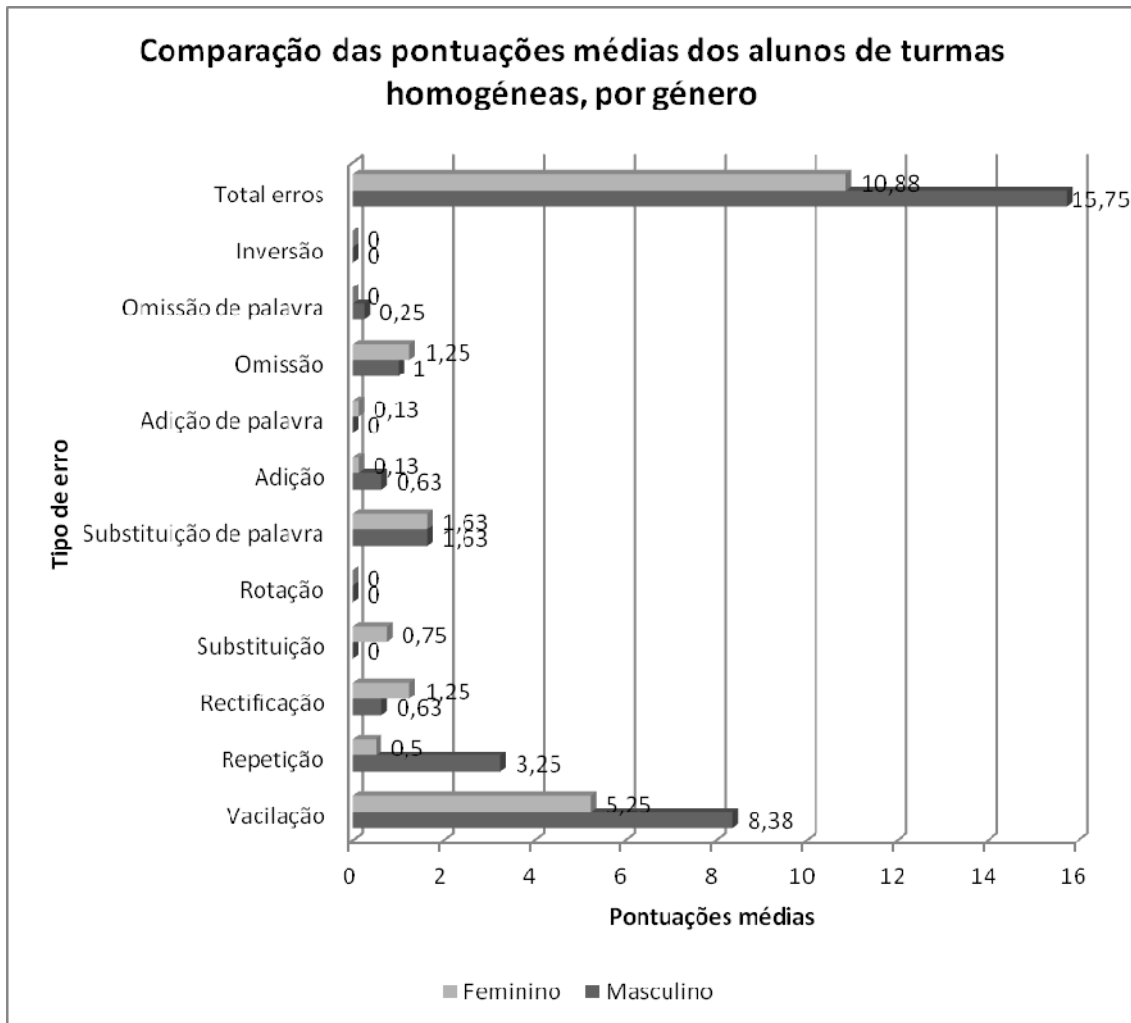


Gráfico 14: Comparação das pontuações médias dos alunos das turmas homogêneas, por género.

Em síntese, pela análise dos erros parciais e totais, podemos verificar que não há diferença com significado estatístico, entre as pontuações médias dos alunos e das alunas das turmas homogêneas, à exceção do erro *repetição*, onde, se verifica, neste tipo de erro, a existência de diferença com significado estatístico entre os alunos e as alunas inseridos neste tipo de turma.

4. Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos pelos alunos através da aplicação da prova de avaliação da escrita *PROESC*

4.1. Análise descritiva dos dados referentes à caracterização da amostra

A amostra em estudo para avaliação dos processos de escrita é constituída por 364 alunos, distribuídos pelos estabelecimentos de ensino que estão identificados no segundo subcapítulo do Capítulo IV, em 3.3. *Desenho e selecção da amostra*. Estas escolas do 1º CEB pertencem a três Agrupamentos de Escolas do concelho de Vila Verde, do distrito de Braga, que codificámos com o código X, Y e Z, respetivamente, porque assumimos o anonimato perante os diretores desses mesmos Agrupamentos, quando lhe pedimos autorização para realizar o estudo.

A análise dos dados dos alunos será feita por Agrupamento de Escolas e não por estabelecimento de ensino, porque, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, quando desenhámos e seleccionámos a amostra, na área geográfica onde realizámos o nosso estudo, proliferam, ainda, escolas com dois lugares, constituídas por grupos/turma com poucos elementos. Assim sendo, se enveredássemos pela análise dos dados por escola, em muitas destas nos dados haveria significado estatístico devido à pequena dimensão da amostra.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válidos X	159	43,7	43,7	43,7
Y	115	31,6	31,6	75,3
Z	90	24,7	24,7	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 136: Frequência da variável Agrupamento dos alunos.

Por observação da *tabela 136*, podemos verificar que a maioria dos alunos é oriunda do Agrupamento X, ou seja, este Agrupamento de escolas tem mais alunos a frequentarem o 4.º ano de escolaridade do os outros.

O *gráfico 15* confirma o constatado na tabela anterior, pois 43,7% dos alunos da amostra pertencem ao agrupamento de escolas X.

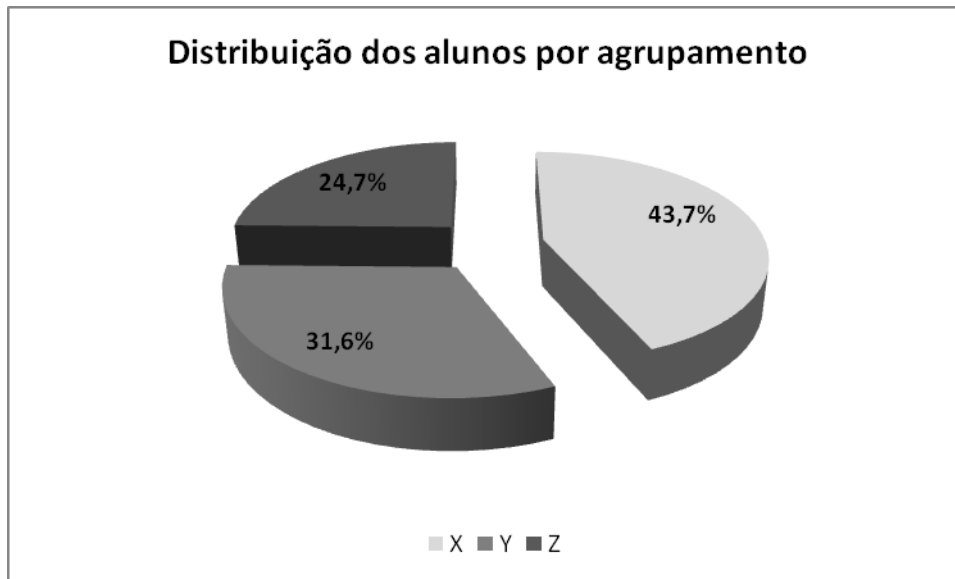


Gráfico 15: Percentagem de alunos por Agrupamento.

A tabela 137 e o gráfico 16 mostram a distribuição dos alunos por género.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válidos Masculino	195	53,6	53,6	53,6
Feminino	169	46,4	46,4	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 137: Frequência da variável género dos alunos.

Pela tabela anterior podemos observar que, dos 364 alunos que constituíram a amostra, 195 alunos são do género masculino e 169 são do género feminino.

Pelo gráfico abaixo podemos ver que dos 364 alunos, 53,6% são rapazes e 46,4% são raparigas.

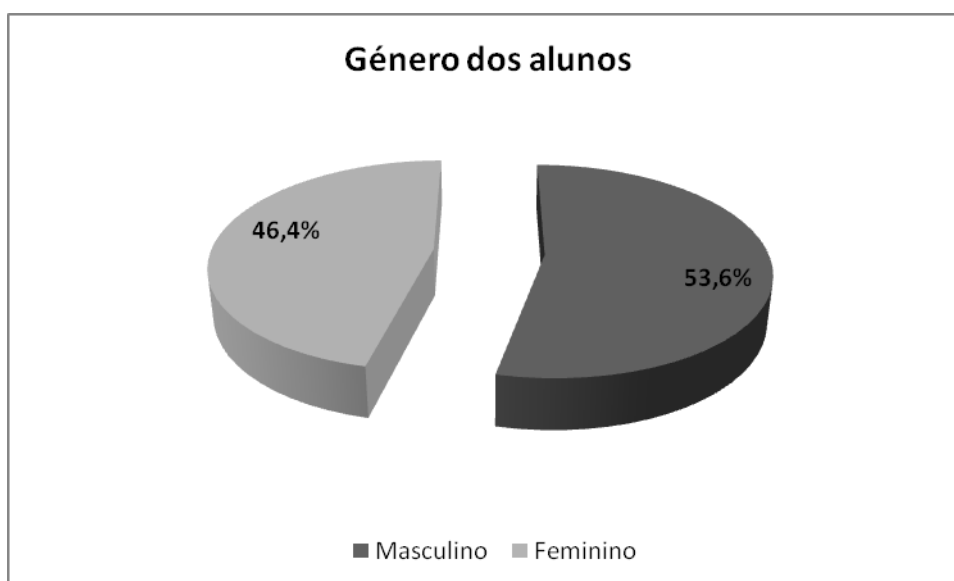


Gráfico 16: Percentagem da variável género dos alunos.

Na *tabela 138* e no *gráfico 17* podemos observar a distribuição dos alunos por género, por cada um dos três Agrupamentos de Escolas.

			Agrupamento			Total
			X	Y	Z	
Género	Masculino	Count	83	63	49	195
		% within Agrupamento	52,2%	54,8%	54,4%	53,6%
		% of Total	22,8%	17,3%	13,5%	53,6%
	Feminino	Count	76	52	41	169
		% within Agrupamento	47,8%	45,2%	45,6%	46,4%
		% of Total	20,9%	14,3%	11,3%	46,4%
Total	Count	159	115	90	364	
	% within Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	43,7%	31,6%	24,7%	100,0%	

Tabela 138: Tabela de contingência – género dos alunos por agrupamento.

O maior número de alunos da amostra provém do Agrupamento X, 159 alunos, do Agrupamento Y são incluídos 115 alunos e do Agrupamento Z, 90 alunos. No Agrupamento X, 52,2% dos alunos são do sexo masculino, no Agrupamento Y essa percentagem é de 54,8% e no Z é de 54,4%.

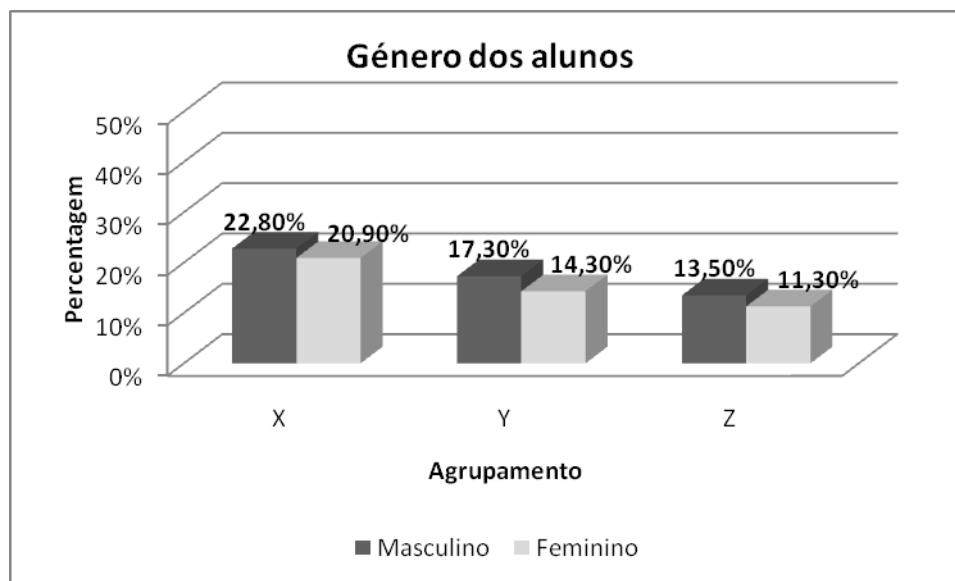


Gráfico 17: Percentagem da variável género dos alunos por agrupamento.

A tabela seguinte mostra a frequência da variável idade dos alunos.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válidos 9	140	38,5	38,5	38,5
10	221	60,7	60,7	99,2
11	2	,5	,5	99,7
12	1	,3	,3	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 139: Frequência da variável idade dos alunos.

Os alunos que fizeram parte da amostra em estudo tinham entre os 9 e os 12 anos de idade. Dos 364 alunos apenas um tinha 12 anos, dois tinham 11 anos, cento e quarenta tinham 9 anos, e a maioria, 221 alunos, tinham 10 anos.

O gráfico 18 mostra que, à data da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, 60,7% dos alunos tinham 10 anos de idade.

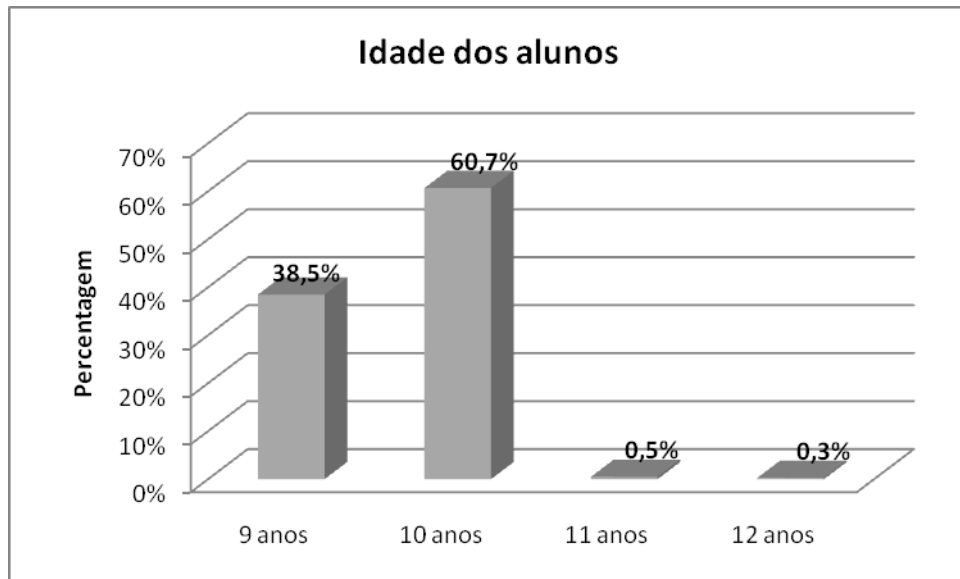


Gráfico 18: Percentagem da variável idade dos alunos.

Na *tabela 140* podemos ver a distribuição dos alunos, na variável idade, em cada um dos Agrupamentos.

		Agrupamento			Total
		X	Y	Z	
Idade 9	Count	62	44	34	140
	% within Agrupamento	39,0%	38,3%	37,8%	38,5%
	% of Total	17,0%	12,1%	9,3%	38,5%
10	Count	97	68	56	221
	% within Agrupamento	61,0%	59,1%	62,2%	60,7%
	% of Total	26,6%	18,7%	15,4%	60,7%
11	Count	0	2	0	2
	% within Agrupamento	,0%	1,7%	,0%	,5%
	% of Total	,0%	,5%	,0%	,5%
12	Count	0	1	0	1
	% within Agrupamento	,0%	,9%	,0%	,3%
	% of Total	,0%	,3%	,0%	,3%
Total	Count	159	115	90	364
	% within Agrupamento	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	43,7%	31,6%	24,7%	100,0%

Tabela 140: Tabela de contingência – idade dos alunos por agrupamento.

No Agrupamento X a maioria dos alunos tem 10 anos, correspondendo a 61,0% dos alunos; no Agrupamento Y, a maioria dos alunos têm 10 anos de idade, 59,1% dos alunos e no Agrupamento Z, à semelhança dos outros Agrupamentos, a maioria dos alunos tem 10 anos, correspondendo a 62,2% dos alunos.

O gráfico 19 mostra a percentagem dos alunos na variável idade por Agrupamento de Escolas.

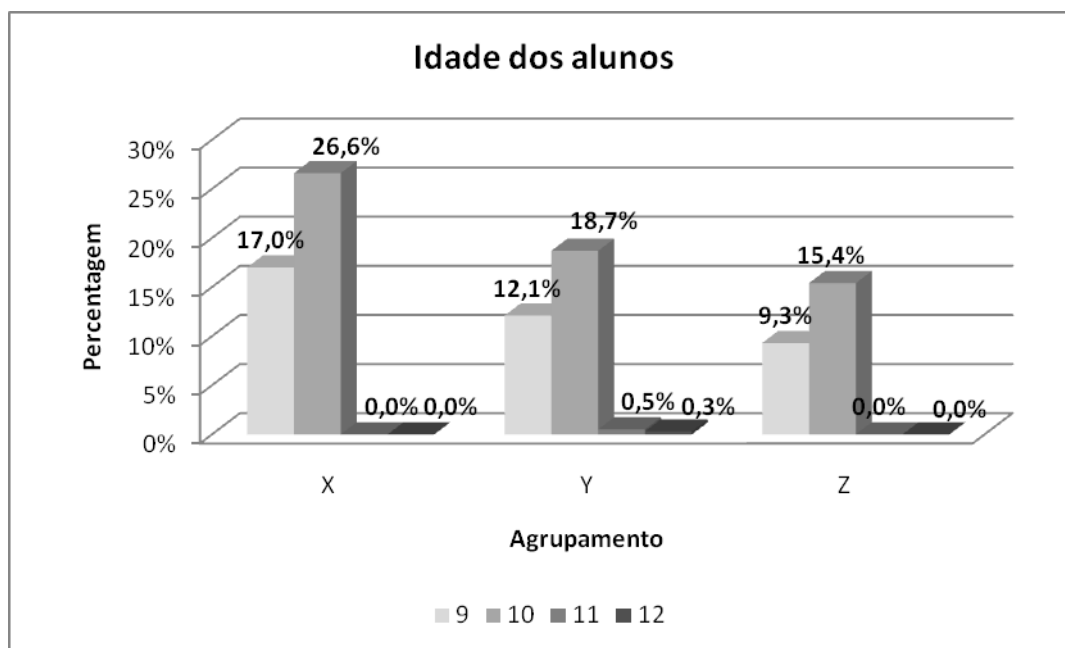


Gráfico 19: Percentagem da variável idade dos alunos por Agrupamento.

4.2. Análise dos resultados segundo a escala PROESC

Procedemos, de seguida, à análise e discussão dos dados obtidos a partir da aplicação da Prova de Avaliação dos Processos de Escrita aos alunos da amostra (*PROESC*), tendo como referência a escala de avaliação da prova (*Anexo 7*), para cada categoria que a compõe.

Com os dados provenientes da Prova de Avaliação dos Processos de Escrita, faremos uma análise detalhada para cada uma das categorias /variáveis que constituem a prova. Assim, para cada categoria da prova faremos a análise aos dados de todos os alunos em estudo; aos dados dos alunos que pertenciam a turmas homogêneas; e aos dados dos alunos que pertenciam a turmas heterogêneas. Analisaremos os dados comparando os resultados dos dois grupos de alunos e, ainda a análise comparativa de

médias entre resultados dos alunos com as valores médias de referência na Escala de Avaliação da prova.

4.2.1. Análise dos resultados do ditado de sílabas

Na *tabela 141* e no *gráfico 20* podem ser observados os níveis atingidos pela totalidade dos alunos participantes no estudo, tendo como referência a escala de avaliação da prova *PROESC*, para a categoria de ditado de sílabas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	115	31,6	31,6	31,6
Dif_Dúvidas	64	17,6	17,6	49,2
Nível baixo	136	37,4	37,4	86,5
Nível médio	49	13,5	13,5	100
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 141: Tabela de frequências – ditado de sílabas.

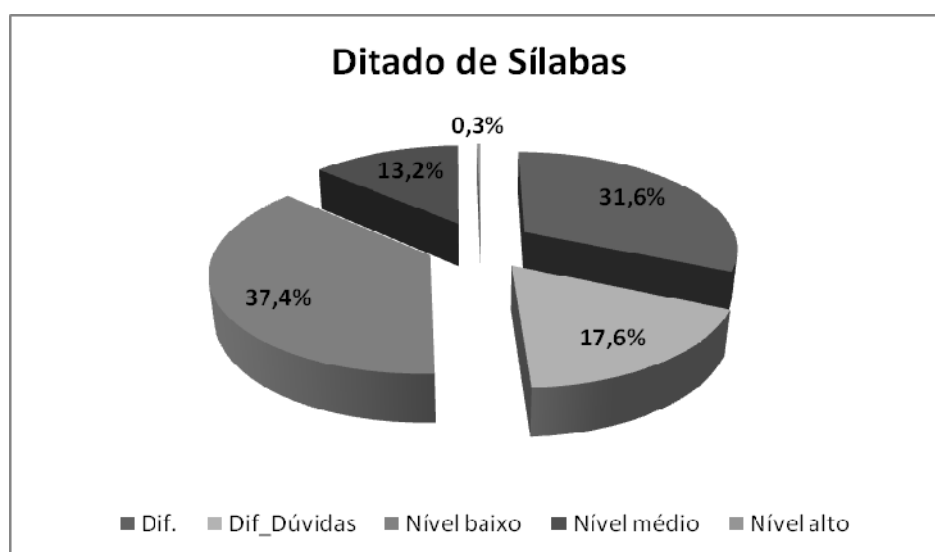


Gráfico 20: Percentagem da variável ditado de sílabas no total da amostra.

Cerca de 115 dos alunos em estudo apresentaram-se no nível de dificuldades (31,6%) e 64 no nível dificuldades-dúvidas (17,6%).

Na *tabela 142* e no *gráfico 21* observamos a análise dos dados dos alunos que pertenciam a turmas homogêneas (turmas constituídas apenas por alunos do 4.º ano de escolaridade, no ditado de sílabas).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	68	31,9	31,9	31,9
Dif_Dúvidas	30	14,1	14,1	46,0
Nível baixo	81	38,0	38,0	84,0
Nível médio	34	16,0	16,0	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 142: Tabela de frequência na variável ditado de sílabas no grupo homogêneo.

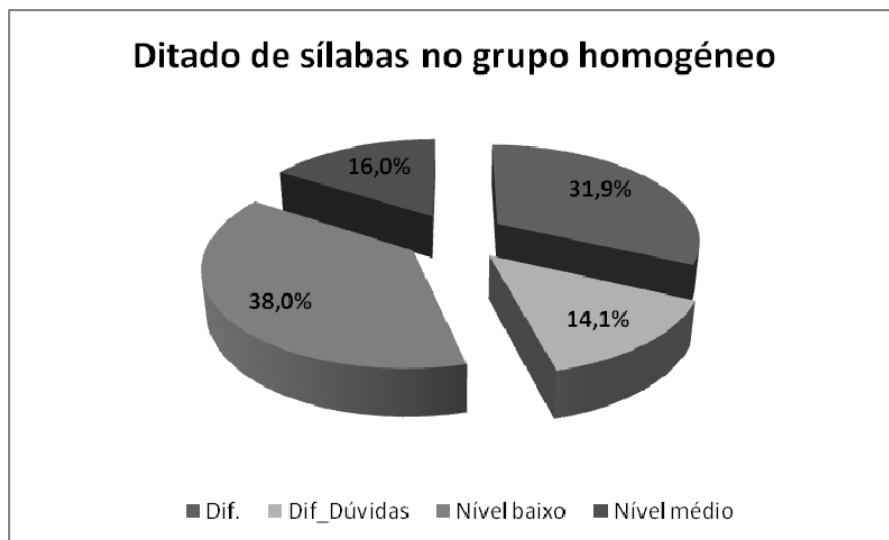


Gráfico 21: Percentagem da variável ditado de sílabas no grupo homogêneo.

Deste grupo de alunos 31,9% enquadra-se no nível de dificuldades e 14,1% no nível de dificuldades- dúvidas.

A partir da *tabela 143* e do *gráfico 22* analisámos os dados relativos ao ditado de sílabas, dos alunos inseridos em turmas heterogêneas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	47	31,1	31,1	31,1
Dif_Dúvidas	34	22,5	22,5	53,6
Nível baixo	55	36,4	36,4	90,1
Nível médio	15	9,9	9,9	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 143: Tabela de frequência na variável ditado de sílabas no grupo heterogêneo.

Relembramos que as turmas heterogéneas são constituídas, para além do grupo de alunos matriculados no 4.º ano, por mais um grupo de alunos que frequentam outro ano de escolaridade.

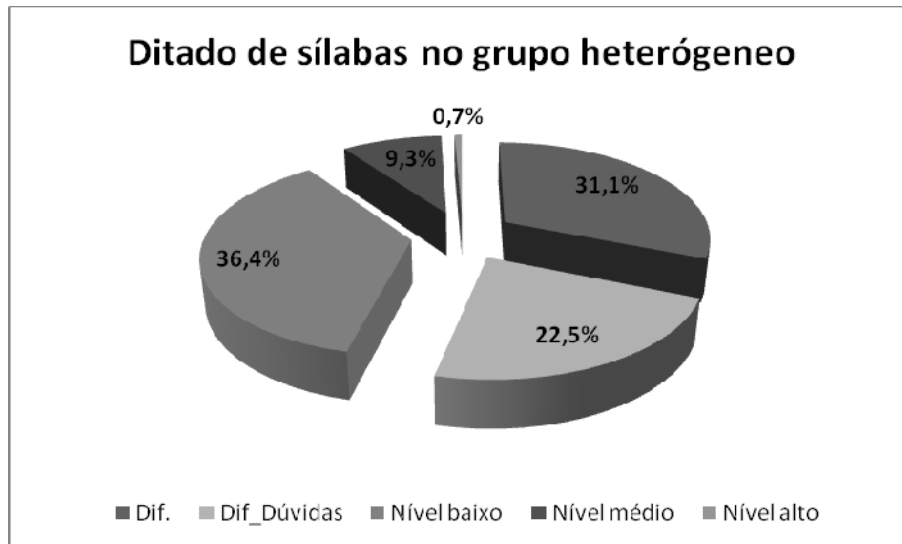


Gráfico 22: Percentagem da variável ditado de sílabas no grupo heterógeno.

Como podemos verificar, 31,1% dos alunos situam-se no nível de dificuldades e 22,5% no nível de dificuldades-dúvidas.

Na *tabela 144* procedemos à análise dos dados comparando os resultados dos alunos inseridos em ambos os grupos, no homogéneo e no heterógeno.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P1	Equal variances assumed	2,604	,107	-,435	362	,664	-,120	,275	-,659	,420
	Equal variances not assumed			-,437	326,730	,663	-,120	,274	-,658	,419

Tabela 144: Valor do teste *t* para a variável ditado de sílabas no grupo homogéneo e heterógeno.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,107, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,664, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogêneos e no grupo de alunos heterogêneos são idênticos.

4.2.2. Análise dos dados do ditado de palavras de ortografia arbitrária

De seguida passamos para a análise dos resultados dos alunos no ditado de palavras de ortografia arbitrária.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	21	5,8	5,8	5,8
Dif_dúvidas	43	11,8	11,8	17,6
Nível baixo	108	29,7	29,7	47,3
Nível médio	138	37,9	37,9	85,2
Nível alto	54	14,8	14,8	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 145: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia arbitrária.

Pela tabela anterior observamos a frequência na variável ditado de palavras de ortografia arbitrária. Podem ser observados os níveis atingidos pela totalidade dos alunos participantes no estudo na categoria de ditado de palavras de ortografia arbitrária. Assim, podemos ver que 43 alunos se situam no nível de dificuldades-dúvidas e 21 alunos no nível de dificuldades.

O *gráfico 23* ilustra que 11,8% dos alunos se enquadram no nível de dificuldades - dúvidas e 5,8% no nível de dificuldades.

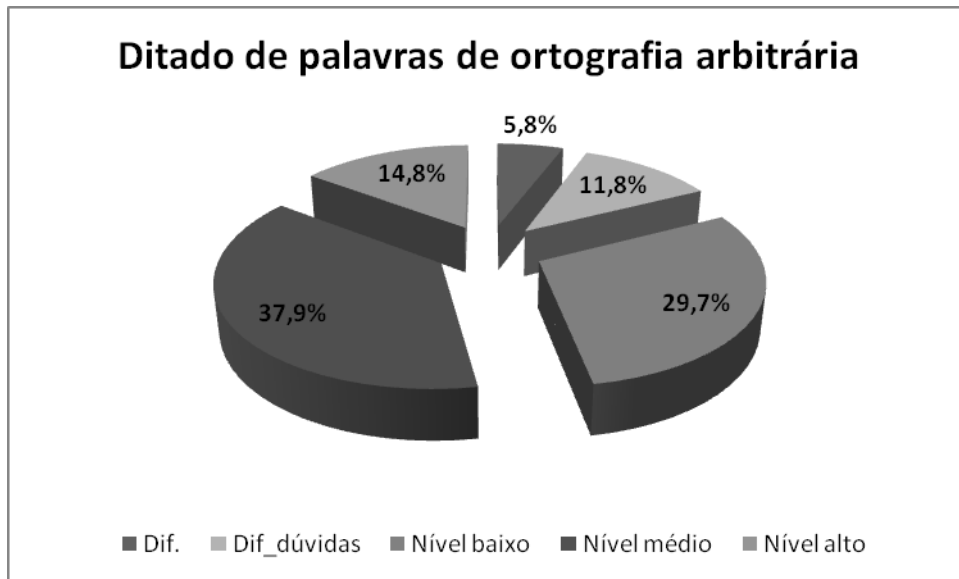


Gráfico 23: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia arbitrária da amostra.

Seguidamente passamos à análise, na categoria ditado de palavras de ortografia arbitrária, os resultados dos alunos que pertenciam a turmas homogêneas.

ditpalavras_ortarbitrária

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	9	4,2	4,2	4,2
Dif_dúvidas	24	11,3	11,3	15,5
Nível baixo	66	31,0	31,0	46,5
Nível médio	80	37,6	37,6	84,0
Nível alto	34	16,0	16,0	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 146: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia arbitrária do grupo homogêneo.

Na *tabela 146* podemos ver que 24 alunos se inserem no nível dificuldades-dúvidas e o 9 alunos no nível de dificuldades.

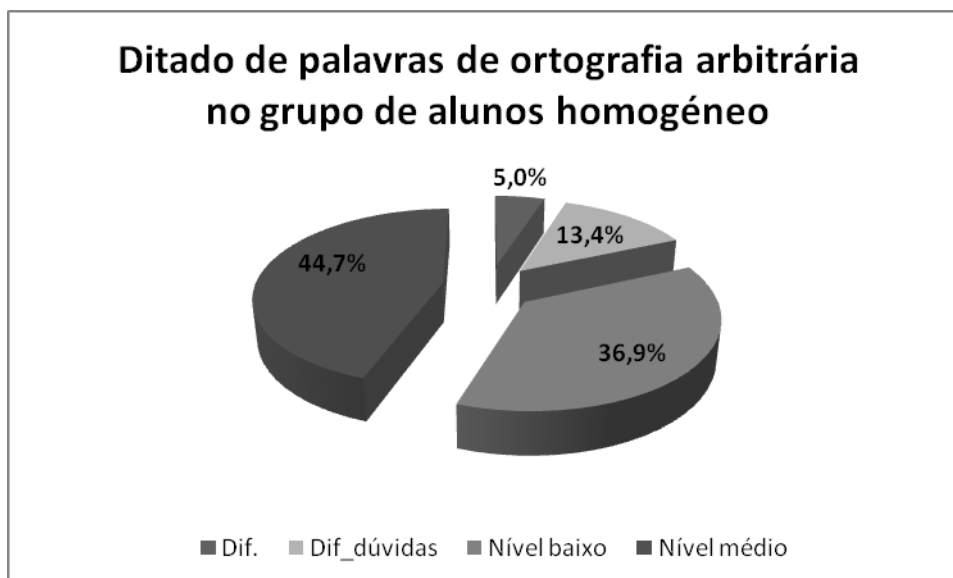


Gráfico 24: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia arbitrária no grupo homogéneo.

Assim, no grupo de alunos pertencentes a turmas homogéneas, 11,3% dos alunos situam-se num nível de dificuldades-dúvidas e 4,2% no nível dificuldades.

De igual forma, a seguir, procedemos para analisar os dados obtidos pelos alunos das turmas heterogéneas na categoria de ditado de palavras de ortografia arbitrária.

A *tabela 147* representa a frequência da variável ditado de palavras de ortografia arbitrária no grupo de alunos inseridos em turmas heterogéneas.

ditpalavras_ortarbitrária

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	12	7,9	7,9	7,9
Dif_dúvidas	19	12,6	12,6	20,5
Nível baixo	42	27,8	27,8	48,3
Nível médio	58	38,4	38,4	86,8
Nível alto	20	13,2	13,2	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 147: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia arbitrária do grupo heterogéneo.

Podemos observar, pela tabela acima, que no nível de dificuldades - dúvidas inserem-se 19 alunos e no nível dificuldades, 12 alunos. O que corresponde, como ilustra o gráfico abaixo, à percentagem de 12,6% no nível dificuldades-dúvidas e 7,9% no nível dificuldades.

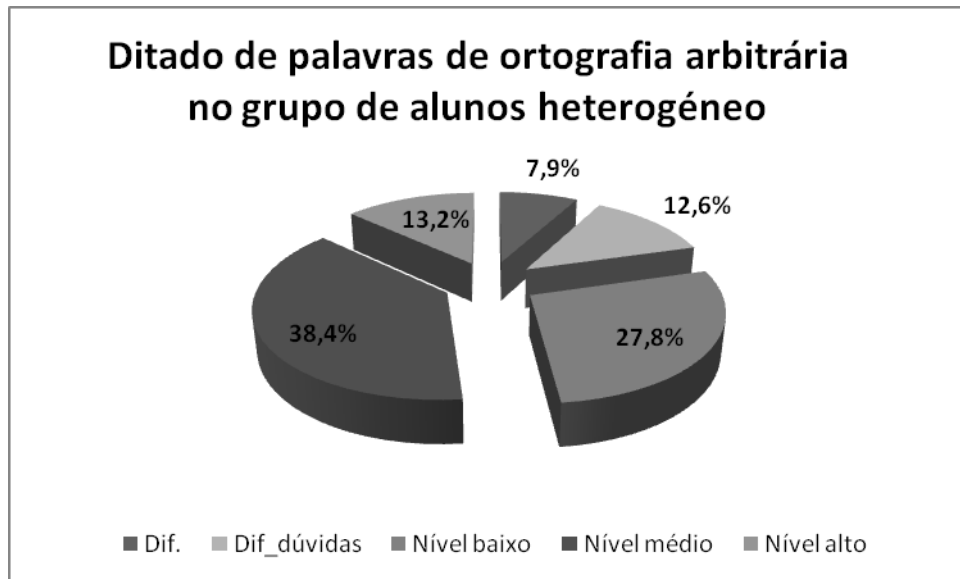


Gráfico 25: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia arbitrária no grupo heterogéneo.

A seguir, na *tabela 148* fazemos a análise dos resultados através da comparação de médias nos dois grupos de alunos: os que pertencem a turmas homogéneas e os que pertencem a turmas heterogéneas.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
P2.1 Equal variances assumed	2,732	,099	-1,596	362	,111	-,673	,421	-1,501	,156	
Equal variances not assumed			-1,550	287,166	,122	-,673	,434	-1,526	,181	

Tabela 148: Valor do teste *t* para a variável ditado de palavras de ortografia arbitrária no grupo homogéneo e heterogéneo.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,099, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,111, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogêneos e no grupo de alunos heterogêneos são idênticos.

4.2.3. Análise dos dados do ditado de palavras de ortografia com regras

De seguida procedemos à análise dos resultados dos alunos, na categoria ditado de palavras de ortografia com regras, de acordo com os níveis atribuídos pela escala de avaliação da prova.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	64	17,6	17,6	17,6
Dif_dúvidas	66	18,1	18,1	35,7
Nível baixo	97	26,6	26,6	62,4
Nível médio	87	23,9	23,9	86,3
Nível alto	50	13,7	13,7	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 149: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia com regras.

A tabela anterior mostra a frequência dos alunos da amostra na variável ditado de palavras com regras. Podemos ver que 66 alunos de enquadram no nível de dificuldades-dúvidas e 64 alunos no nível dificuldades.

Ou seja, como vemos no *gráfico 26*, a percentagem de alunos no nível dificuldades-dúvidas é 18,1% e do nível dificuldades é de 17,6%.

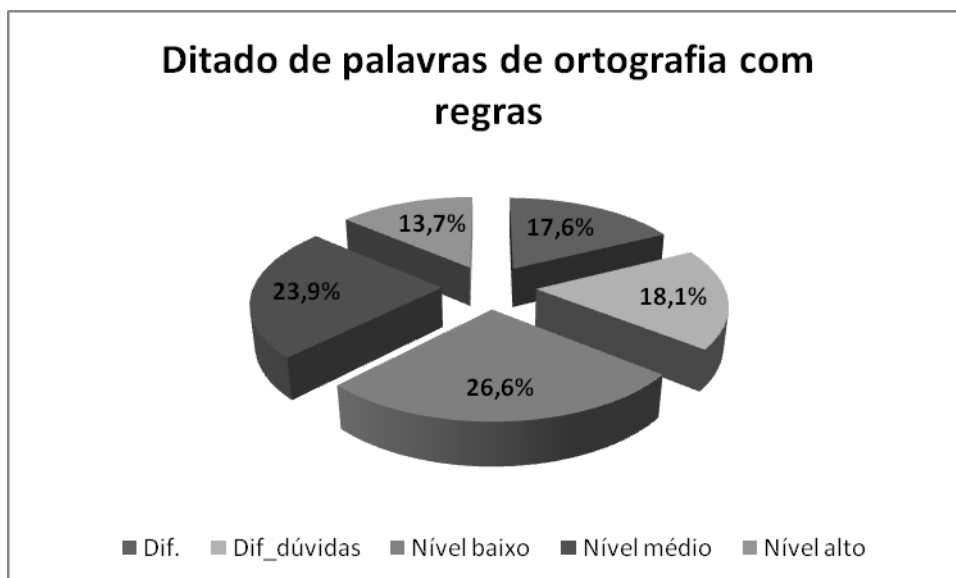


Gráfico 26: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia com regras, da amostra.

Na tabela e no gráfico que apresentamos de seguida, podemos ver a análise da frequência dos alunos da amostra que pertencem a turmas homogêneas, na variável ditado de palavras de ortografia com regras.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	39	18,3	18,3	18,3
Dif_dúvidas	39	18,3	18,3	36,6
Nível baixo	59	27,7	27,7	64,3
Nível médio	51	23,9	23,9	88,3
Nível alto	25	11,7	11,7	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 150: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia com regras do grupo homogêneo.

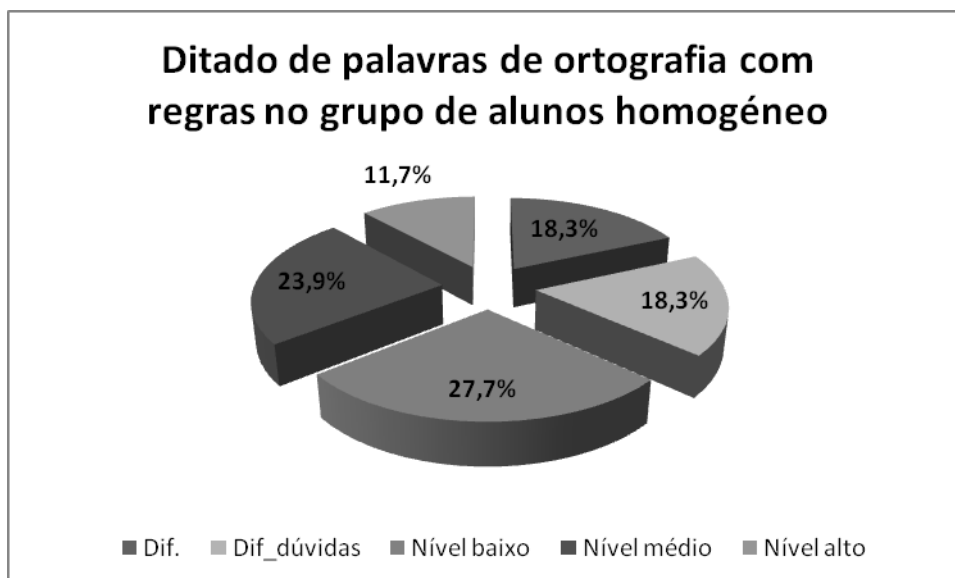


Gráfico 27: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia com regras no grupo homogéneo.

Pela *tabela 150* e no *gráfico 27* observamos que, no grupo de alunos pertencentes a turmas homogêneas, na variável ditado de palavras de ortografia com regras, os dois níveis de dificuldades comportam o mesmo número de alunos, 39 alunos cada, correspondente a 18,3%.

De igual modo, a seguir, na *tabela 151* e no *gráfico 28* apresentamos a análise da frequência dos alunos da amostra que pertencem a turmas heterogêneas, na variável ditado de palavras de ortografia com regras.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	25	16,6	16,6	16,6
Dif_dúvidas	27	17,9	17,9	34,4
Nível baixo	38	25,2	25,2	59,6
Nível médio	36	23,8	23,8	83,4
Nível alto	25	16,6	16,6	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 151: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia com regras do grupo heterogéneo.

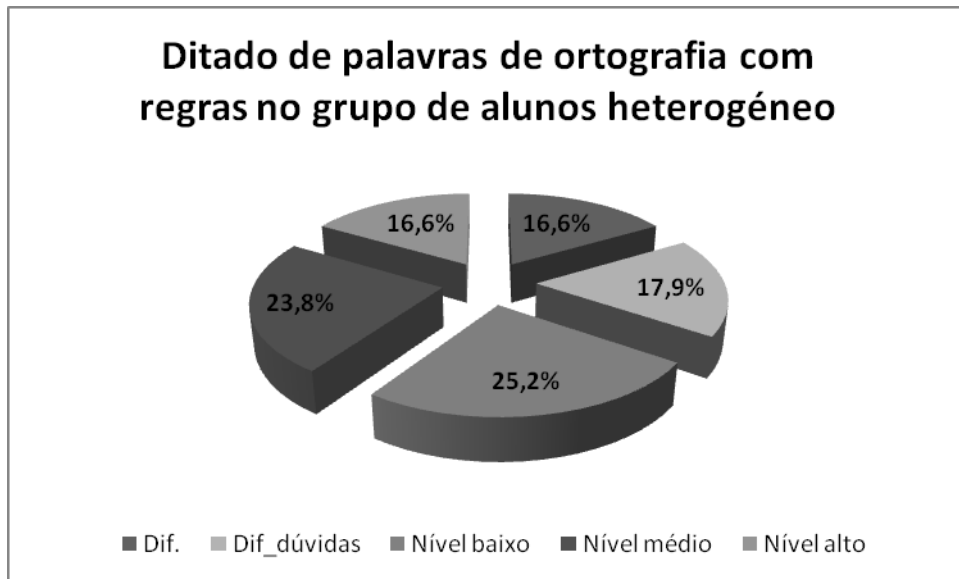


Gráfico 28: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia com regras no grupo heterogéneo.

Na tabela e no gráfico anteriores verificamos que, no grupo de alunos pertencentes a turmas heterogéneas, na variável ditado de palavras de ortografia com regras, o nível de dificuldades-dúvidas inclui 27 alunos, 17,9% e o nível dificuldades 25 alunos, ou seja, 16,6% desses alunos.

De seguida, vamos comparar os resultados nos dois grupos de alunos, na variável ditado de palavras com regras.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P2.2	Equal variances assumed	,655	,419	,530	362	,597	,249	,471	-,676	1,175
	Equal variances not assumed			,520	301,463	,603	,249	,479	-,694	1,192

Tabela 152: Valor do teste *t* para a variável ditado de palavras de ortografia com regras do grupo homogéneo e heterogéneo.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,419, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,597, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no ditado de palavras com regras, nos alunos pertencentes a turmas homogéneas e nos alunos pertencentes a turmas heterogéneas são idênticos.

4.2.4. Análise dos resultados do ditado de pseudo-palavras

Na prova de *ditado de pseudo-palavras*, tal como já esclarecemos, os alunos tinham que escrever vinte e cinco pseudo-palavras, sendo que, as últimas quinze obedeciam a certas regras ortográficas. Esta estruturação da prova levou a que primeiramente façamos a análise e discussão dos dados da globalidade da prova e, de seguida, a análise do ditado de pseudo-palavras com regras ortográficas.

a) Análise global do ditado de pseudo-palavras

Prosseguimos com a análise global do teste de escrita reprodutiva de pseudo-palavras, da totalidade dos alunos da amostra.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	223	61,3	61,3	61,3
Dif_dúvidas	73	20,1	20,1	81,3
Nível baixo	53	14,6	14,6	95,9
Nível médio	12	3,3	3,3	99,2
Nível alto	3	,8	,8	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 153: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras da amostra.

Na *tabela 153* e no *gráfico 29* podemos ver a distribuição dos alunos, na variável ditado de pseudo-palavras, onde é revelado que 223 alunos (61,3%) se situa no nível dificuldades e 73 alunos no nível dificuldades (20,1%).

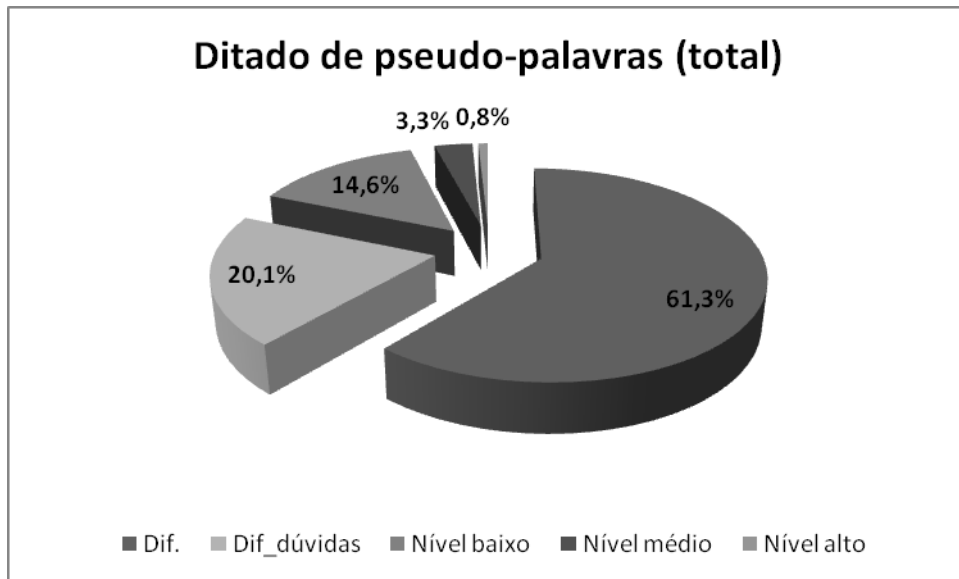


Gráfico 29: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras da amostra.

De seguida, apresentamos a análise dos dados dos alunos inseridos em turmas homogêneas, na variável ditado de pseudo-palavras.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	126	59,2	59,2	59,2
Dif_dúvidas	46	21,6	21,6	80,8
Nível baixo	32	15,0	15,0	95,8
Nível médio	7	3,3	3,3	99,1
Nível alto	2	,9	,9	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 154: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras do grupo homogêneo.

Pela *tabela 154* e pelo *gráfico 30* podemos observar que no ditado de pseudo-palavras, a maioria dos alunos em estudo se situa no nível de dificuldades, 126 alunos (59,2%). Considerando que a escala é constituída por mais um nível de dificuldades denominado por dúvidas, onde estão inseridos mais 46 alunos (21,6%), o mesmo será dizer que, o desempenho de 172 alunos dos alunos em estudo, não foi suficientemente satisfatório.

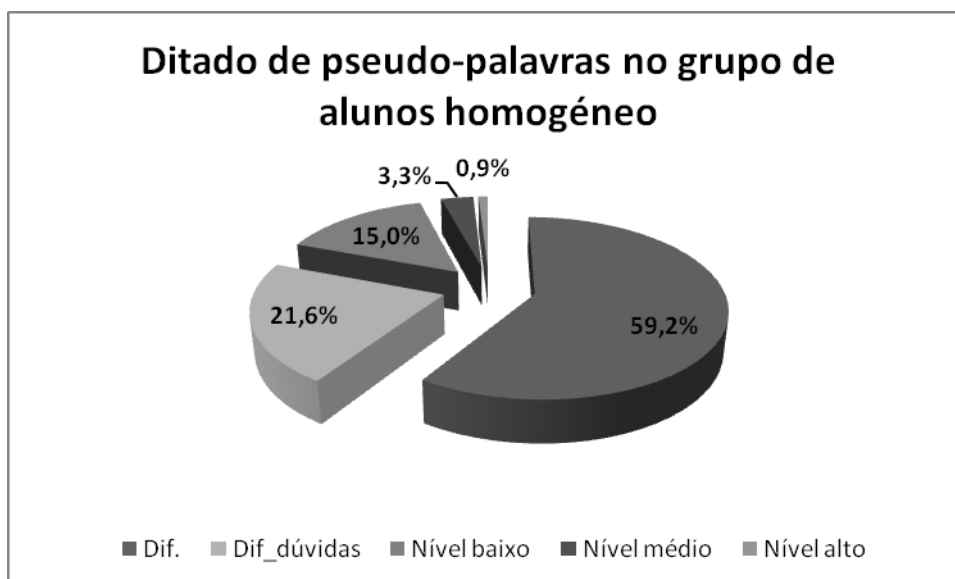


Gráfico 30: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras no grupo homogéneo.

Passamos, de seguida, para a análise dos resultados dos alunos das turmas heterogéneas, na variável ditado de pseudo-palavras.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif	97	64,2	64,2	64,2
Dif_dúvidas	27	17,9	17,9	82,1
Nível baixo	21	13,9	13,9	96,0
Nível médio	5	3,3	3,3	99,3
Nível alto	1	,7	,7	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 155: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras do grupo heterogéneo.

A *tabela 155* e o *gráfico 31* ilustram que, no ditado de pseudo-palavras, a maioria dos alunos em estudo se situa no nível de dificuldades, 97 dos alunos (64,2%). A frequência dos alunos e a percentagem por níveis de dificuldades distribui-se do seguinte modo: 97 alunos com dificuldades (64,2%) e 27 alunos (17,9%) com dificuldades-dúvidas.

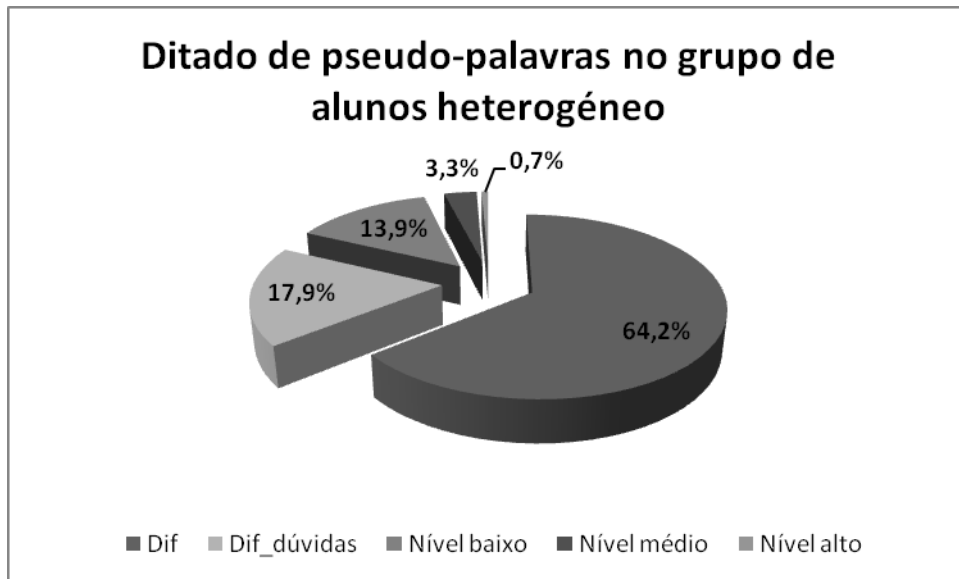


Gráfico 31: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras no grupo heterogéneo.

Procedemos, de seguida, à análise dos resultados do ditado de pseudo-palavras, comparando os resultados obtidos nos alunos pertencentes a turmas homogéneas e a turmas heterogéneas.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P3.1	Equal variances assumed	2,021	,156	-1,341	362	,181	-,592	,442	-1,460	,276
	Equal variances not assumed			-1,307	291,526	,192	-,592	,453	-1,484	,300

Tabela 156: Valor do teste *t* para a variável ditado de pseudo-palavras do grupo homogéneo e heterogéneo.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,156, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,181, o que não conduz à rejeição da

hipótese nula, motivo pelo qual os resultados obtidos no grupo de alunos pertencentes a turmas homogéneas e no grupo de alunos pertencentes a turmas heterogéneas são idênticos.

b) Análise dos resultados do ditado de pseudo-palavras com regras

Tal como podemos ver no *Capítulo V* deste trabalho, em 4.5.3. *Ditado de pseudo-palavras - descrição e adaptação à Língua Portuguesa*, a prova de ditado de pseudo-palavras é constituída por vinte e cinco pseudo-palavras, quinze das quais estão sujeitas a regras ortográficas.

Na análise dos resultados que se segue, apresentamos os resultados obtidos pelos alunos no ditado de pseudo-palavras sujeitas a regras ortográficas.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dif.	134	36,8	36,9	36,9
	Dif_dúvidas	102	28,0	28,1	65,0
	Nível baixo	86	23,6	23,7	88,7
	Nível médio	34	9,3	9,4	98,1
	Nível alto	7	1,9	1,9	100,0
Total		363	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		364	100,0		

Tabela 157: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras com regras, da amostra.

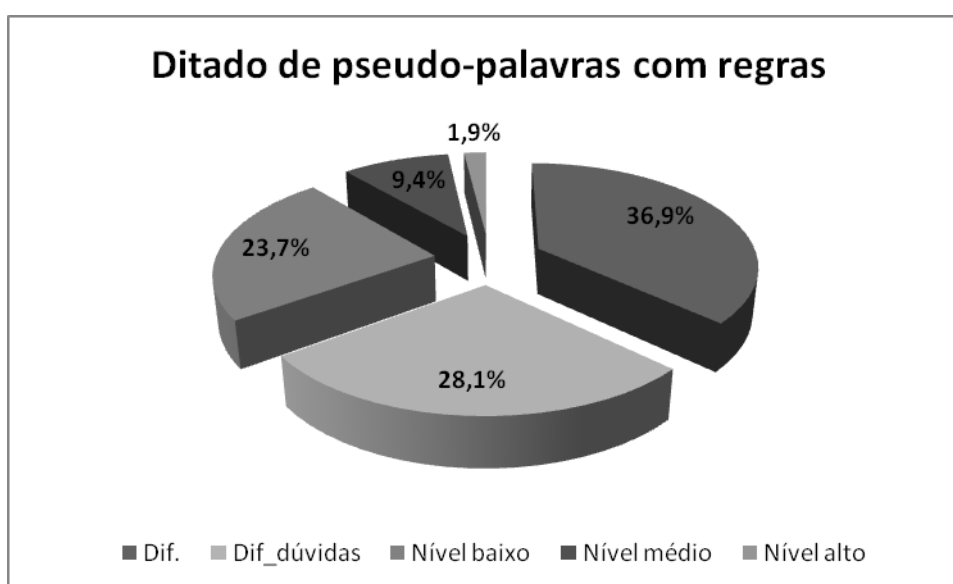


Gráfico 32: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras com regras, da amostra.

Por observação da *tabela 158* e do *gráfico 32* podemos ver que na categoria da prova em análise, ditado de pseudo-palavras com regras, os resultados dos alunos da amostra revelam que 134 alunos se enquadram no nível de dificuldades (36,8); 102 alunos se situam no nível dificuldades-dúvidas.

A análise de dados que fazemos a seguir diz respeito à análise dos resultados no ditado de pseudo-palavras com regras, dos alunos que fazem parte de turmas homogêneas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	73	34,3	34,3	34,3
Dif_dúvidas	66	31,0	31,0	65,3
Nível baixo	49	23,0	23,0	88,3
Nível médio	21	9,9	9,9	98,1
Nível alto	4	1,9	1,9	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 158: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras com regras, do grupo homogêneo.

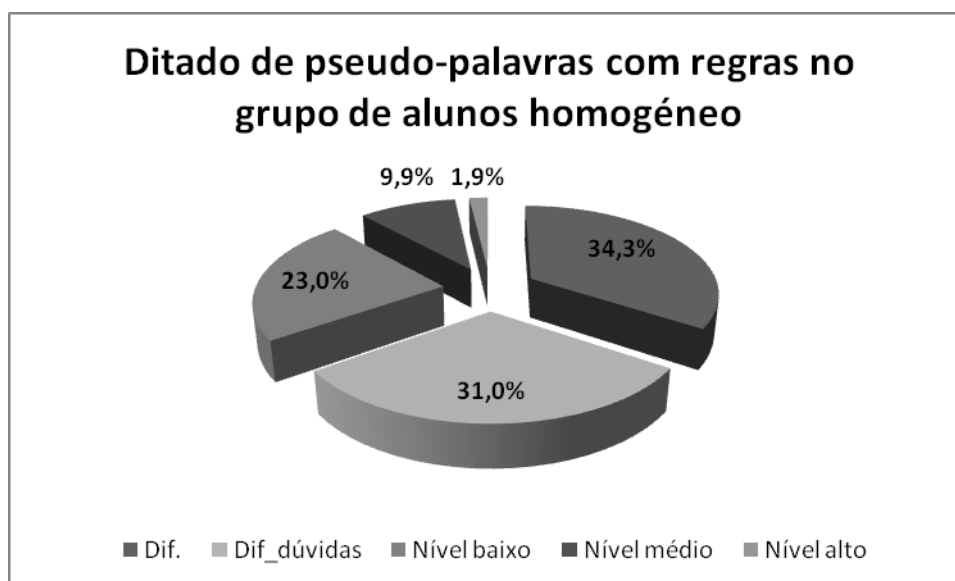


Gráfico 33: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras com regras no grupo homogêneo.

Tanto a *tabela 158* e o *gráfico 33* mostram que, a análise de dados dos alunos pertencentes a turmas homogêneas, no ditado de pseudo-palavras sujeitas a regras ortográficas, é reveladora que 73 dos alunos em estudo, correspondente à percentagem de 34,3%, se inserem no nível de dificuldades. Desta análise sobressai ainda outro aspeto, 66 elementos dessa amostra enquadram-se no nível de dificuldades - dúvidas.

Na análise de dados que faremos a seguir pretendemos analisar os dados dos alunos pertencentes a turmas heterogêneas, no ditado de pseudo-palavras com regras.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	61	40,4	40,4	40,4
Dif_dúvidas	36	23,8	23,8	64,2
Nível baixo	38	25,2	25,2	89,4
Nível médio	13	8,6	8,6	98,0
Nível alto	3	2,0	2,0	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 159: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras com regras, do grupo heterogêneo.

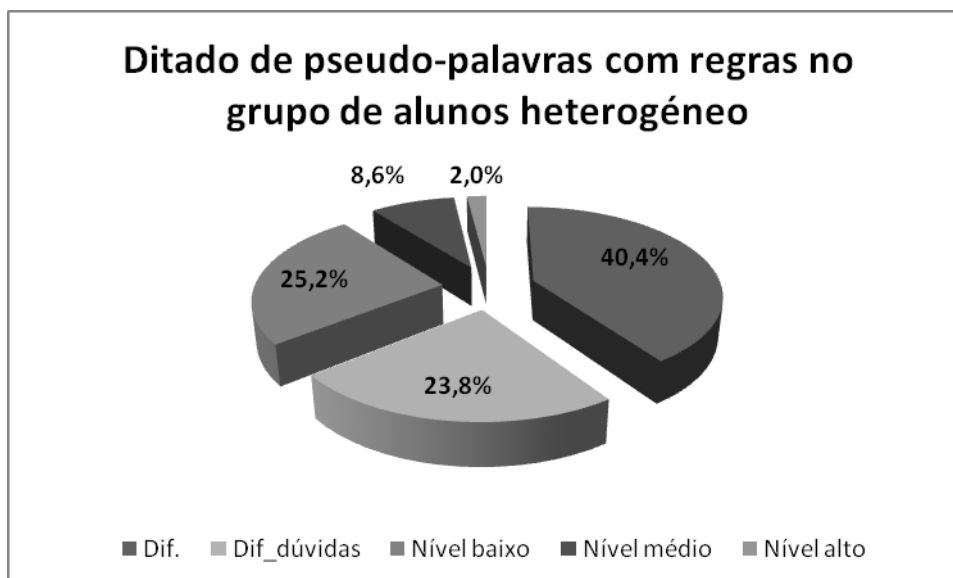


Gráfico 34: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras com regras, no grupo heterogêneo.

Através da tabela e do gráfico acima representados podemos observar que o nível onde se inserem a maior parte dos alunos é no nível de dificuldades, 61 alunos, o que representa 40,4% dos alunos e 36 alunos (23,8%) no nível dificuldades-dúvidas.

De seguida fazemos a análise comparativa dos resultados dos alunos pertencentes a turmas homogêneas e a turmas heterogêneas.

Assim pela *tabela 160*, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,230, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Como o nível de significância do teste é 0,586, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogéneos e no grupo de alunos heterogéneos são idênticos.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P3.2	Equal variances assumed	1,443	,230	-,545	362	,586	-,167	,306	-,768	,435
	Equal variances not assumed			-,537	305,505	,592	-,167	,310	-,778	,444

Tabela 160: Valor do teste *t* para a variável ditado de pseudo-palavras com regras, no grupo homogéneo e heterogéneo.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,230, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,586, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogéneos e no grupo de alunos heterogéneos são idênticos.

4.2.5. Análise dos dados do ditado de frases

a) Acentos

Como já referimos no *Capítulo V*, em 4.5.4. *Ditado de palavras - descrição e adaptação à Língua Portuguesa*, no ditado de frases são avaliados os seguintes aspetos: os acentos, as maiúsculas e os sinais de pontuação e auxiliares de escrita.

A *tabela 162* e o *gráfico 35* representam a frequência da amostra em estudo na variável acentos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	1	,3	,3	,3
Dif_dúvidas	3	,8	,8	1,1
Nível baixo	45	12,4	12,4	13,5
Nível médio	109	29,9	29,9	43,4
Nível alto	206	56,6	56,6	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 161: Tabela de frequências – ditado de frases (acentos) da amostra.

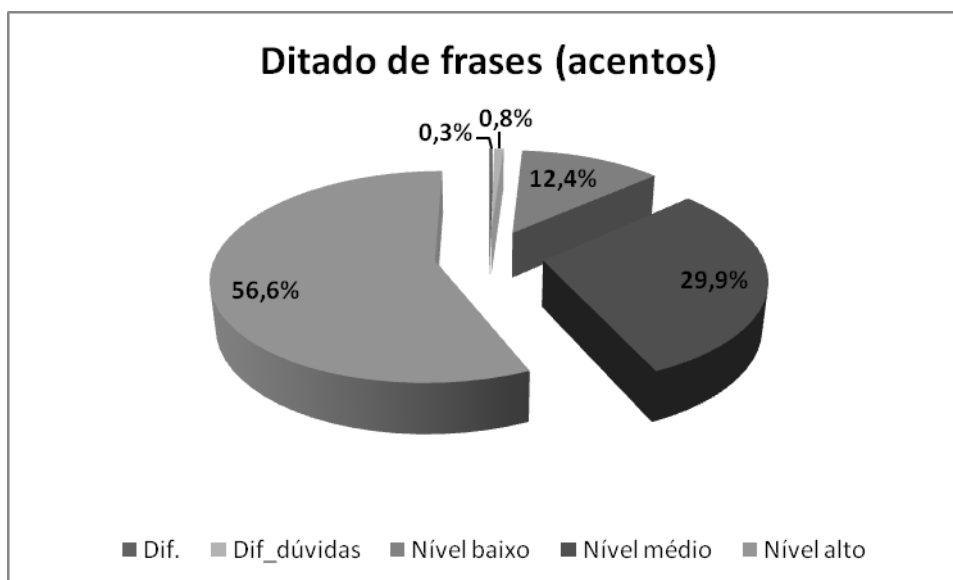


Gráfico 35: Percentagem da variável ditado de frases (acentos), na amostra.

Por observação tanto do *gráfico 35* como da *tabela 161* a análise dos dados dos alunos revela que a percentagem de dificuldades é 0,3%, correspondente a um aluno, e no nível dificuldades-dúvidas é de 0,8% (3 alunos).

Seguidamente, a análise dos dados visa a frequência e a percentagem dos resultados dos alunos pertencentes a turmas homogêneas e heterogêneas, na variável acentos.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif_dúvidas	2	,9	,9	,9
Nível baixo	22	10,3	10,3	11,3
Nível médio	72	33,8	33,8	45,1
Nível alto	117	54,9	54,9	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 162: Tabela de frequências – ditado de frases (acentos) homogéneo.

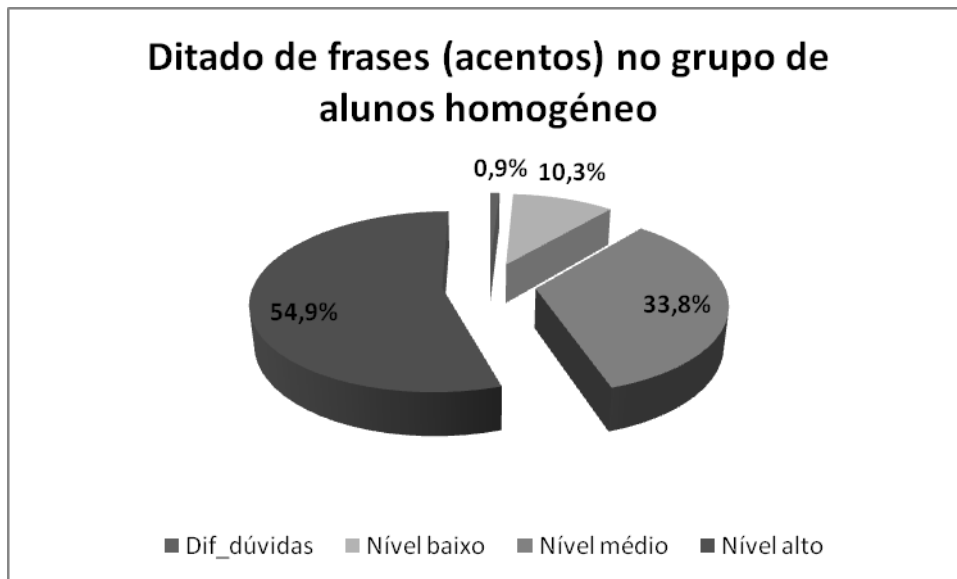


Gráfico 36: Percentagem da variável ditado de frases (acentos), no grupo homogéneo.

Através da *tabela 162* e do *gráfico 36* observámos que, dos alunos em estudo, apenas 2 (0,9%) se situam no nível de dificuldades-dúvidas.

Do mesmo modo, procedemos em relação aos alunos pertencentes às turmas heterogéneas, isto é, a análise dos dados que se segue diz respeito à frequência e percentagem deste grupo de alunos em estudo, na variável acentos.

Podemos ver, pela *tabela 163* e pelo *gráfico 37* que, nas turmas heterogéneas, em relação à análise dos erros de acentuação, não existem dificuldades significativas, pois apenas há 1 aluno com dificuldades, 1 aluno com dificuldades-dúvidas, 23 alunos situam-se no nível baixo, 37 alunos no nível médio e 89 alunos no nível alto.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	1	,7	,7	,7
Dif_dúvidas	1	,7	,7	1,3
Nível baixo	23	15,2	15,2	16,6
Nível médio	37	24,5	24,5	41,1
Nível alto	89	58,9	58,9	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 163: Tabela de frequências – ditado de frases (acentos) no grupo heterogéneo.

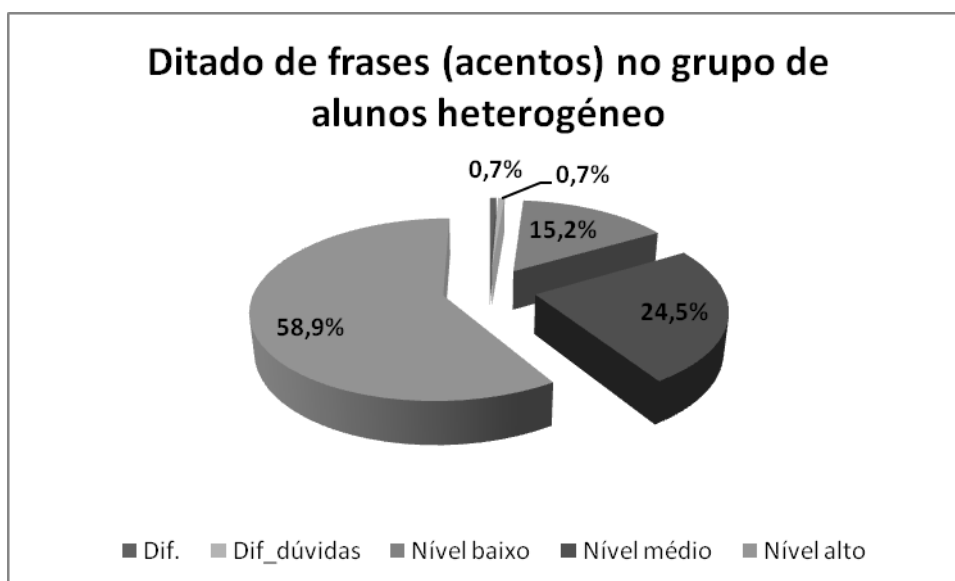


Gráfico 37: Percentagem da variável ditado de frases (acentos), no grupo heterogéneo.

Traduzindo os dados da tabela anterior em percentagens, podemos observar pelo *gráfico 37* que 58,9% dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas enquadram-se num nível de escrita alto, 24,5% dos alunos situam-se no nível médio, 15,2% dos alunos inserem-se no nível baixo e, tanto no nível dificuldades como no nível dificuldades-dúvidas insere-se um aluno.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P4.1	Equal variances assumed	3,038	,082	-,152	362	,879	-,051	,335	-,709	,607
	Equal variances not assumed			-,149	301,288	,882	-,051	,341	-,721	,619

Tabela 164: Valor do teste *t* para a variável ditado de frases (acentos), no grupo homogêneo e heterogêneo.

Na *tabela 164*, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,082, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,879, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogêneos e no grupo de alunos heterogêneos são idênticos.

b) Maiúsculas

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Dif.	39	10,7	10,7	10,7
Dif_dúvidas	57	15,7	15,7	26,4
Nível baixo	74	20,3	20,3	46,7
Nível médio	190	52,2	52,2	98,9
Nível alto	4	1,1	1,1	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 165: Tabela de frequências – ditado de frases (maiúsculas) da amostra.

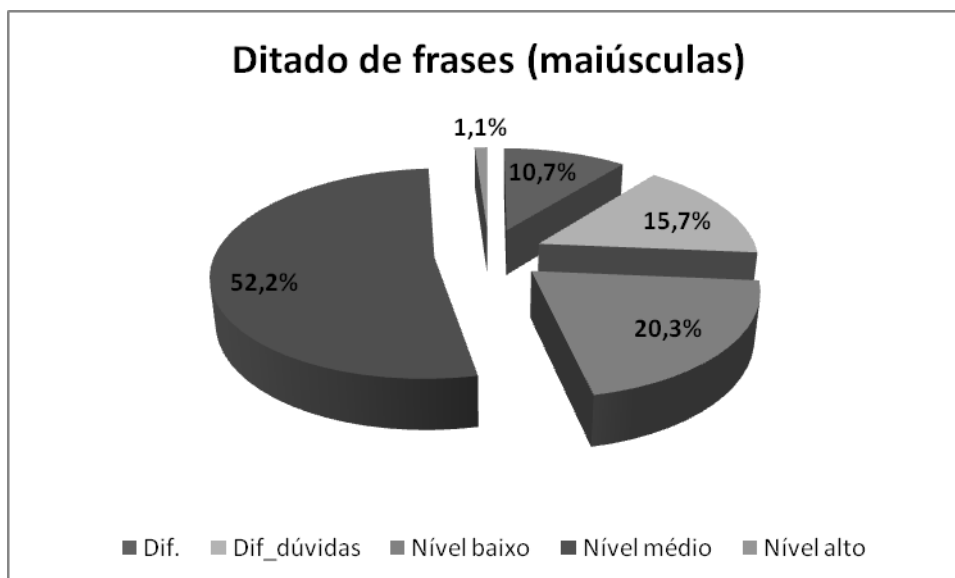


Gráfico 38: Percentagem da variável ditado de frases (maiúsculas), da amostra.

Pela *tabela 165* e pelo *gráfico 38* observamos a análise de dados para averiguar frequência e a percentagem dos alunos, na categoria de ditado de frases - maiúsculas. Podemos, então ver, que a maior parte dos alunos em relação às dificuldades os alunos se distribuem do seguinte modo: 57 alunos no nível dificuldades - dúvidas e 39 alunos no nível de dificuldades (15,7%).

A análise de dados que se segue diz respeito à frequência e à percentagem dos alunos das turmas homogêneas, no ditado de frases, no uso correto da letra maiúscula.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	17	8,0	8,0	8,0
Dif_dúvidas	30	14,1	14,1	22,1
Nível baixo	47	22,1	22,1	44,1
Nível médio	118	55,4	55,4	99,5
Nível alto	1	,5	,5	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 166: Tabela de frequências – ditado de frases (maiúsculas) do grupo homogêneo.

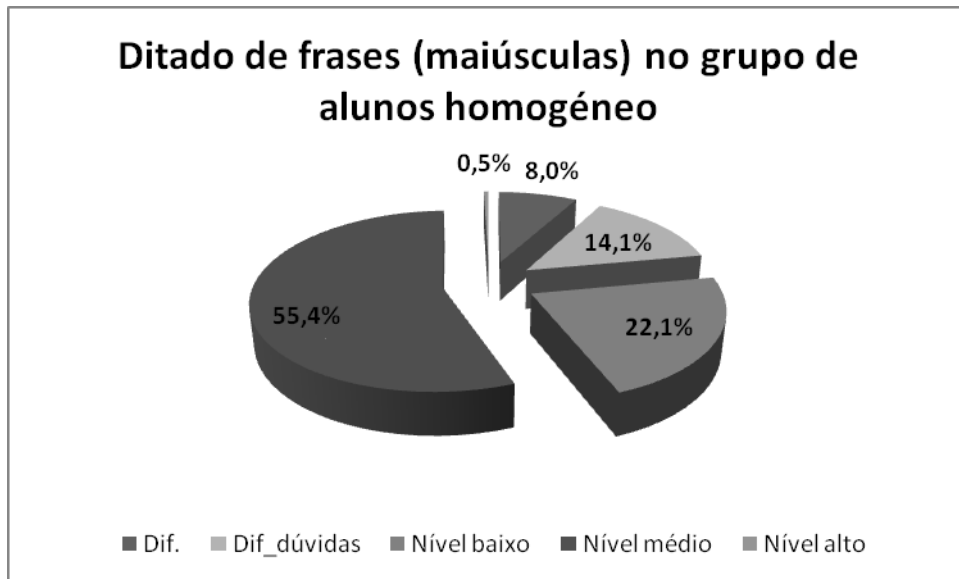


Gráfico 39: Percentagem da variável ditado de frases (maiúsculas), do grupo homogéneo.

Podemos ver pela tabela e pelo gráfico representados acima, que 118 alunos pertencentes a turmas homogêneas inserem-se no nível médio, o que corresponde a 55,4% dos alunos deste grupo em análise, 8,0% dos alunos têm e 14,1% têm dificuldades - dúvidas.

A *tabela 167* e o *gráfico 40*, abaixo, apresentam, através da análise de dados dos alunos de turmas heterogêneas, a frequência e a percentagem dos alunos em análise, na categoria de ditado de frases - maiúsculas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	22	14,6	14,6	14,6
Dif_dúvidas	27	17,9	17,9	32,5
Nível baixo	27	17,9	17,9	50,3
Nível médio	72	47,7	47,7	98,0
Nível alto	3	2,0	2,0	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 167: Tabela de frequências – ditado de frases (maiúsculas) do grupo heterogéneo.

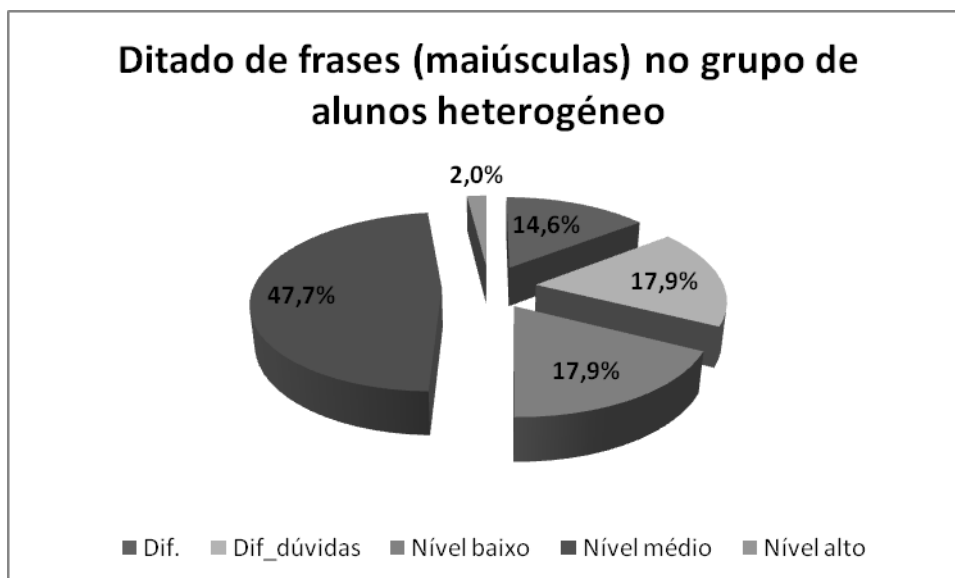


Gráfico 40: Percentagem da variável ditado de frases (maiúsculas), do grupo heterogéneo.

Através da análise da tabela anterior, vemos que, o nível dificuldades - dúvidas comporta 27 (17,9%) e no nível dificuldades se inserem 22 alunos (14,6%).

Passamos, de seguida, para a análise dos dados através da comparação das médias dos dois grupos de alunos em estudo: homogéneo e heterogéneo.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P4.2	Equal variances assumed	5,155	,024	-2,596	362	,010	-,488	,188	-,857	-,118
	Equal variances not assumed			-2,543	298,145	,011	-,488	,192	-,865	-,110

Tabela 168: Valor do teste *t* para a variável ditado de frases (maiúsculas), nos grupos homogéneos e heterogéneos.

Pela tabela anterior vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,024, ou seja, inferior a 0,05, o que nos leva a considerar a hipótese da não igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,011, o que conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogêneos e no grupo de alunos heterogêneos são diferentes com significado estatístico. Por comparação das médias, podemos afirmar que os alunos pertencentes a turmas heterogêneas escreveram com menos erros que os alunos pertencentes a turmas homogêneas, na categoria em análise (maiúsculas).

c) Sinais de pontuação e auxiliares de escrita

Pela *tabela 169* e pelo *gráfico 41* observamos a análise de dados da frequência e da percentagem dos alunos, na categoria de ditado de frases - sinais de pontuação. É de referir que, dentro desta categoria se incluem também os sinais auxiliares de escrita.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	24	6,6	6,6	6,6
Dif_Dúvidas	52	14,3	14,3	20,9
Nível baixo	72	19,8	19,8	40,7
Nível médio	88	24,2	24,2	64,8
Nível alto	128	35,2	35,2	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 169: Tabela de frequências – ditado de frases (sinais de pontuação) da amostra.

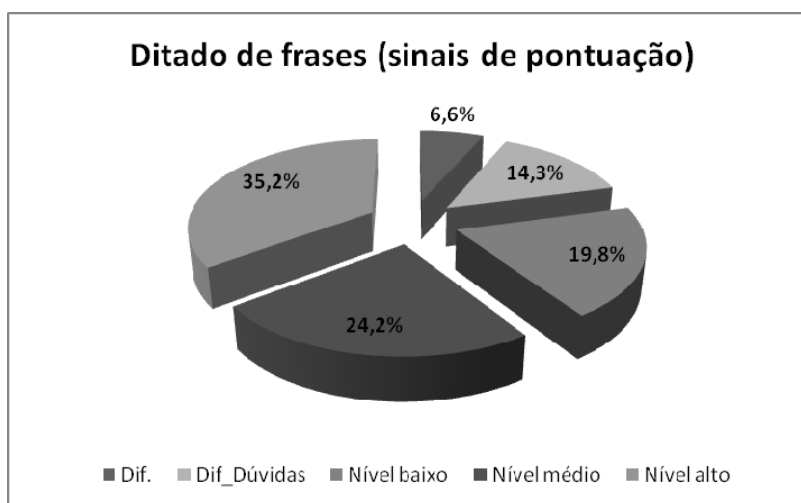


Gráfico 41: Percentagem da variável ditado de frases (sinais de pontuação) da amostra.

Podemos, então, observar que 52 alunos se inserem no nível dificuldades-dúvidas (14,3%) e 24 alunos no nível dificuldades (6,6%).

As tabelas e os gráficos que se seguem, apresentam a análise dos dados onde podemos ver a frequência e a percentagem, primeiramente em relação aos alunos de turmas homogêneas e, depois, em relação aos alunos de turmas heterogêneas, na categoria de ditado de frases - sinais de pontuação.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	13	6,1	6,1	6,1
Dif_Dúvidas	22	10,3	10,3	16,4
Nível baixo	45	21,1	21,1	37,6
Nível médio	55	25,8	25,8	63,4
Nível alto	78	36,6	36,6	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 170: Tabela de frequências – ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo homogêneo.

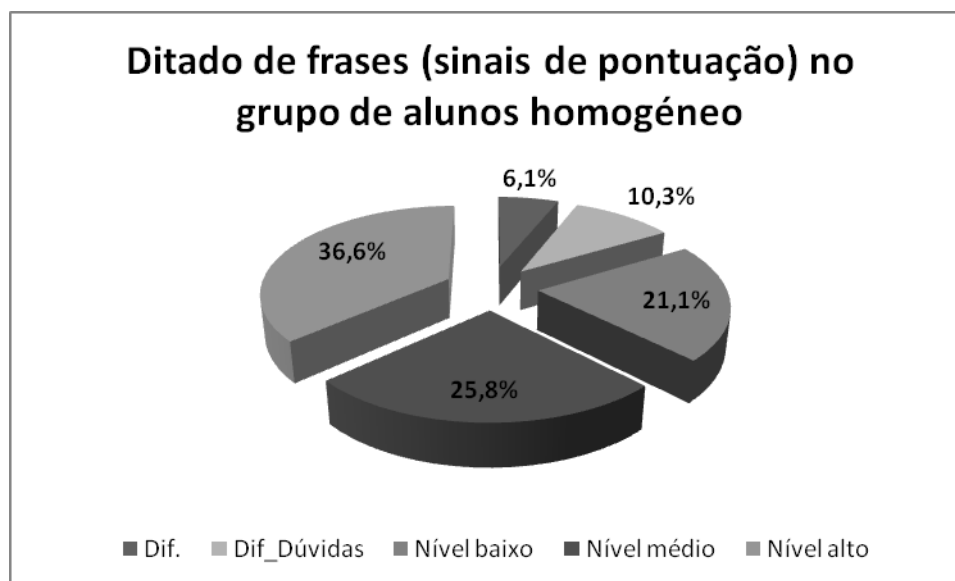


Gráfico 42: Percentagem da variável ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo homogêneo.

Da leitura da *tabela 170* e do *gráfico 42* podemos ver que uma parte considerável dos alunos em estudo se situa no nível alto, 78 alunos (36,6%) e no nível médio, 55 alunos (25,8%).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	11	7,3	7,3	7,3
Dif_Dúvidas	30	19,9	19,9	27,2
Nível baixo	27	17,9	17,9	45,0
Nível médio	33	21,9	21,9	66,9
Nível alto	50	33,1	33,1	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 171: Tabela de frequências – ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo heterogéneo.

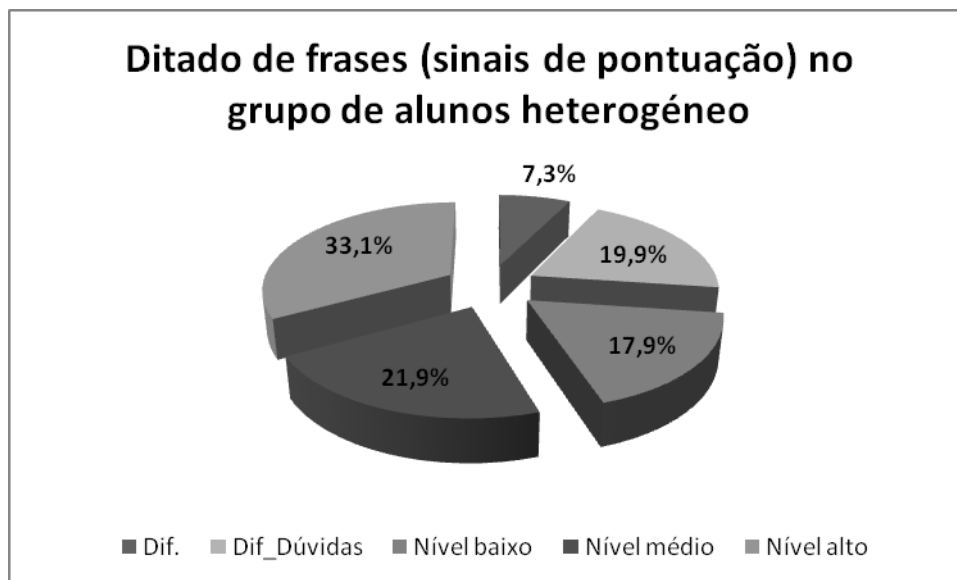


Gráfico 43: Percentagem da variável ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo heterogéneo.

Na *tabela 171* e do *gráfico 43* podemos observar que nos níveis de dificuldades os alunos se distribuem da seguinte forma: 30 alunos no nível dificuldades - dúvidas (19,9%) e no nível de dificuldades 11 (7,3%).

Vejam, agora, a análise dos dados dos dois grupos de alunos, por comparação de médias.

Pela tabela a seguir, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,339, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,359, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogéneos e no grupo de alunos heterogéneos são idênticos.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P4.3	Equal variances assumed	,915	,339	-,918	362	,359	-,261	,284	-,820	,298
	Equal variances not assumed			-,908	310,326	,365	-,261	,288	-,827	,305

Tabela 172: Valor do teste *t* para a variável ditado de frases (maiúsculas), no grupo homogêneo e heterogêneo.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,339, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,359, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogêneos e no grupo de alunos heterogêneos são idênticos.

4.2.6. Análise dos dados da escrita de um texto narrativo

Passamos de seguida para a análise de mais uma das categorias da Prova de Avaliação dos Processos de Escrita : *Escrita de um texto narrativo*.

Para a análise dos resultados dos alunos nesta categoria utilizamos os mesmos procedimentos que utilizamos para as restantes categorias da prova, já analisadas.

Assim, começamos por analisar os dados da amostra para averiguar a frequência e a percentagem na escrita de um texto narrativo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	12	3,3	3,3	3,3
Dif_dúvidas	45	12,4	12,4	15,7
Nível baixo	105	28,8	28,8	44,5
Nível médio	60	16,5	16,5	61,0
Nível alto	142	39,0	39,0	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 173: Tabela de frequências – escrita de um texto narrativo da amostra.



Gráfico 44: Percentagem da variável escrita de um texto narrativo da amostra.

Pela *tabela 173* e pelo *gráfico 44* podemos observar que 45 alunos se situam no nível dificuldades-dúvidas (12,4%) e 12 alunos no nível dificuldades (3,3%).

Vejam, de seguida, a frequência e a percentagem, nesta categoria de escrita, para os alunos que fazem parte de turmas homogêneas, para depois fazermos o mesmo em relação ao grupo de alunos de turmas heterogêneas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	7	3,3	3,3	3,3
Dif_dúvidas	24	11,3	11,3	14,6
Nível baixo	71	33,3	33,3	47,9
Nível médio	37	17,4	17,4	65,3
Nível alto	74	34,7	34,7	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 174: Tabela de frequências – escrita de um texto narrativo do grupo homogêneo.

Da *tabela 174* e do *gráfico 45* podemos observar que, no grupo de alunos que estão inseridos em turmas homogêneas, 7 alunos enquadram-se no nível de dificuldades (3,3%) e 24 no nível dificuldades-dúvidas (11,3%).

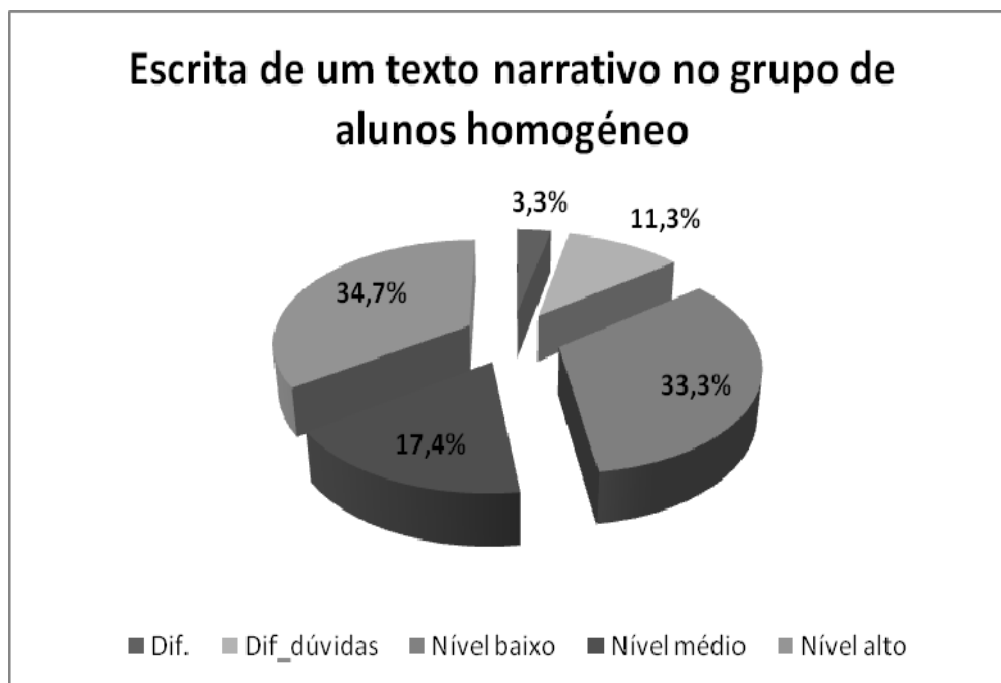


Gráfico 45: Percentagem da variável escrita de um texto narrativo do grupo homogêneo.

Segue-se, agora, a análise à frequência e percentagem da variável escrita de um texto narrativo, mas, do grupo heterogêneo, como podemos observar pela *tabela 175* e pelo *gráfico 46*.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	5	3,3	3,3	3,3
Dif_dúvidas	21	13,9	13,9	17,2
Nível baixo	34	22,5	22,5	39,7
Nível médio	23	15,2	15,2	55,0
Nível alto	68	45,0	45,0	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 175: Tabela de frequências – escrita de um texto narrativo do grupo heterogêneo.

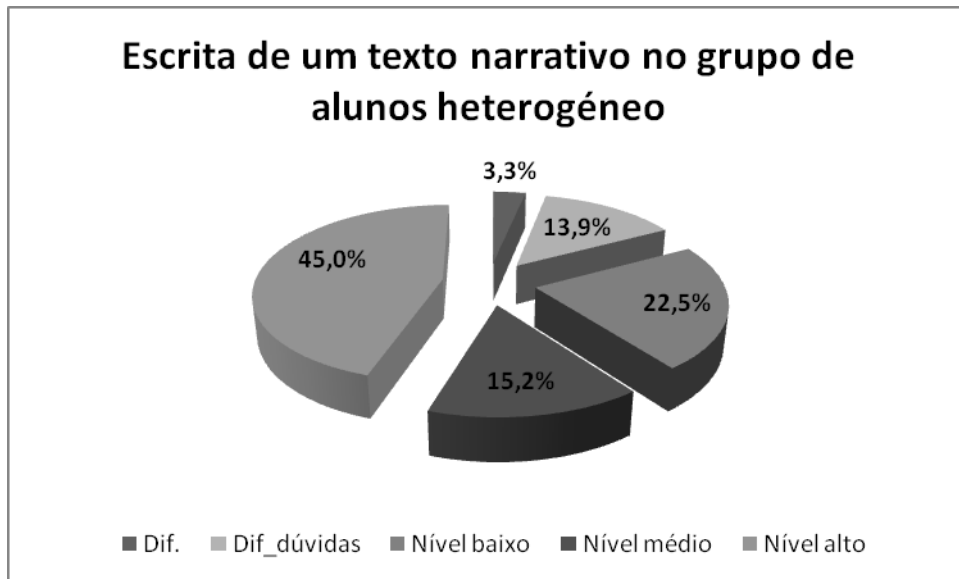


Gráfico 46: Percentagem da variável escrita de um texto narrativo do grupo heterogéneo.

Pela tabela e gráfico anteriores vemos que a frequência e a percentagem dos alunos com dificuldades de turmas heterogéneas se distribuem da seguinte forma: 5 (3,3%) alunos no nível dificuldades e 21 (13,9%) em dificuldades-dúvidas.

Procedemos, de seguida, à análise dos dados dos alunos comparando os resultados dos alunos pertencentes a turmas homogéneas e os resultados dos alunos de turmas heterogéneas.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P5	Equal variances assumed	,003	,955	,992	362	,322	,221	,222	-,217	,658
	Equal variances not assumed			,992	322,280	,322	,221	,223	-,217	,659

Tabela 176: Valor do teste *t* para a variável escrita de um texto narrativo do grupo homogéneo e heterogéneo.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,955, ou seja, superior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,322, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos de turmas homogêneas e no grupo de alunos de turmas heterogêneas são idênticos.

4.3. Análise dos dados da escrita de um texto expositivo

Por último, passamos à análise dos resultados obtidos pelos alunos da amostra no teste de escrita de um texto expositivo.

Na tabela abaixo podemos observar as frequências dos alunos da amostra, na escrita de um texto expositivo, seguindo-se no *gráfico 47* as respetivas percentagens.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Dif_dúvidas	10	2,7	2,7	2,7
Nível baixo	152	41,8	41,8	44,5
Nível médio	65	17,9	17,9	62,4
Nível alto	137	37,6	37,6	100,0
Total	364	100,0	100,0	

Tabela 177: Tabela de frequências – escrita de um texto expositivo, da amostra.



Gráfico 47: Percentagem da variável escrita de um texto expositivo da amostra.

Os alunos com dificuldades na escrita de um texto expositivo distribuem-se do seguinte modo: 10 alunos no nível dificuldades-dúvidas (2,7%) e no nível baixo 152 alunos equivalente à percentagem de 41,8%.

Na tabela que se segue observamos a frequência e as percentagens dos alunos pertencentes a turmas homogéneas, na escrita de um texto expositivo.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif_dúvidas	5	2,3	2,3	2,3
Nível baixo	97	45,5	45,5	47,9
Nível médio	42	19,7	19,7	67,6
Nível alto	69	32,4	32,4	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 178: Tabela de frequências – escrita de um texto expositivo, do grupo homogéneo.

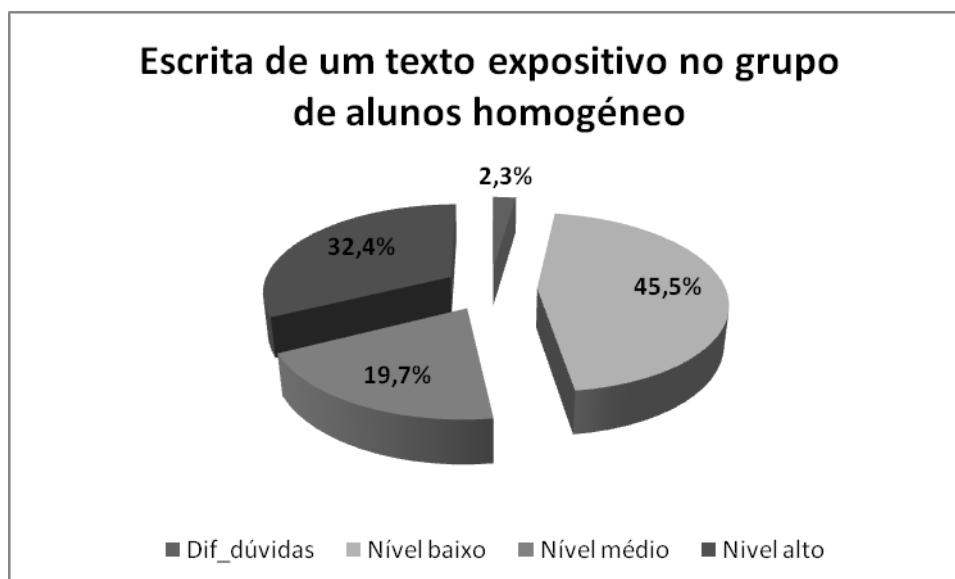


Gráfico 48: Percentagem da variável escrita de um texto expositivo do grupo homogéneo.

A tabela e o gráfico apresentados anteriormente, ilustram que, neste grupo de alunos em análise, 2,3% dos alunos (5) se situam no nível dificuldades-dúvidas.

De seguida levamos em conta o mesmo procedimento para análise dos dados dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Dif_dúvidas	5	3,3	3,3	3,3
Nível baixo	55	36,4	36,4	39,7
Nível médio	23	15,2	15,2	55,0
Nível alto	68	45,0	45,0	100,0
Total	151	100,0	100,0	

Tabela 179: Tabela de frequências – escrita de um texto expositivo, do grupo heterogéneo.



Gráfico 49: Percentagem da variável escrita de um texto expositivo, do grupo heterogéneo.

A partir da *tabela 179* e do *gráfico 49* podemos ver que a percentagem de alunos que pertencem a turmas heterogéneas, no nível de dificuldades-dúvidas é de 3,3% (5 alunos) e de 36,4% para o nível baixo (55 alunos).

Segue-se a análise dos resultados, por comparação de médias, dos dois grupos de alunos em estudo (alunos de turmas homogéneas e alunos de turmas heterogéneas).

Na tabela a seguir vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,005, ou seja, inferior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da não igualdade das variâncias.

Assim, o nível de significância do teste é 0,002, o que conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos nos dois grupos considerados são significativamente distintos. Por comparação das médias da pontuação obtida nesta prova, podemos afirmar que os alunos das turmas homogéneas apresentam mais dificuldades em planificar um texto expositivo que os alunos das turmas heterogéneas.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
P6	Equal variances assumed	7,817	,005	3,316	362	,001	,669	,202	,272	1,066
	Equal variances not assumed			3,200	279,410	,002	,669	,209	,258	1,081

Tabela 180: Valor do teste *t* para a variável escrita de um texto expositivo do grupo homogéneo e heterogéneo.

4.4. Análise dos dados do total da bateria de provas

As tabelas que se seguem indicam-nos a frequência e a percentagem, para os alunos da amostra, no total das provas que constituem a bateria *PROESC*.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dif.	43	11,8	11,8	11,8
	Dif_dúvidas	62	17,0	17,0	28,8
	Nível baixo	90	24,7	24,7	53,6
	Nível médio	110	30,2	30,2	83,8
	Nível alto	59	16,2	16,2	100,0
	Total	364	100,0	100,0	

Tabela 181: Tabela de frequências – total das provas, da amostra.

Pela análise representada na *tabela 181* e no *gráfico 50*, 43 (11,8%) alunos apresentam dificuldades, no total da provas (11,8%) e 62 (17,0%) com dificuldades-dúvidas. Também podemos observar que 90 (24,7%) alunos se enquadram num nível baixo, 110 (30,2%) no nível médio e 59 (16,2%) no nível alto.

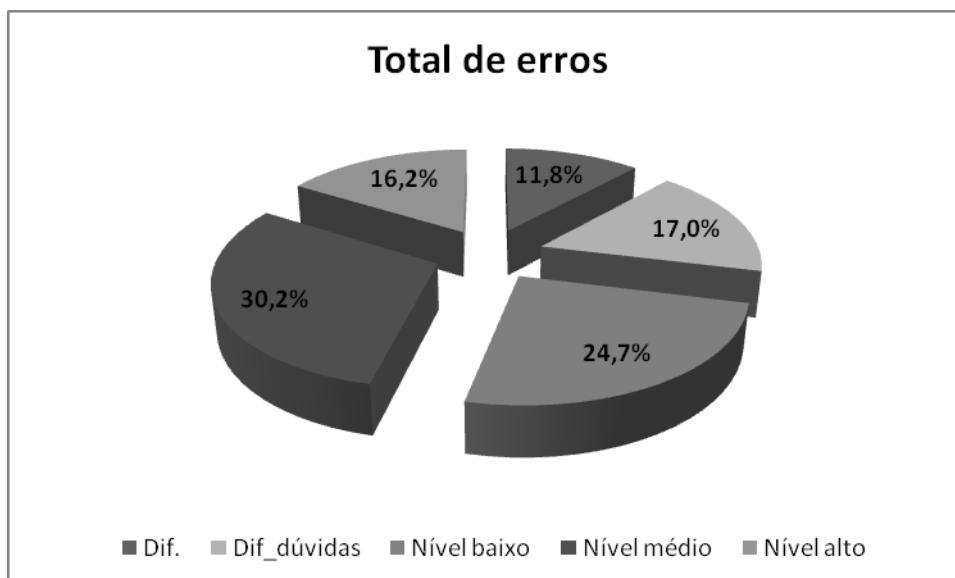


Gráfico 50: Percentagem da variável total das provas, da amostra.

Analisaremos, de seguida, a frequência e a percentagem, na variável total da bateria, no grupo de alunos que pertencem a turmas homogêneas e, depois, faremos a mesma análise para os alunos inseridos em turmas heterogêneas.

totaldabateria

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Dif.	21	9,9	9,9	9,9
Dif_dúvidas	37	17,4	17,4	27,2
Nível baixo	56	26,3	26,3	53,5
Nível médio	69	32,4	32,4	85,9
Nível alto	30	14,1	14,1	100,0
Total	213	100,0	100,0	

Tabela 182: Tabela de frequências – total das provas, do grupo homogêneo.

Como podemos ver pela análise representada pela tabela anterior, em relação ao total da bateria de provas que foi aplicada, 21 alunos apresentam dificuldades; 37 alunos apresentam dificuldades-dúvidas; 56 alunos inserem-se no nível baixo; 69 alunos enquadram-se no nível médio; e 30 alunos tiveram um desempenho que os situa no nível alto.

O gráfico que se segue ilustra, em percentagens, a frequência dos alunos no total das provas aplicadas.

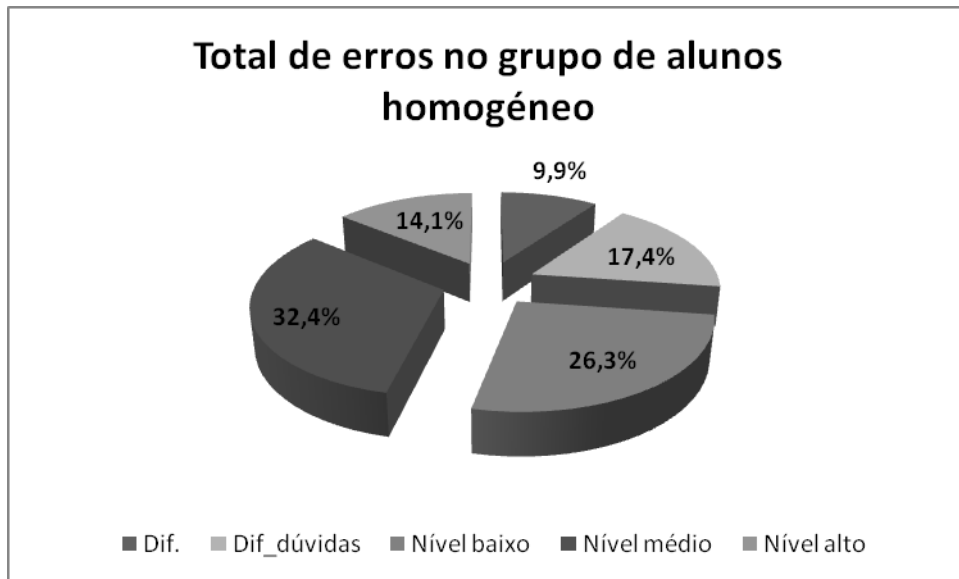


Gráfico 51: Percentagem da variável total das provas, do grupo homogéneo.

Na tabela e no gráfico seguintes apresentamos a mesma análise para os alunos que pertencem a turmas heterogéneas.

totaldabateria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dif.	22	14,6	14,6	14,6
	Dif_dúvidas	25	16,6	16,6	31,1
	Nível baixo	34	22,5	22,5	53,6
	Nível médio	41	27,2	27,2	80,8
	Nível alto	29	19,2	19,2	100,0
	Total	151	100,0	100,0	

Tabela 183: Tabela de frequências – total das provas, do grupo heterogéneo.

Como podemos observar, pela tabela anterior, em relação à totalidade das provas, nos alunos pertencentes a turmas heterogéneas 22 revelaram dificuldades, 25 inserem-se no nível dificuldades-dúvidas, 34 inserem-se no nível baixo, 41 no nível médio e 29 no nível alto.

Traduzindo estes valores em percentagens, no gráfico 52, verificamos que, no grupo de alunos heterogéneo, nos dois níveis de dificuldades (dificuldades e dificuldades-dúvidas) se enquadram 31,2% dos alunos deste grupo.

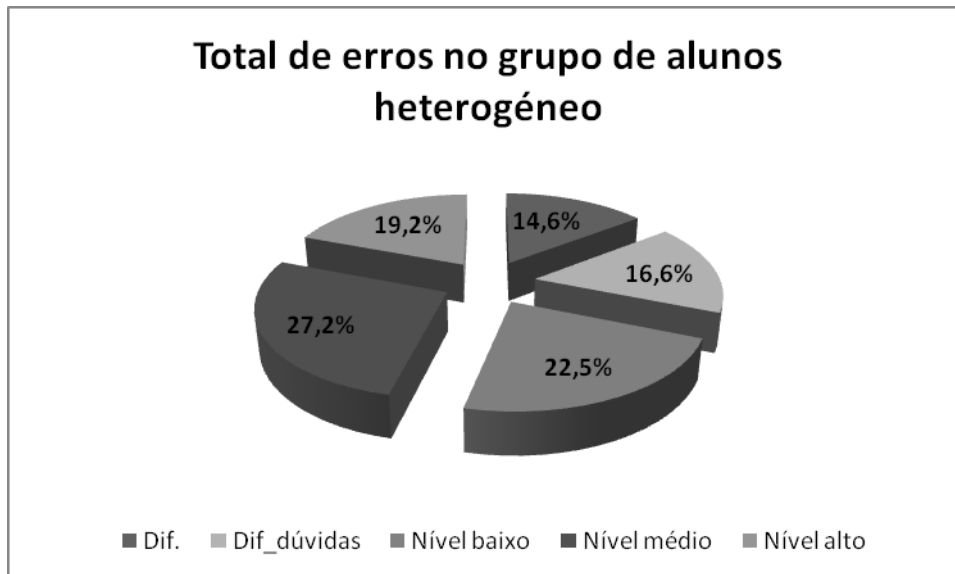


Gráfico 52: Percentagem da variável total das provas, do grupo heterogéneo.

Vejamos, agora, a análise comparativa dos resultados, entre os dois grupos de alunos referidos anteriormente.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
PONTUAÇÃO_ TOTAL	Equal variances assumed	7,443	,007	-,522	362	,602	-1,211	2,319	-5,773	3,350
	Equal variances not assumed			-,501	272,351	,617	-1,211	2,417	-5,969	3,546

Tabela 184: Valor do teste *t* para a variável escrita total de provas do grupo homogéneo e heterogéneo.

Pela tabela anterior, vemos que o nível de significância do teste de Levene é 0,007, ou seja, inferior a 0,05, pelo que devemos considerar a hipótese da não igualdade das variâncias. Assim, como o nível de significância do teste é 0,617, o que não conduz à rejeição da hipótese nula, pelo que os resultados obtidos no grupo de alunos homogéneos e no grupo de alunos heterogéneos são idênticos.

Correlations

		ditadosílabas	ditpalavras_ortarbitrária	ditpalavras_ortregas	ditpp_total	ditpp_regrasort	ditfrases_acentos	ditfrases_maiúsculas	ditfrases_sinaispontuação	escritaTN	escritaTE	totaldabateria
ditadosílabas	Pearson Correlation	1	,370**	,462**	,299**	,385**	,317**	,186**	,189**	,244**	,227**	,525**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
ditpalavras_ortarbitrária	Pearson Correlation	,370**	1	,699**	,399**	,457**	,543**	,286**	,401**	,339**	,282**	,730**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
ditpalavras_ortregas	Pearson Correlation	,462**	,699**	1	,439**	,529**	,522**	,295**	,437**	,358**	,308**	,819**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
ditpp_total	Pearson Correlation	,299**	,399**	,439**	1	,808**	,285**	,171**	,282**	,305**	,221**	,575**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
ditpp_regrasort	Pearson Correlation	,385**	,457**	,529**	,808**	1	,379**	,174**	,304**	,345**	,252**	,687**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
ditfrases_acentos	Pearson Correlation	,317**	,543**	,522**	,285**	,379**	1	,321**	,361**	,306**	,301**	,624**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364

Dificuldades de Leitura e de Escrita

ditfrases_maiúsculas	Pearson Correlation	,186**	,286**	,295**	,171**	,174**	,321**	1	,550**	,237**	,156**	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,001	,000		,000	,000	,003	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
ditfrases_sinaispontuação	Pearson Correlation	,189**	,401**	,437**	,282**	,304**	,361**	,550**	1	,284**	,337**	,604**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
escritaTN	Pearson Correlation	,244**	,339**	,358**	,305**	,345**	,306**	,237**	,284**	1	,265**	,511**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
escritaTE	Pearson Correlation	,227**	,282**	,308**	,221**	,252**	,301**	,156**	,337**	,265**	1	,436**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000		,000
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364
totaldabateria	Pearson Correlation	,525**	,730**	,819**	,575**	,687**	,624**	,457**	,604**	,511**	,436**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364	364

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabela 185: Correlação entre variáveis

Através da tabela de correlações anterior podemos ver que há relação entre as diferentes variáveis que se analisaram através da escala *PROESC*.

5. Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos a partir do questionário: *O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita.*

Como já foi referido no subcapítulo 3.3. do capítulo IV, das vinte e cinco turmas que fizeram parte deste estudo foram selecionados para aplicação de um questionário (*Anexo 8*), os vinte cinco professores que eram titulares dessas turmas.

5.1. Análise dos dados de identificação dos professores participantes no estudo.

Relativamente, ao género dos professores, por cada Agrupamento de Escolas de onde faziam parte as turmas que participaram no estudo, apenas um é do sexo masculino. Em relação às docentes do sexo feminino, como vemos através do gráfico 53, distribuem-se da seguinte forma: no Agrupamento X são 10, no Agrupamento Y são 6 e no Agrupamento Z também são 6.

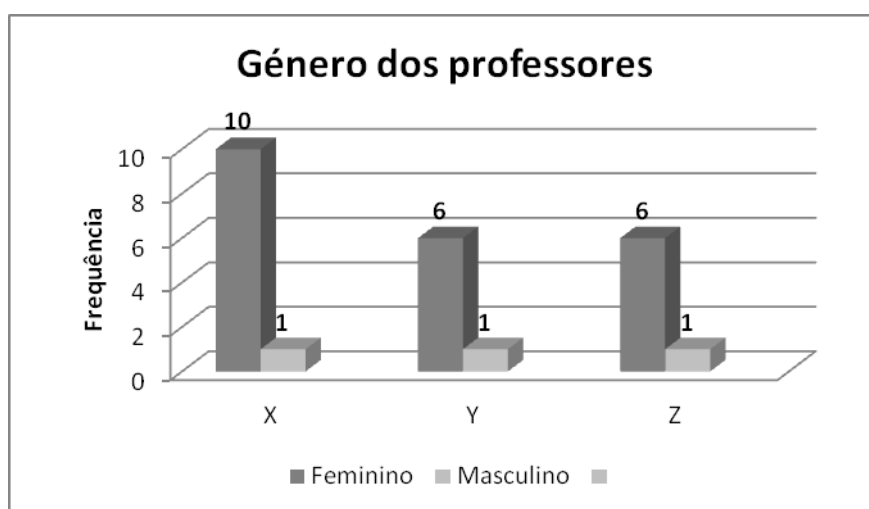


Gráfico 53: Frequência da variável género dos professores.

É de referir que a idade média dos professores envolvidos no presente trabalho no agrupamento X é de aproximadamente 44 anos, no agrupamento Y é de cerca de 45 anos e no agrupamento Z é de aproximadamente 48 anos.

No gráfico 54 podemos ver a distribuição da variável *formação académica dos professores*, o qual inclui, também, referência à frequência de questionários perdidos. Como se pode verificar através desse gráfico, no Agrupamento de Escolas X existe 1 docente com Bacharelato, 8 com Licenciatura e 2 questionários perdidos. No Agrupamento Y existem 6 docentes licenciados e um questionário perdido. E, no Agrupamento Z existem 4 docentes com Bacharelato e 3 com Licenciatura.

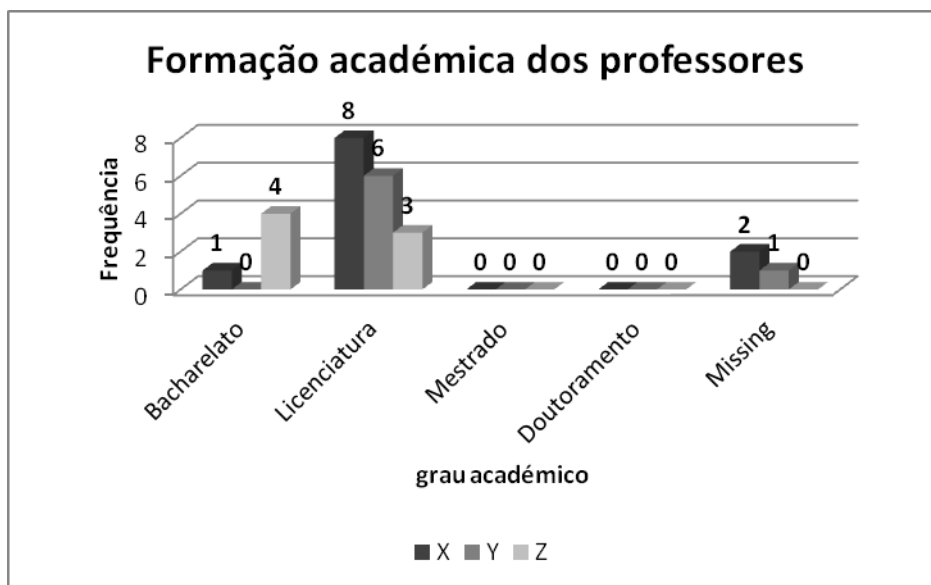


Gráfico 54: Frequência da variável formação académica dos professores.

Procederemos, de seguida, para a análise dos resultados obtidos pelos professores, item por item, dos doze que constituem o questionário, com o objetivo de averiguarmos a sua opinião sobre a forma como alguns aspetos da leitura e da escrita, são incluídos no ensino, nomeadamente os aspetos avaliados por cada uma das provas que constituem a bateria *PROESC*, aplicadas aos alunos.

Como cada item pretende recolher informação sobre aspetos do ensino da leitura e da escrita, quando apresentámos e descrevemos os instrumentos de recolha de dados, no 5.º subcapítulo, do capítulo V, explicitámos o que queríamos aferir com cada um deles.

Assim, para os dados relativos ao questionário dos professores, fazemos a apresentação do item à qual se segue a apresentação, a análise e a discussão.

É de referir que, como se perderam três questionários, a análise será feita aos dados obtidos a partir dos vinte e dois questionários recolhidos.

5.2. Análise por item dos resultados do questionário aplicado aos professores

5.2.1. Análise do item 1

O método que tem utilizado no ensino da leitura e escrita dos seus alunos tem sido:

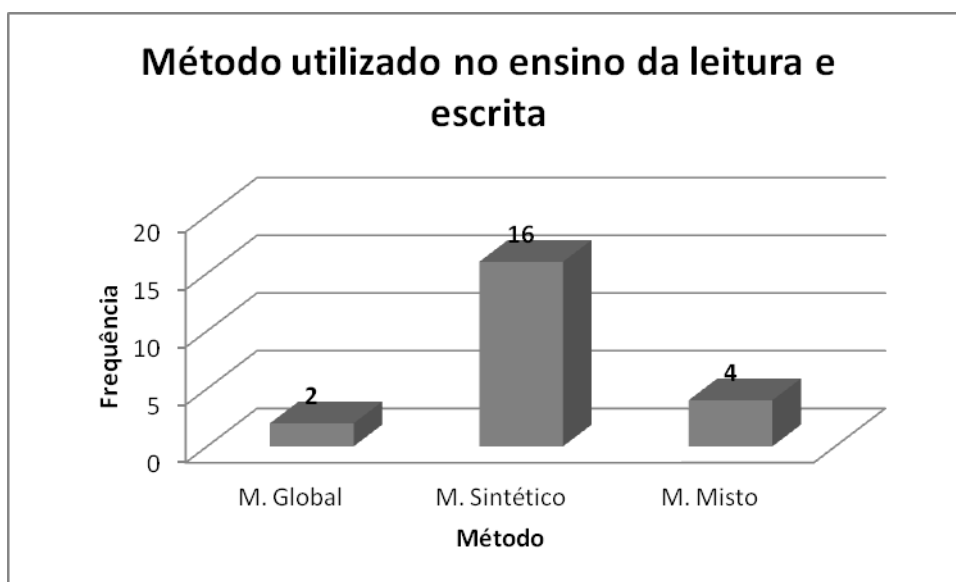


Gráfico 55: Frequência da variável método de leitura escrita.

Pela leitura do *gráfico 55* constata-se que cerca de 73% (16 professores) utilizaram como método de ensino da leitura e escrita o Método Sintético, 4 professores um Método Misto e 2 professores o Método Global.

5.2.2. Análise do item 2

Classifique, na escala, o grau de importância que teve o ensino de cada uma destas estruturas silábicas, na aprendizagem da escrita dos seus alunos.

Da análise aos dados obtidos a partir do *item 2*, podemos verificar, como ilustra o gráfico que apresentamos a seguir, que cerca de 64% (14 professores), para o desenvolvimento da escrita dos seus alunos, considera muito importante o ensino das estruturas silábicas CV (Consoante - Vogal). Em relação ao ensino das estruturas silábicas VC (Vogal - Consoante) aproximadamente 59% (13 professores) é que consideraram ser muito importante o seu ensino.

Pelo gráfico 56 podemos observar que cerca de 64% (14 professores) , para o desenvolvimento da escrita dos seus alunos, considera muito importante o ensino das estruturas silábicas CV (Consoante - Vogal). Em relação ao ensino das estruturas silábicas VC (Vogal - Consoante) aproximadamente 59% (13 professores) é que consideraram ser muito importante o seu ensino.

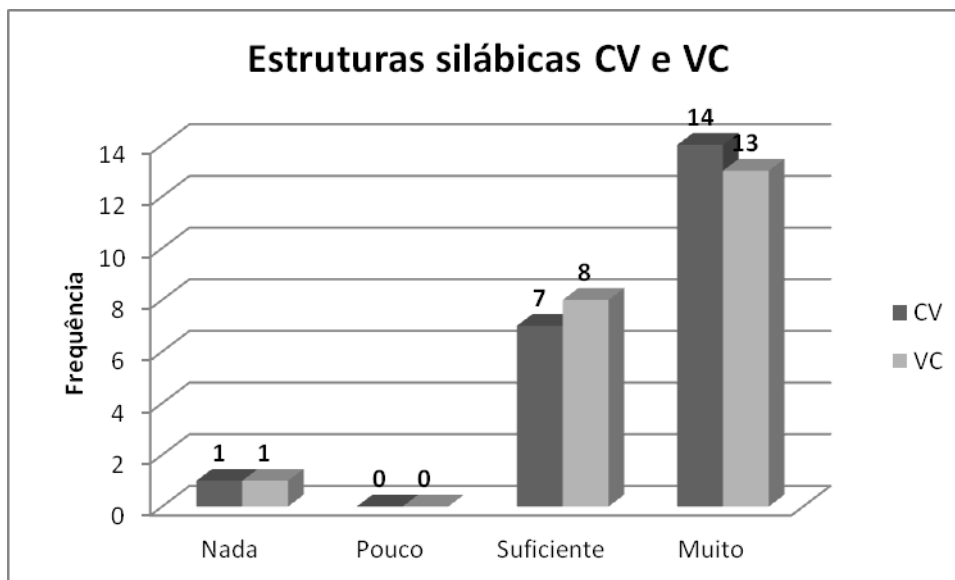


Gráfico 56: Frequência da variável ensino das estruturas silábicas CV e VC.

Vejamos, agora, a importância que os professores atribuíram ao ensino das estruturas silábicas CVC e CCV.

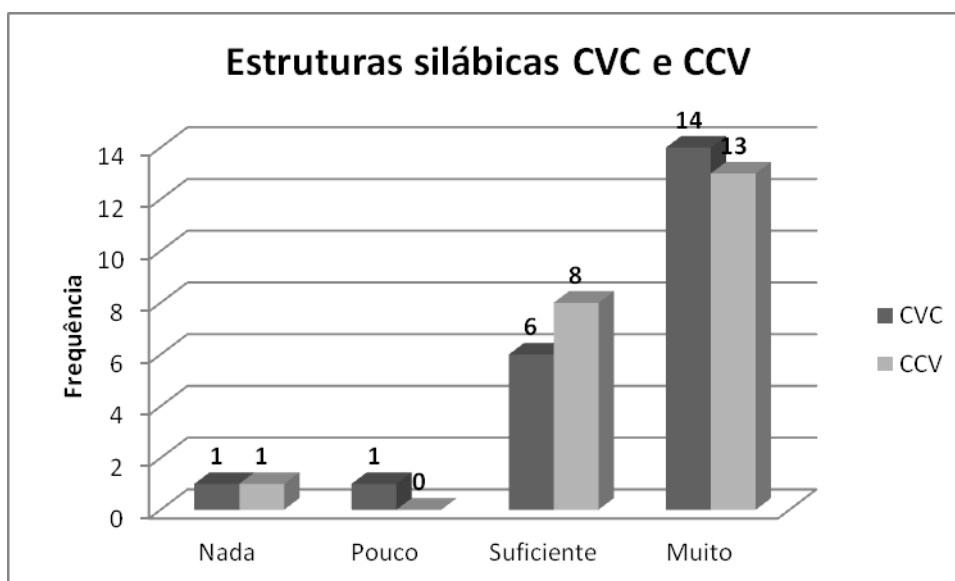


Gráfico 57: Frequência da variável ensino das estruturas silábicas CVC e CCV.

Como ilustra o gráfico anterior, cerca de 64% (14 professores) atribuíram muita importância ao ensino das estruturas silábicas CVC e aproximadamente 59% (13 professores) ao ensino das estruturas silábicas CCV.

No gráfico abaixo podemos ver que 50% (11) dos professores considera que o ensino das estruturas sináticas CCVC (Consoante - Consoante - Vogal - Consoante) teve muita importância no desenvolvimento da escrita dos seus alunos.

Este gráfico também mostra que cerca de 10 (45%) professores consideram muito importante o ensino das estruturas silábicas CVVC e 9 (41%) professores classificam como suficiente a importância do ensino destas dois tipos de estruturas silábicas, na aprendizagem da escrita dos alunos.

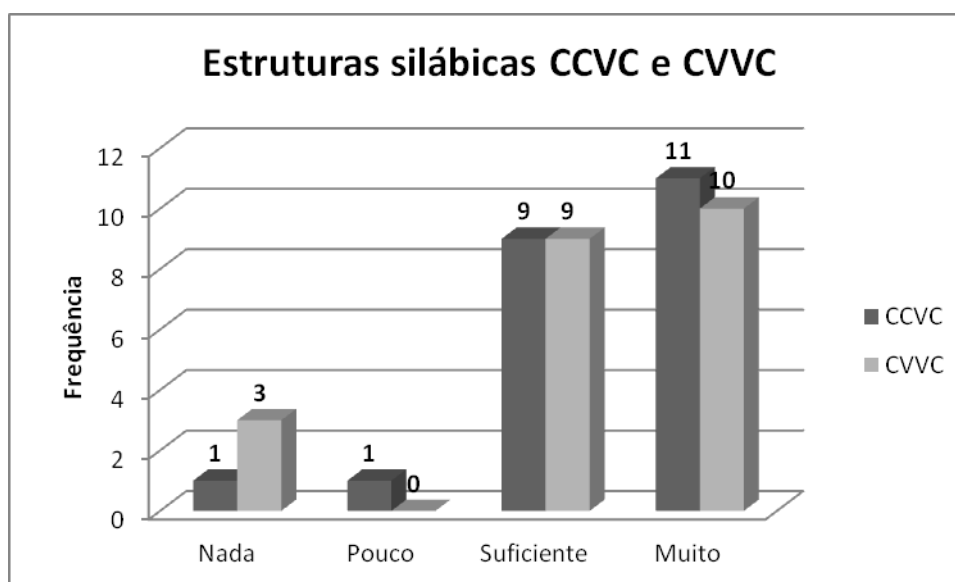


Gráfico 58: Frequência da variável ensino das estruturas silábicas CCVC e CVVC.

5.2.3. Análise do item 3

Avalie, na seguinte escala, a intensidade com que acha que trabalhou a ortografia arbitrária com os seus alunos.

O gráfico 59 mostra que 11 professores inquiridos, o corresponde à percentagem de 50%, consideram que ensinaram suficientemente a escrita arbitrária; 7 (32%) professores acharam que ensinaram muito; e 3 (13%) professores acharam que ensinaram pouco este tipo de ortografia.

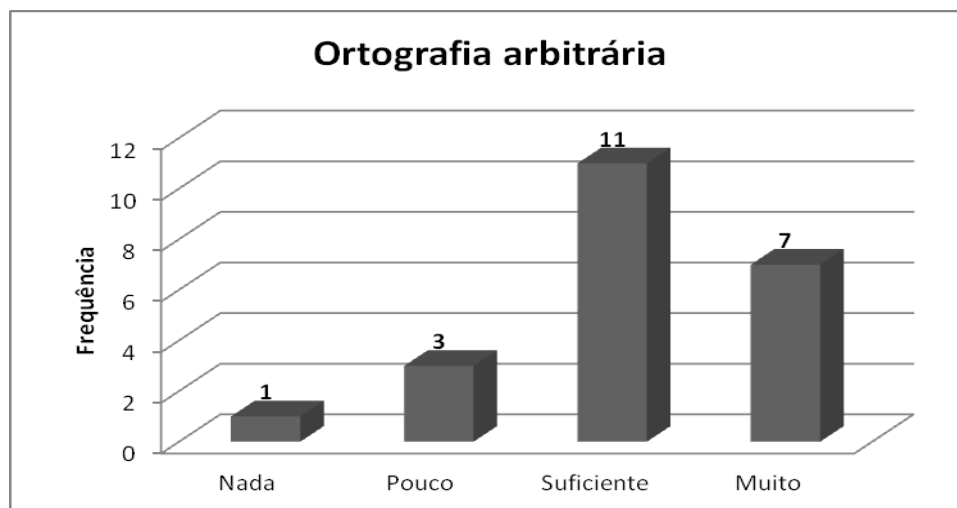


Gráfico 59: Frequência da variável ensino da ortografia arbitrária.

5.2.4. Análise do item 4

Avalie, na seguinte escala, a intensidade como foram trabalhadas as seguintes regras ortográficas, com os seus alunos.

O gráfico 60 mostra a frequência das variáveis da ortografia com regras. Ou seja, pretendemos verificar a intensidade como foram ensinadas ou trabalhadas as seguintes regras ortográficas: “m” antes de “p” e “b”, “r” depois de “n”, “l” e “s”; “r” entre vogais.

Podemos, então, observar que em relação ao ensino da regra de ortografia “m” antes de “p” e “b”, dos professores inquiridos 15 (68 %) consideraram que ensinaram muito e 7 (32%) ensinaram o suficiente.

No que diz respeito à regra “r” depois de “n”, “l” e “s”, 13 professores (59%) acharam que ensinaram suficientemente, 6 professores (27%) acharam que ensinaram muito e 3 (13%) consideraram que ensinaram pouco.

Em relação à regra “r” entre vogais, 15 docentes (68%) acharam que ensinaram muito esta regra ortográfica e 7 professores (32%) consideraram que o ensino foi suficiente.

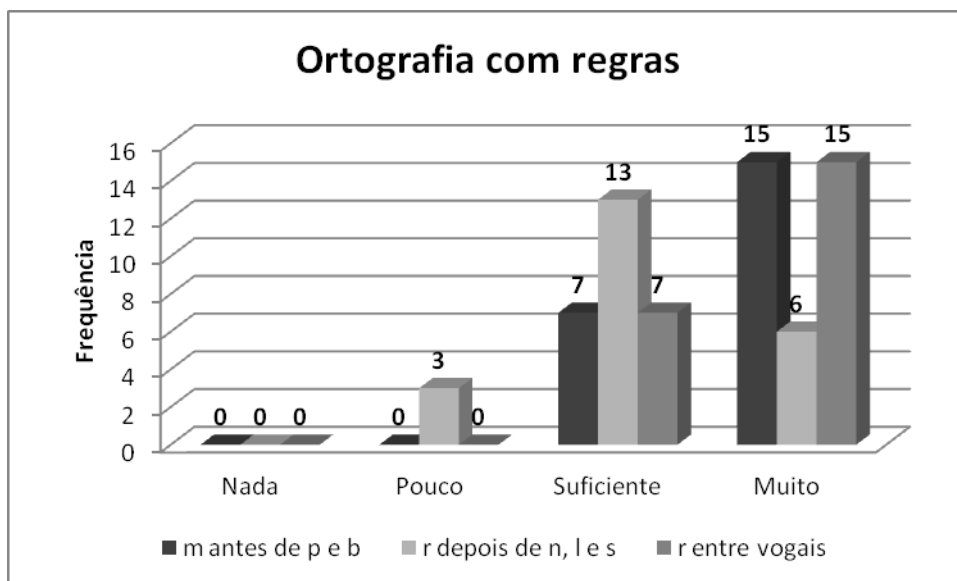


Gráfico 60: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“m” antes de “p” e “b”; “r” depois de “n”, “l” e “s”; “r” entre vogais).

O gráfico 61 diz respeito à frequência das variáveis da ortografia com as seguintes regras: “rr” entre vogais, “g” antes de “e” e “i”; “gu” antes de “e” e “i”.

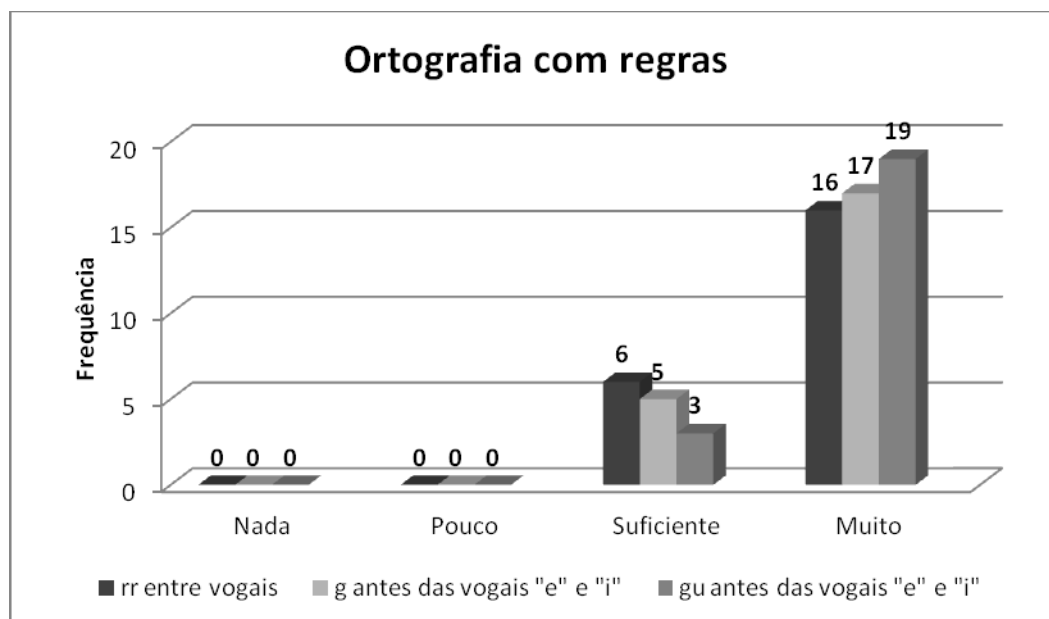


Gráfico 61: Frequência das variáveis da ortografia com regras (rr entre vogais; g antes de “e” e “i”; gu antes de “e” e “i”).

O gráfico anterior mostra que em relação ao ensino da regra de ortografia “rr” entre vogais, dos professores inquiridos 16 (73%) consideraram que ensinaram muito e 6 (27%) ensinaram o suficiente.

No que concerne à regra “g” antes de “e” e “i” 17 professores (77%) acharam que ensinaram muito e 5 professores (23%) acharam que ensinaram o suficiente.

Em relação à regra “gu” antes das vogais “e” e “i”, 19 docentes (86%) acharam que ensinaram muito estas regras ortográficas e 3 professores (13%) consideraram que o ensino foi suficiente.

Vejamos o que podemos observar pelo gráfico que se segue em relação a outras regras ortográficas.

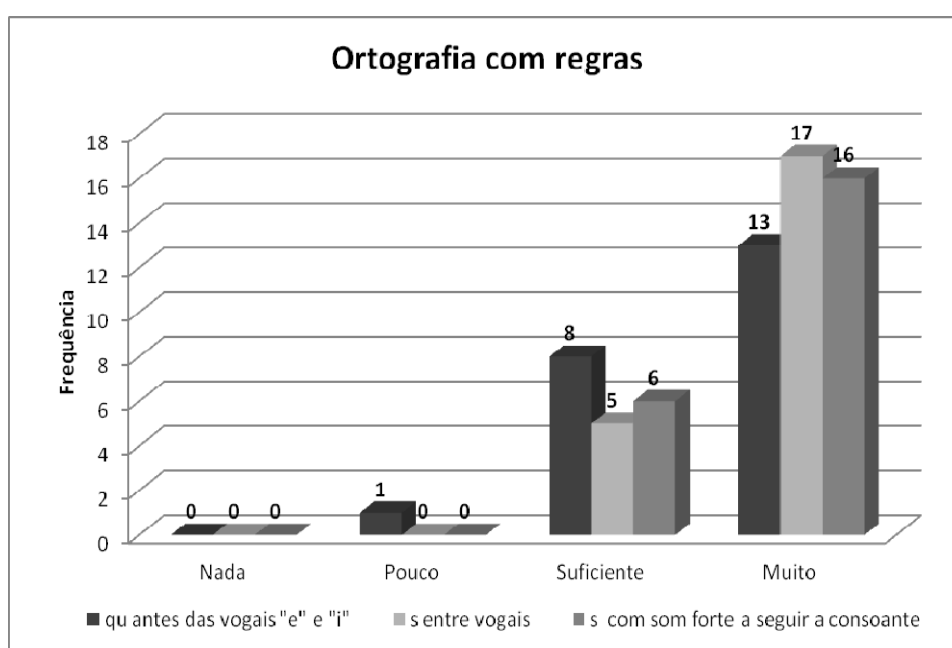


Gráfico 62: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“qu” antes de “e” e “i”; “s” entre vogais; “s” com som forte a seguir a consoante).

Pelo gráfico 62 podemos ver, que em relação ao ensino da regra de ortografia “qu” antes de “e” e “i” 13 (59%) professores consideraram que ensinaram muito, 6 (27%) acharam que ensinaram o suficiente e 1 (5%) professor achou que ensinou pouco.

Em relação à regra “s” entre vogais 17 professores (77%) acharam que ensinaram muito e 5 professores (23%) acharam que ensinaram o suficiente.

Em relação à regra “s” com som forte a seguir à consoante, 19 docentes (86%) acharam que ensinaram muito estas regras ortográficas e 3 professores (13%) consideraram que o ensino foi suficiente.

No *gráfico 63* fazemos a análise à frequência das variáveis da ortografia com as seguintes regras: “ch” ou “x” depois “en”; “esa” em palavras derivadas de verbos; “eza” em palavras derivadas de sentimentos.

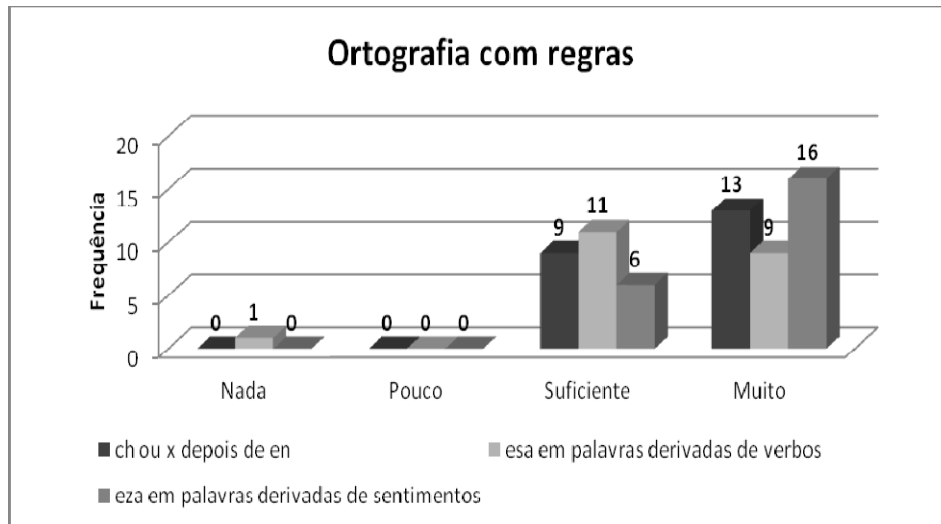


Gráfico 63: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“ch” ou “x” depois “en”; “esa” em palavras derivadas de verbos; “eza” em palavras derivadas de sentimentos).

O gráfico anterior mostra que em relação ao ensino da regra de ortografia “ch” ou “x” depois de “en”, dos professores inquiridos 13 (59%) consideraram que ensinaram muito e 9 (41%) ensinaram o suficiente.

No que concerne à regra “esa” em palavras derivadas de verbos 9 professores (41%) acharam que ensinaram muito, 11 professores (50%) acharam que ensinaram o suficiente e 1 (4%) professor achou que não ensinou nada.

Em relação à regra “eza” em palavras derivadas de sentimentos, 16 docentes (73%) acharam que ensinaram muito esta regra ortográfica e 6 professores (27%) consideraram que foi ensinada o suficiente.

De igual forma prosseguimos para a análise da frequência das variáveis da ortografia com as seguintes regras: “ç” em palavras com “ação”; “o” ou “u” em palavras dissílabas com dois sons [u]; “diminutivos de palavras terminadas em “ja”.

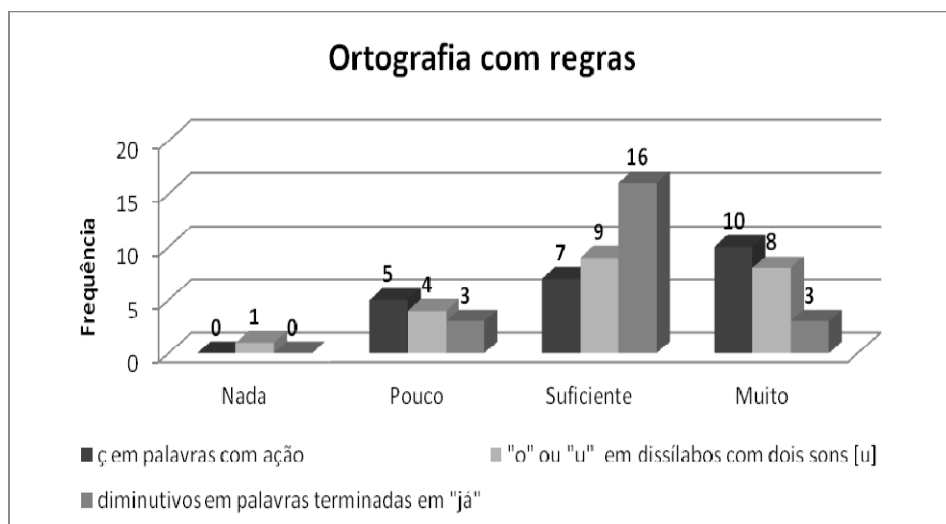


Gráfico 64: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“ç” em palavras com “ação”; “o” ou “u” em palavras dissílabas com dois sons [u]; “diminutivos de palavras terminadas em “ja”).

Pelo gráfico acima podemos observar que em relação ao ensino da regra de ortografia “ç” em palavras com “ação”, 10 (45%) professores consideraram que ensinaram muito, 7 (32%) ensinaram o suficiente e 5 (23%) acham que ensinaram pouco.

No que diz respeito à regra “o” ou “u” em palavras dissílabas com dois sons [u]; 9 professores (41%) acharam que ensinaram o suficiente, 8 professores (36%) acharam que ensinaram muito, 4 (18%) ensinaram pouco e 1 (4%) professor achou que não ensinou.

Em relação à regra diminutivos de palavras terminadas em “ja”, 16 docentes (73%) acharam que ensinaram muito esta regra ortográfica, 3 (13,6%) consideraram que o ensinaram muito e 3 (13,6%) acharam que ensinaram pouco.

De seguida, o gráfico 65 apresentamos a análise à frequência das variáveis da ortografia com as seguintes regras: diminutivos com sufixo “zinho”; formas do verbo “haver”.

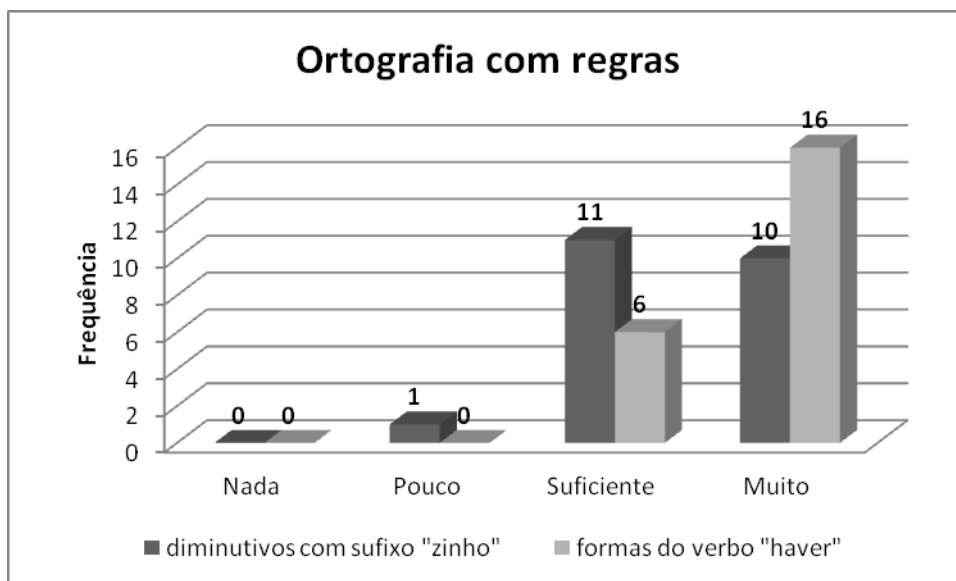


Gráfico 65: Frequência das variáveis da ortografia com regras (*diminutivos com sufixo "zinho"; formas do verbo "haver"*).

Como podemos observar, em relação ao ensino da regra de ortografia *diminutivos com sufixo "zinho"*, 11 (50%) dos professores inquiridos consideraram que ensinaram o suficiente, 10 (45%) ensinaram muito e 1 (44,5%) professor achou que ensinou pouco.

No que diz respeito à regra *formas do verbo "haver"* 16 professores (73%) acharam que ensinaram o muito e 6 professores (27%) acharam que ensinaram suficientemente.

5.2.5. Análise do item 5 e do item 5.1.

Atribua um valor à forma como acha que trabalhou, com os seus alunos, a escrita de pseudo-palavras.

Atribua um valor à forma como acha que trabalhou, com os seus alunos, a escrita de pseudo-palavras com regras.

Como a prova de escrita de pseudo-palavras contemplava, também, a escrita de pseudo-palavras com regras, num primeiro momento faremos a análise da opinião dos professores em relação ao ensino de pseudo-palavras e, depois, feremos uma mesma análise em relação às pseudo-palavras sujeitas a regras ortográficas.

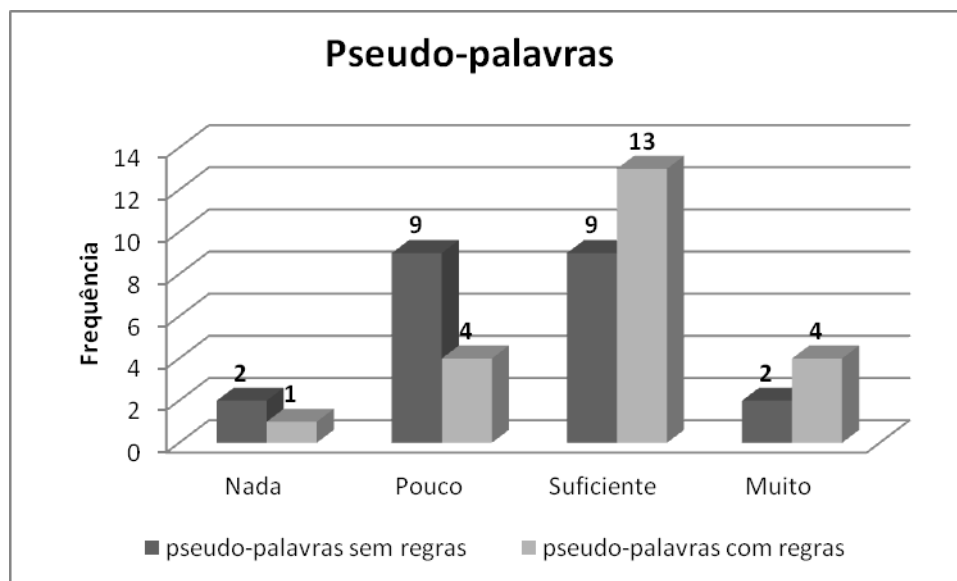


Gráfico 66: Frequência das variáveis ensino de pseudo-palavras e pseudo-palavras com regras.

Pelo gráfico 66 podemos observar, em relação ao ensino de pseudo-palavras, dos professores inquiridos 9 (41%) consideraram que trabalharam o suficiente, 9 (41%) professores acharam que trabalharam pouco, 2 (9%) acharam que trabalharam muito e, igualmente, 2 (9%) professores acharam que não trabalharam pseudo-palavras.

Em relação à forma como o ensino de pseudo-palavras foi ensinado, 13 (59%) professores acharam que foi ensinado o suficiente, 4 (18%) professores acharam que ensinaram muito e, também 4 (18%) professores acharam que ensinaram pouco. Podemos verificar que 1 (4,5%) professor não trabalhou pseudo-palavras com regras.

5.2.6. Análise do item 6

Atribua um valor, na escala seguinte, à forma como acha que os aspetos de escrita, abaixo mencionados, estiveram presentes no processo de ensino da escrita com os seus alunos.

A análise de dados sobre a opinião dos professores em relação aos sinais de pontuação reparte-se pelos sinais de pontuação e pelos sinais de pontuação auxiliares de escrita, o que apresentamos no gráfico 67.

A leitura do gráfico mostra que 15 (68%) professores consideram que ensinaram muito os sinais de pontuação, 6 (27%) ensinaram o suficiente e 1 (4,5%)

achou que ensinou pouco. Em relação ao ensino dos sinais auxiliares de escrita, dos professores inquiridos, 15 (68%) acharam que ensinaram muito e 7 (32%) ensinaram o suficiente.

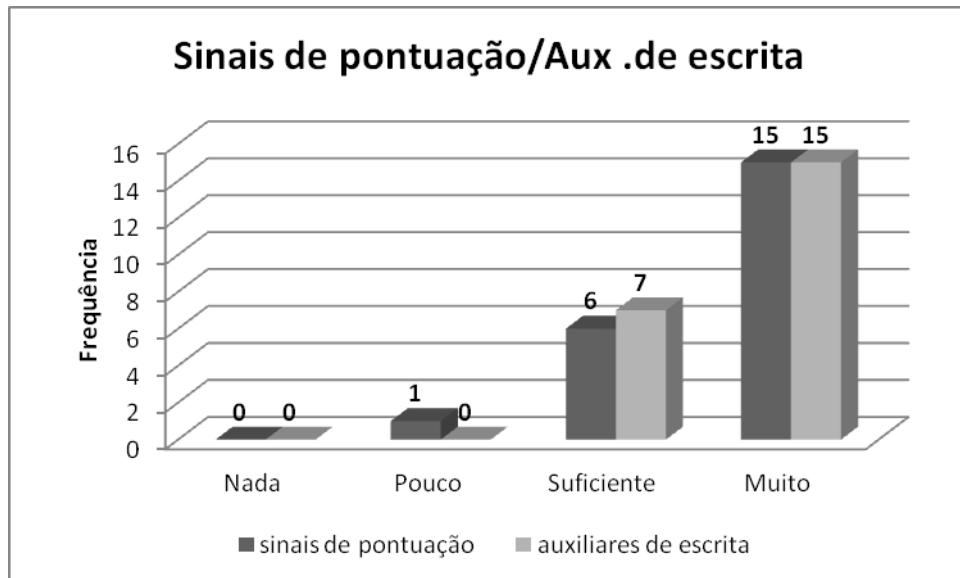


Gráfico 67: Frequência da variável ensino dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita.

Vejamos, de seguida, qual a perceção dos professores inquiridos sobre o ensino da letra maiúscula:

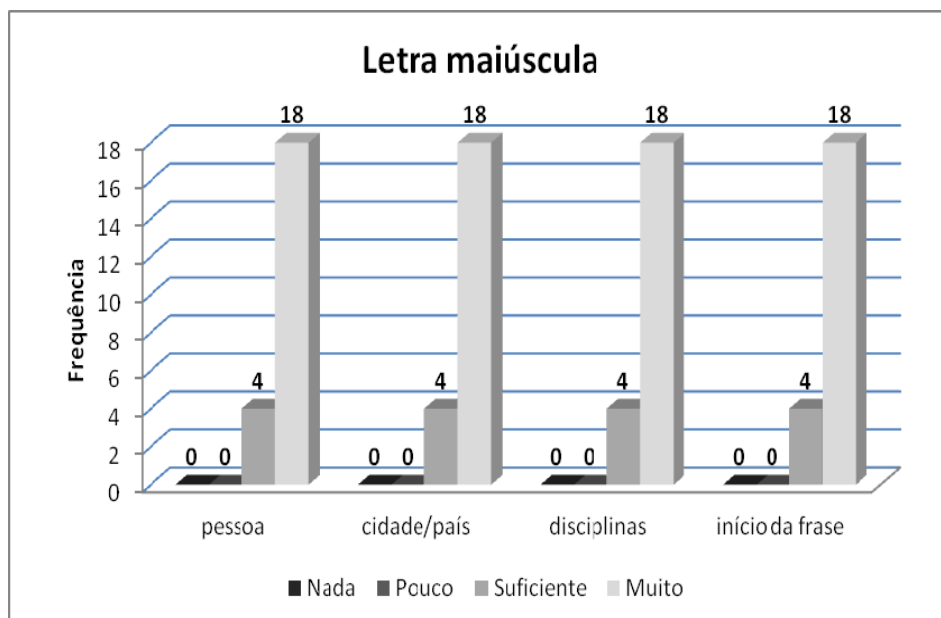


Gráfico 68: Frequência da variável ensino da letra maiúscula.

Os professores participantes no estudo foram inquiridos sobre a forma como o ensino da letra maiúscula esteve presente na escrita de nomes próprios (pessoa, cidade/país) e início de frase. Assim, 18 (82%) professores acharam que ensinou muito todas as variáveis analisadas e 4 (18%) professores foram de opinião que ensinaram o suficiente.

O gráfico que se segue pretende ilustrar os dados referentes à opinião dos professores em relação ao ensino da acentuação.

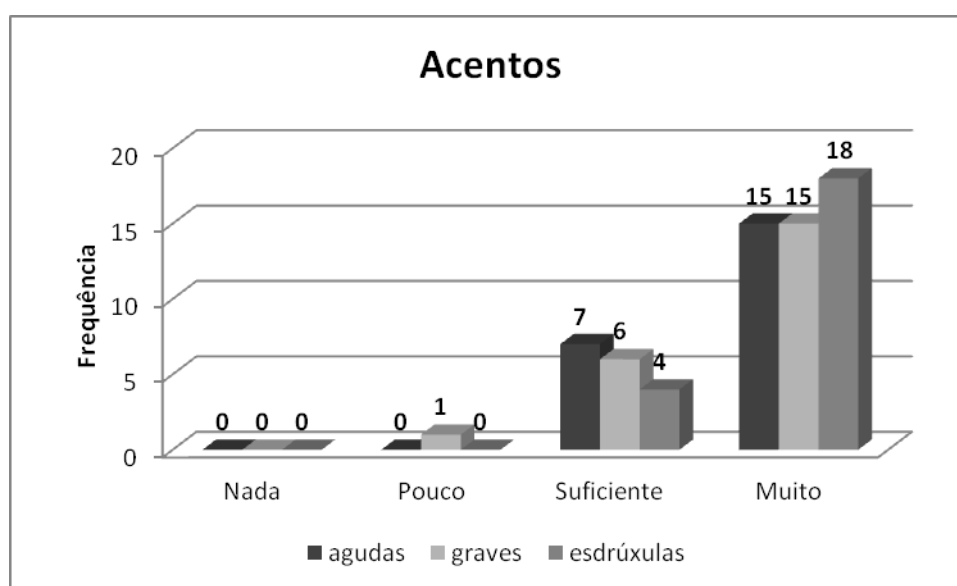


Gráfico 69: Frequência da variável acentos.

Em relação a esta variável (acentos) 15 (68%) dos professores inquiridos consideraram que no ensino da escrita este aspeto, em palavras agudas, foi muito trabalhado e 7 (32%) professores acharam que foi o suficiente.

Em relação à acentuação de palavras graves, 15 (68%) professores ensinaram muito, 6 (27%) ensinaram o suficiente e 1 (4,5%) professor é de opinião que não ensinou.

No que diz respeito à presença do ensino da acentuação de palavras esdrúxulas 18 (82%) professores acharam que foi muito trabalhada e 4 (18%) professores achou que trabalhou o suficiente.

5.2.7. Análise do ítem 7

Indique quais destes aspectos teve em consideração no ensino da escrita de um texto narrativo. Nos aspectos que indicou “SIM”, classifique na seguinte escala, a intensidade como foram trabalhados.

A análise que se segue diz respeito à obtenção de dados sobre a opinião dos professores no ensino de aspectos inerentes à aprendizagem da escrita de um texto narrativo.

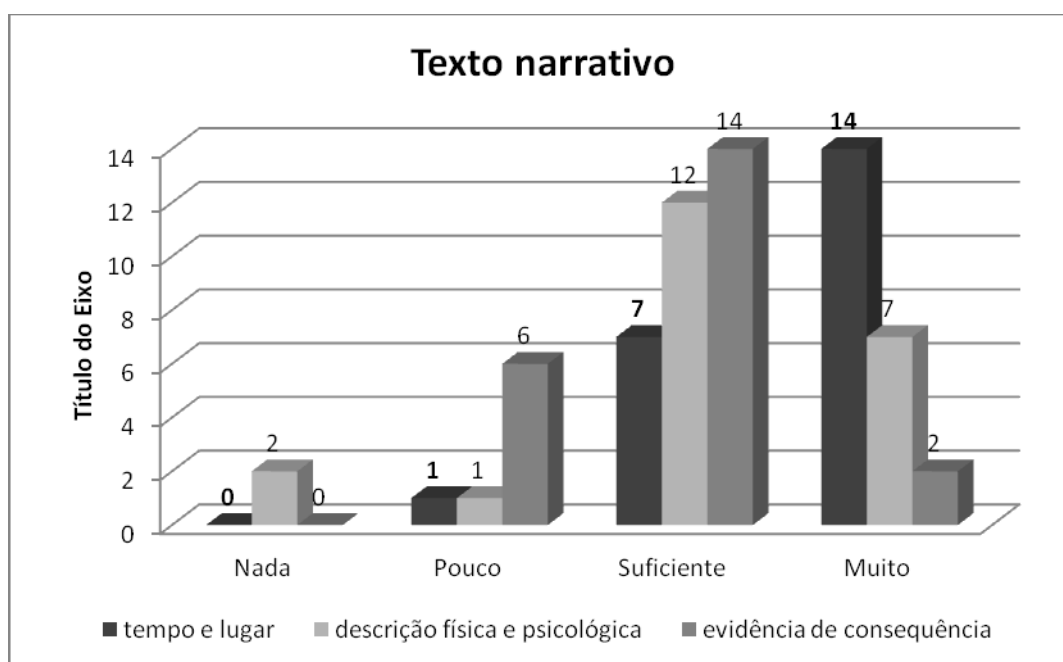


Gráfico 70: Frequência das variáveis *tempo e lugar*, *descrição física e psicológica* e *evidência de uma consequência*, no ensino da escrita de um texto narrativo.

Pela análise ao gráfico anterior podemos observar que em relação à variável *tempo e lugar* cerca de 14 (64%) professores consideram que ensinaram muito, 7 (32%) pensam que ensinaram suficientemente e 1 (4,5%) é de opinião que ensinou pouco.

Em relação à variável *descrição física e psicológica da(s) personagem(ns)*, dos professores inquiridos 12 (54,5%) acham que ensinaram o suficiente, 7 (32%) ensinaram muito, 1 (4,5%) acha que ensinou pouco e 2 (9%) acham que não ensinaram.

No que diz respeito à variável *evidência de consequência*, ou seja, evidência de pelo menos uma consequência, 14 (64%) professores ensinaram muito, 6 (27%) acham que ensinaram pouco e 2 (9%) professores são de opinião que ensinaram muito.

Prosseguimos, nos dois gráficos que se seguem, com a análise dos dados referentes às variáveis do texto narrativo: final coerente, criatividade e continuidade lógica de ideias.

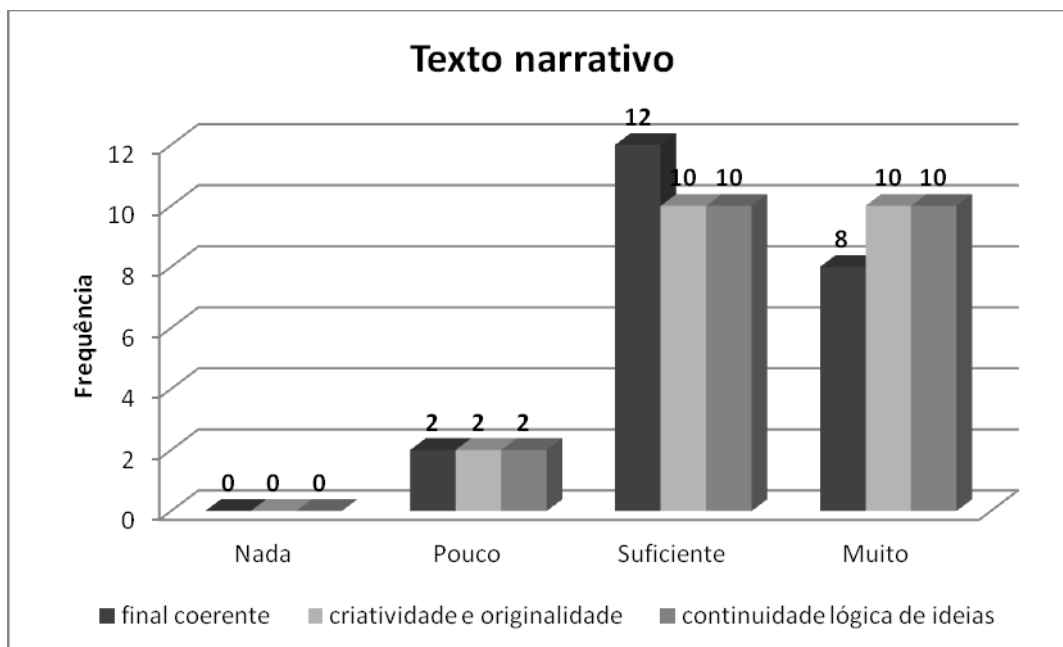


Gráfico 71: Frequência das variáveis final coerente, criatividade e continuidade lógica de ideias, no ensino da escrita de um texto narrativo.

Pelo gráfico anterior podemos observar que em relação à variável *final coerente* cerca de 12 (55%) professores consideram que ensinaram o suficiente, 8 (36%) ensinaram muito e 2 (9%) é de opinião que ensinou pouco.

Em relação à variável *criatividade e originalidade*, dos professores inquiridos 10 (45%) acham que ensinaram o muito e outro 10 professores acharam que ensinaram o suficiente e 2 (9%) acham que ensinaram pouco.

No que diz respeito à variável *continuidade lógica de ideias*, 10 (45%) professores ensinaram muito, outros 10 (45%) professores acharam que ensinaram o suficiente e 2 (9%) professores são de opinião que ensinaram pouco.

Prosseguimos, no *gráfico 72*, com a análise dos dados referentes ao *item 7*, às variáveis do texto narrativo: sentido global e unitário, uso de figuras literárias e estrutura sintática.

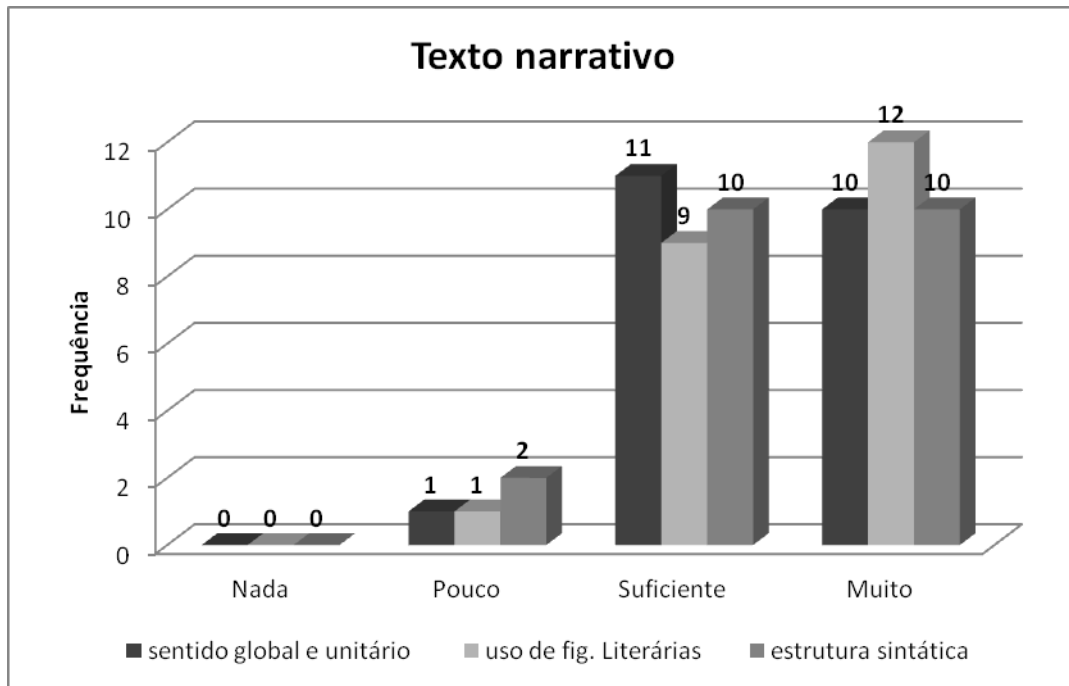


Gráfico 72: Frequência e percentagem das variáveis *sentido global e unitário*, *uso de fig. literárias* e *estrutura sintática*, no ensino da escrita de um texto narrativo.

Pelo gráfico anterior, na variável *sentido global e unitário* 11 (50%) professores são de opinião que ensinaram o suficiente, 10 (45%) acham que ensinaram muito e 1 (4,5%) ensinou pouco.

Em relação à variável *uso de figuras literárias*, cerca de 12 (55%) professores consideram que ensinaram muito, 9 (41%) ensinaram o suficiente e 1 (4,5%) acha que ensinou pouco.

No ensino da *estrutura sintática*, dos professores inquiridos 10 (45%) pensam que ensinaram muito e outros 10 (45%) acharam que ensinaram o suficiente. Mas, 2 (9%) dos professores acham que ensinaram pouco.

5.2.8. Análise do item 8

Foram ensinadas estratégias de escrita para um texto expositivo? Assinale, das mencionadas, as que estiveram presentes e atribua, na escala, um valor à intensidade como foram trabalhadas.

Da mesma forma procedemos para a análise dos dados dos professores em relação ao ensino de escrita de um texto expositivo.

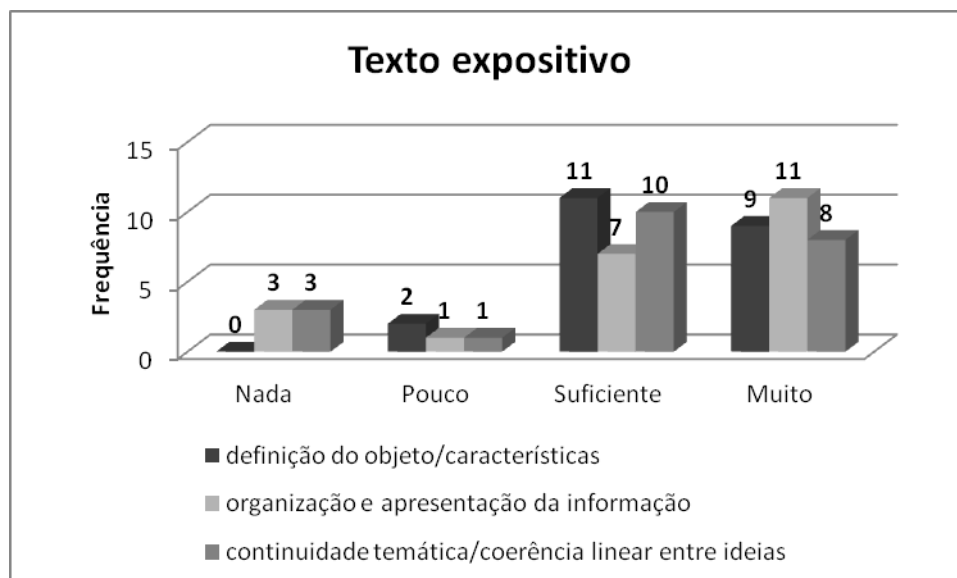


Gráfico 73: Frequência das variáveis *definição do objeto*, *organização e apresentação da informação* e *continuidade temática*.

Pelo gráfico representado em cima podemos ver que em relação à variável *definição do objeto/caracterização*, 11 (50%) professores pensam que ensinaram o suficiente, 9 (41%) ensinaram muito e 2 (9%) acham que ensinaram pouco.

Em relação à variável *organização e apresentação da informação*, cerca de 11 (50%) professores acha que ensinou muito, 7 (32%) ensinaram o suficiente, 1 (4,5%) ensinou pouco e 2 (9%) não ensinaram.

Em relação à variável *continuidade temática/coerência linear entre ideias* 10 (45%) professores pensam que ensinaram o suficiente, 8 (36%) acham que ensinaram muito, 3 (14%) professores consideraram que não ensinaram e 1 (4,5%) pensa que ensinou pouco.

Vejamos, agora, no *gráfico 74*, a análise feita à opinião dos professores, ainda em relação ao ensino da escrita de um texto expositivo, nas variáveis seguintes: *vocabulário técnico*, *expressões para iniciar novo conceito/ideia*.

Podemos ver que, em relação à variável *vocabulário técnico*, 13 (59%) professores são de opinião que ensinaram o suficiente, 8 (36%) consideram que ensinaram muito, 3 (14%) acham que ensinaram pouco e, também, 3 (14%) professores são de opinião que não ensinaram nada.

Em relação à variável *expressões para iniciar novo conceito, parte ou ideia*, cerca de 8 (36%) professores são de opinião que ensinaram suficientemente, 8 (36%) pensam que ensinaram muito, 3 (14%) acham que ensinaram pouco e, também, 3 professores acham que não ensinaram nada.

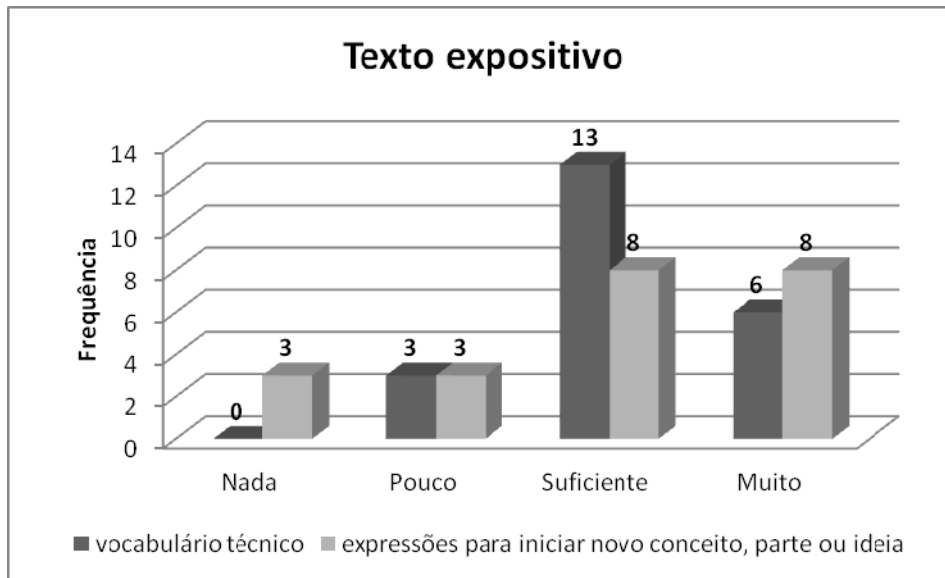


Gráfico 74: Frequência das variáveis *vocabulário técnico*, *expressões para iniciar novo conceito/ideia*.

5.2.9. Análise do item 9

Que tipo de materiais costuma utilizar para o ensino da escrita?

Assinale X nas suas opções:

O gráfico 75 representa a análise à variável materiais utilizados no ensino da escrita.

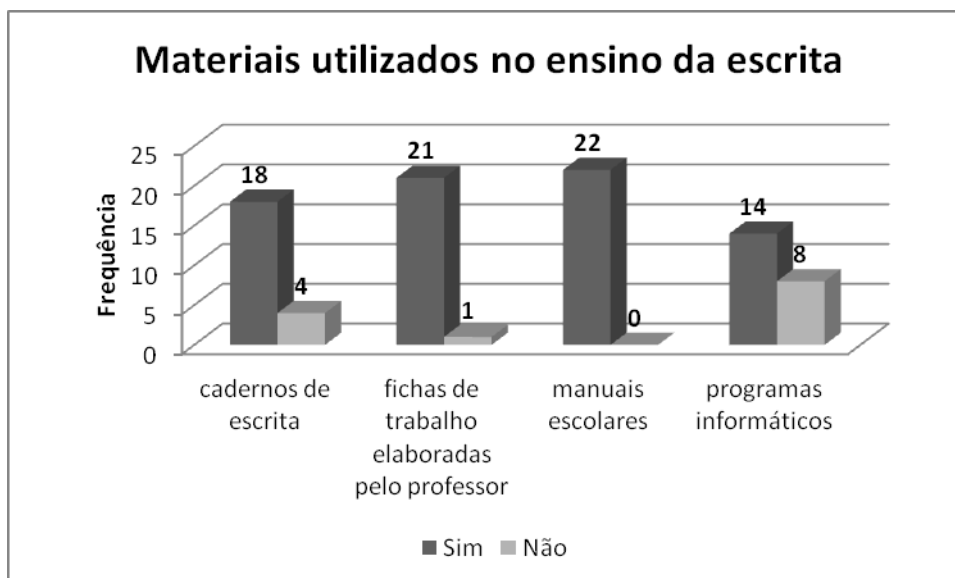


Gráfico 75: Frequência da variável materiais utilizados no ensino da escrita.

O gráfico anterior revela que em relação aos materiais utilizados no ensino da escrita, 18 (82%) professores utilizaram cadernos próprios para a escrita e 4 (18%) não utilizaram; 21 (95%) utilizaram fichas de trabalho elaboradas pelo próprio professor 21 (95%) professores utilizaram este recurso e 1 (4,5%) não o utilizou; a totalidade dos professores fizeram uso dos manuais escolares; e 14 (64%) dos docentes usaram programas informáticos e 8 (36%) professores não utilizaram este material.

A partir de agora iremos analisar os dados dos professores respeitantes ao ensino da leitura.

5.2.10. Análise do Item 10

Utilizou estratégias específicas para o ensino da leitura? Assinale, das mencionadas, as que estiveram presentes e atribua um valor à intensidade como foram trabalhadas.

Nos gráficos 76 e 77 apresentamos a análise à frequência da variável estratégias de ensino da leitura.

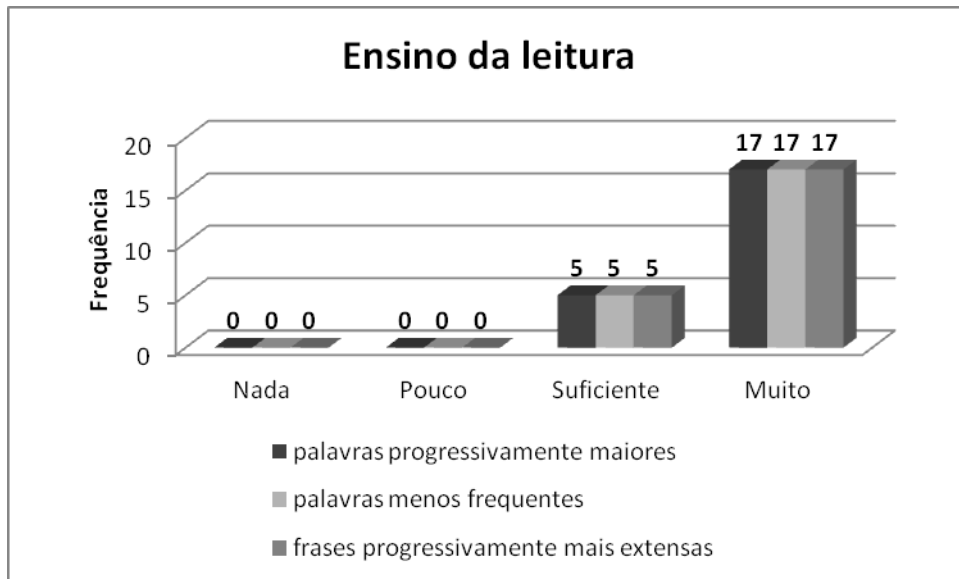


Gráfico 76: Frequência da variável estratégias de ensino da leitura.

Pela observação do *gráfico 76* podemos ver que 17 (77%) professores utilizaram muito as estratégias de ensino da leitura que visa o ensino de palavras progressivamente maiores, palavras menos frequentes e frases progressivamente mais extensas.

O gráfico anterior também ilustra que 5 (23%) professores foram de opinião que utilizaram pouco as estratégias mencionadas.

Proseguimos a análise da opinião dos professores em relação ao ensino da leitura nas variáveis que o gráfico abaixo nos mostra.

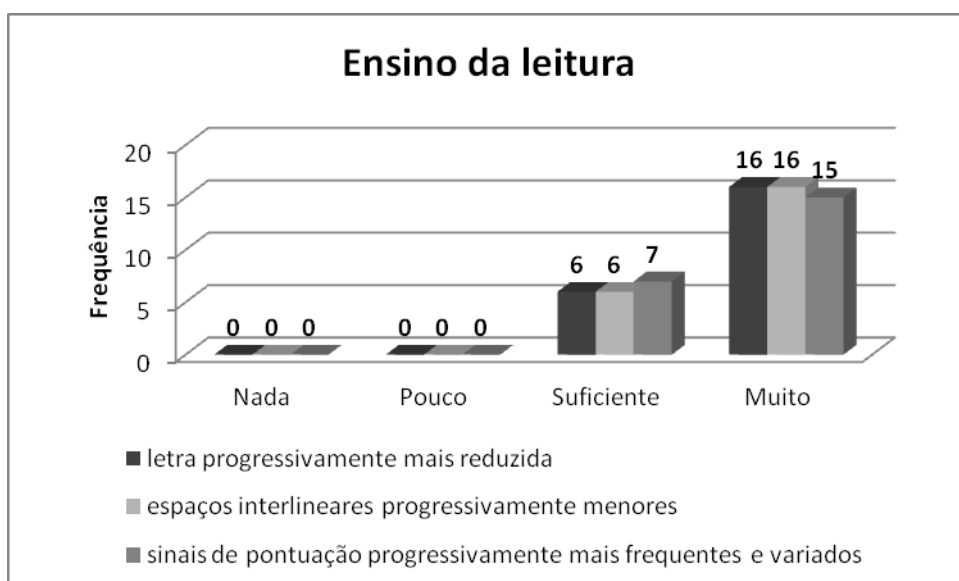


Gráfico 77: Frequência e da variável estratégias de ensino da leitura.

Podemos ver que dos professores 16 (73%) professores utilizaram muito o ensino de leitura de letra progressivamente mais reduzida e 6 (27%) acharam que utilizaram o suficiente esta estratégia.

Em relação à utilização de espaços interlineares progressivamente menores, 16 (73%) professores utilizou muito esta estratégia, mas 6 (27%) professores utilizaram-na pouco.

No que diz respeito à utilização de sinais de pontuação progressivamente mais frequentes e variados, 15 (68%) professores acharam que utilizaram muito e 7 (32%) acharam que utilizaram o suficiente.

5.2.11. Análise do item 11

Na seguinte escala, atribua um valor à frequência com que acha que foram realizadas atividades de leitura oral com os seus alunos.

Pelo gráfico que se segue apresentamos a análise à frequência da variável do ensino da leitura oral.

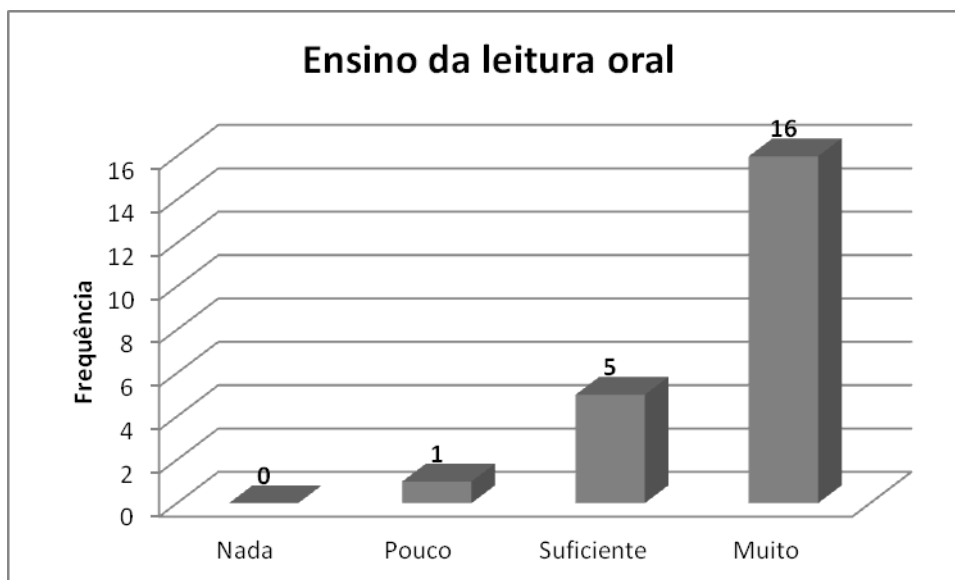


Gráfico 78: Frequência da variável ensino da leitura oral.

Pela análise do gráfico 78 vemos que 16 (73%) professores realizaram com muita frequência atividades de leitura oral, 5 (15%) professores consideram que realizaram as suficientes e 1 (4,5%) professor achou que realizou pouco esta tarefa.

5.2.12. análise do item 12

Em relação ao ensino dos seus alunos, atribua um valor à relevância que deu às atividades de leitura silenciosa como estratégia para a compreensão da leitura.

No gráfico 79 apresentamos a análise à frequência da variável do ensino da compreensão da leitura.

Pela observação do gráfico podemos verificar que 15 professores, o que corresponde à percentagem de 68%, foram de opinião que as atividades de leitura silenciosa tiveram muita relevância para a compreensão da leitura. Os restantes, 7 professores, correspondente à percentagem de (32%), consideraram que, no ensino dos seus alunos, as atividades de leitura silenciosa como estratégia para a compreensão da leitura tiveram uma relevância suficiente.

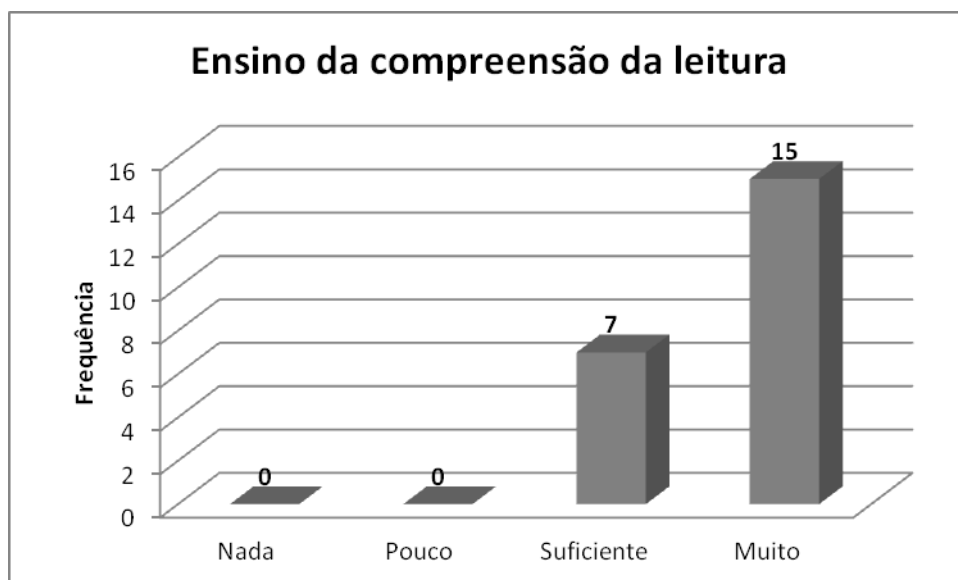


Gráfico 79: Frequência e percentagem da variável estratégias de ensino da compreensão da leitura.

Analisando o gráfico apresentado acima vemos que 15 (68%) professores foram de opinião que as atividades de leitura silenciosa tiveram muita relevância para a

compreensão da leitura e 7 (32%) professores acharam que, a sua relevância foi suficiente.

6. Análise descritiva dos dados obtidos através da análise documental

Como já foi referido ao longo deste trabalho, os objetivos deste estudo dizem respeito, sobretudo, às dificuldades dos alunos na leitura e na escrita. Tal como vimos no *Capítulo III*, em *2.4 A aprendizagem da leitura: obstáculos, dificuldades e perspetivas* e em *2.5 A aprendizagem da escrita: obstáculos, dificuldades e perspetivas*, às dificuldades de ler e de escrever podem estar associadas diversas causas, e, também, diferentes fatores.

Silva (2009) refere que na origem das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem estar presentes fatores internos e externos ao próprio aluno.

Dito de outra forma, as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita podem estar relacionadas com fatores interpessoais relacionados com as características do professor, os métodos de ensino, as interações entre alunos e entre aluno e professor, etc. e a fatores contextuais onde se integram o ambiente familiar e ambiente educativo (Cruz, 2007).

Assim, no nosso estudo, para alcançarmos os objetivos propostos, quisemos conhecer alguns fatores externos (ou contextuais) aos alunos, que estão associados ao contexto escolar em que estão inseridos.

Segundo Silva (2009) a Instituição Escolar tem o dever de estar atenta às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, pois quanto mais cedo tiver consciência dessas dificuldades com mais rapidez serão solucionadas.

Neste sentido, definimos um último objetivo de investigação que visa *descobrir estratégias de intervenção pedagógica e organizativa, da autoria dos órgãos de gestão pedagógica das escolas, para fazer face às dificuldades de leitura e escrita dos alunos*. Para atingirmos o objetivo enunciado servimo-nos dos dados resultantes da análise documental, a análise ao conteúdo aos Projetos Educativos.

Flores (1994) considera que na análise de conteúdo estão implícidas três tarefas: redução de dados, apresentação dos dados e as conclusões. Seguindo este pressuposto, dentro da primeira tarefa referida por esta autora, num primeiro momento foi feita uma primeira leitura aos documentos para se definirem quais os dados a serem extraídos.

O objetivo da investigação, *à priori*, determinou que os dados se agrupassem em duas categorias, o nível pedagógico e o nível organizativo.

Num primeiro momento relemos cuidadosamente os documentos e procedemos à inventariação dos dados transferindo-os para uma grelha-tipo com vista a uma posterior definição da unidade de análise (ver *Anexo 9*).

A análise da natureza dos elementos sugeriu, dentro das duas categorias definidas, um conjunto de subcategorias que dizem respeito à tipologia de ações a desenvolver pelas escolas, no âmbito da promoção do sucesso escolar, onde incluímos o sucesso na leitura e na escrita. Após a recolha na grelha referida anteriormente, as respostas foram, numa primeira etapa, reduzidas a unidades de análise, tópicos sobre o tema. Numa segunda etapa, os excertos recolhidos foram listados e agrupados, dentro das duas categorias, de acordo com o que era mencionado a propósito do objetivo proposto para a investigação. Por último, procedeu-se à análise das semelhanças e diferenças existentes, em termos de natureza e conteúdo, para serem enquadradas em cada categoria, recorrendo-se, para isso, a uma análise interpretativa/compreensiva e temática. Foi adoptada, nesse sentido, outra grelha-tipo, que apresentamos de seguida na *Tabela 188*, onde se incluíram os tipos de estratégias, dentro das duas categorias definidas, dando origem às subcategorias, de acordo com o conteúdo de cada um dos Projetos Educativos analisados.

Ou seja, procuramos sintetizar as estratégias que julgamos contribuirem para o sucesso dos alunos na leitura e na escrita, identificadas nos Projetos Educativos dos Agrupamentos de escolas onde estavam inseridos os alunos que participaram no estudo. É de salientar que a categorização foi feita com base nos aspetos intrínsecos aos documentos analisados, os Projetos Educativos.

A análise do conteúdo dos documentos permitiu-nos obter um conhecimento mais aprofundado em relação à consciencialização por parte dos órgãos de direção

pedagógica das escolas, em relação à problemática em estudo, assim como em relação às medidas por estes delineadas, no sentido da promoção do sucesso dos alunos na leitura e na escrita.

Síntese do tipo de estratégias de nível pedagógico e organizativo para promoção do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita				
Categoria	Subcategoria	Estratégias referidas nos PE		
		PE X	PE Y	PE Z
A nível pedagógico	Avaliação de diagnóstico		X	
	Planos de melhoria		X	
	Apoio pedagógico	X		
	Plano Nacional de Leitura	X	X	X
	Transversalidade da Língua Portuguesa	X		X
	Autoavaliação	X		
	Projetos de leitura (e escrita)			X
A nível organizativo	Envolvimento dos pais/encarregados		X	X
	Apuramento da maturidade psicológica à entrada no 1ºCEB		X	
	Práticas sistemáticas de articulação entre ciclos		X	X

Tabela 186 : Grelha de categorização e análise de conteúdo dos Projetos Educativos.

Assim, as escolas pertencentes ao Agrupamento X referem como estratégias de combate às dificuldades de aprendizagem de aprendizagem em geral, dentro das quais nós achámos que se incluem as dificuldades de leitura e escrita, a nível pedagógico, a dinamização do Plano Nacional de Leitura e a assunção, por parte dos professores, da transversalidade da Língua Portuguesa.

O Agrupamento Y refere como medidas de combate às dificuldades dos alunos, no geral, nas quais se incluem as dificuldades de leitura e escrita, a implementação de testes de diagnóstico, realização planos de melhoria para alunos com dificuldades e a dinamização do Plano Nacional de Leitura. A nível organizativo, sugere práticas

sistemáticas de articulação curricular entre o ensino pré-escolar e o 1.º CEB, o apuramento da maturidade psicológica das crianças que ingressam prematuramente no 1.º CEB e o envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos alunos.

O Agrupamento Z considera como medidas de ação no âmbito da promoção do sucesso na leitura na escrita as seguintes: a dinamização do Plano Nacional de Leitura, a obrigatoriedade de todos os professores assumirem a transversalidade da Língua Portuguesa e a implementação de um Projeto de Leitura. A nível organizativo sugere as seguintes estratégias: o envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos alunos e a promoção de práticas sistemáticas de articulação entre ciclos.

Em síntese, em relação à informação que pretendíamos obter, a análise documental permitiu-nos identificar que a operacionalização do Plano Nacional de Leitura é uma estratégia comum a todas as escolas no desenvolvimento da leitura. Da análise efetuada ressalta, ainda, a importância do envolvimento dos pais/encarregados de educação na aprendizagem dos alunos assim como da efetiva articulação entre ciclos de escolaridade, principalmente entre o Pré-escolar e o 1.º Ciclo.

Capítulo VI: Conclusões e Propostas de Melhoria

1. Introdução

Feita a análise dos dados, segue-se, agora, a última fase da nossa investigação. As conclusões do nosso estudo assentam basicamente nos dados recolhidos, a partir do estudo empírico levado a cabo, isto é, o trabalho de campo realizado. Nesse sentido, procuraremos, aqui, cruzar, de certa forma, a fundamentação teórica com a fundamentação empírica.

Quando decidimos levar a cabo o presente estudo, definimos um conjunto de objetivos pelos quais o mesmo se pauta e sobre os quais vão incidir as nossas conclusões.

O último capítulo do nosso trabalho, para além da introdução, é constituído por mais dois subcapítulos.

Assim, o primeiro subcapítulo (*2. Conclusões gerais e específicas*) é consagrado à apresentação das conclusões, orientadas pelos objetivos do nosso estudo. Num primeiro momento apresentaremos umas conclusões gerais e, num segundo momento, fazemos referência a algumas conclusões de carácter mais específico.

Deparámo-nos, no curso do desenvolvimento da nossa investigação com uma série de interrogações a que o nosso estudo não podia dar resposta. Apesar disso, estas mesmas questões poderão, de alguma forma, servir de ponto de partida para novas investigações. Deste modo, no ponto três deste última parte do nosso trabalho, tivemos o cuidado de deixar registadas algumas indicações para futuros estudos, particularmente no âmbito das dificuldades da leitura e da escrita.

Por último, ainda no ponto três (*3.1. Propostas de melhoria*), apresentamos algumas propostas, a nível organizativo e pedagógico, a ter em consideração no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e, terminamos com a divulgação de algumas considerações que achamos relevantes para que este processo decorra com maior sucesso.

2. Conclusões gerais e específicas

2.1. Conclusões gerais

No âmbito do nosso estudo, traçámos, como já referimos, um objetivo geral: *Identificar dificuldades de leitura e de escrita de alunos que terminam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os alunos, os professores e o contexto escolar em que decorre o processo de ensino e aprendizagem.* Para alcançarmos este objetivo, foi necessário identificar um conjunto de metas, cuja especificidade fosse ao encontro do objetivo geral.

Assim, em termos gerais, podemos tecer algumas reflexões finais:

- Os alunos que terminam o 1.º CEB têm dificuldades na leitura. Esta conclusão é sustentada pela velocidade de leitura que apresentaram, isto é, abaixo da média expectável para o nível de escolaridade em que os alunos se encontram.
- As dificuldades de leitura oral influenciam a compreensão da leitura. Embora não houvesse uma estatística significativa que nos permitisse chegar a esta conclusão, foi possível constatar que os resultados dos alunos, na compreensão da leitura, ficavam abaixo da média esperada.
- Existem alunos com dificuldades de escrita, a nível dos processos cognitivos de nível inferior e de nível superior e que existe correlação entre as variáveis analisadas.
- A heterogeneidade e homogeneidade da turma não tiveram influência no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos que participaram no estudo. Embora não possamos generalizar esta conclusão, pois ela restringe-se ao nosso estudo, se compararmos os resultados, observamos que os resultados dos alunos, nas turmas heterogéneas e dos alunos de turmas homogéneas, eles são semelhantes. Talvez, aqui, seja oportuno referir que, durante o nosso trabalho de campo, nos deparámos com turmas heterogéneas com quatro alunos do 4.º ano de escolaridade e com turmas homogéneas com vinte e quatro alunos desse mesmo ano de

escolaridade. Esta conclusão leva-nos a questionar a forma como os apoios educativos são distribuídos, pois, sabemos pela nossa experiência profissional que a heterogeneidade da turma é uma das principais razões para a atribuição de tal apoio.

As conclusões que apresentamos, de seguida, seguirão a ordem definida, inicialmente, para a apresentação dos objetivos específicos do estudo. Assim, apresentamos, em primeiro lugar, as conclusões por objetivos específicos, onde identificamos uma série de aspetos que derivam da análise dos resultados obtidos com base nos instrumentos de recolha de dados, e, depois, expomos as conclusões resultantes da análise do contexto educativo das escolas alvo do nosso estudo.

2.2. Conclusões específicas

Tendo em conta o enfoque do nosso estudo, foram traçados seis objetivos específicos com vista a alcançar os nossos propósitos: as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, considerando, para isso, o contexto escolar em que decorre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, passaremos, de seguida, a apresentar as conclusões em consonância com os objetivos específicos traçados, no âmbito da nossa investigação:

Objetivo 1: Analisar as características essenciais de leitura oral e leitura silenciosa de alunos que terminam o 1.º CEB.

A análise da leitura oral permitiu-nos concluir o seguinte:

- A velocidade média de leitura dos alunos que participaram neste estudo é inferior à média de referência para o nível de escolaridade que frequentam, o 4.º ano, ou seja, estes alunos demoram mais tempo a ler do que seria de esperar.
- A velocidade média de leitura dos alunos pertencentes a turmas homogéneas é idêntica à velocidade média de leitura dos alunos pertencentes a turmas heterogéneas.
- As raparigas pertencentes às turmas homogéneas obtiveram uma velocidade de leitura superior à dos rapazes inseridos neste grupo de análise.

- As raparigas e os rapazes inseridos nas turmas heterogéneas têm uma velocidade de leitura muito idêntica.
- As raparigas das turmas heterogéneas revelaram maior velocidade na leitura que as raparigas das turmas homogéneas
- Nas turmas heterogéneas, embora os resultados fossem semelhantes entre rapazes e raparigas, a média da velocidade de leitura das raparigas foi menor que a dos rapazes.
- Considerando a totalidade dos alunos, a média de velocidade de leitura das raparigas é idêntica à dos rapazes.
- Na totalidade de erros, os alunos em estudo apresentaram uma média de erros superior ao esperado para o 4.º ano de escolaridade. Isto é, as pontuações médias para este nível de escolaridade são 11,64 pontos e os alunos em estudo obtiveram a pontuação média de 15,41 pontos.
- Os erros mais comuns, que, como observámos, se situam acima da média expectável para alunos deste nível de escolaridade são: a vacilação, a repetição e a retificação.
- Os alunos encontram-se dentro dos valores médios indicados para o 4.º nível de escolaridade, no que se refere a alguns tipos de erros, em particular: substituição, rotação, adição, omissão.
- Em alguns tipos de erros, os alunos situam-se abaixo da média dos erros mais comuns para o seu nível de escolaridade, na adição de palavra e omissão de palavra.
- Os resultados obtidos pela análise à leitura oral vêm confirmar que as palavras desconhecidas influenciam a leitura, ou seja, o processo de descodificação. O texto escolhido para avaliar a leitura oral era constituído por alguns vocábulos desconhecidos dos alunos, que, com eles, se queria evitar a fluidez da leitura proveniente de um reconhecimento de palavras familiares. Neste caso, porque estas palavras necessitavam de uma discriminação mais minuciosa, os alunos

vacilaram, omitiram algumas letras e fizeram retificações, logo, conclui-se, que os alunos evidenciaram dificuldades em descodificar as palavras desconhecidas.

- Tanto nas turmas homogéneas como nas turmas heterogéneas, os resultados dos alunos são idênticos, no que diz respeito a todos os tipos de erros analisados, assim, como em relação à totalidade de erros, onde, a pontuação média de erros, nestes dois grupos em análise, foi a mesma.
- Tanto turmas heterogéneas como nas turmas homogéneas existe igualdade de médias, nos alunos e alunas, em relação a cada tipo de erro analisado e em relação à totalidade de erros.

A análise da compreensão da leitura também nos permitiu adiantar mais algumas conclusões:

- Os alunos que participaram no estudo evidenciaram problemas de compreensão da leitura, pois a pontuação média obtida é mais baixa (4,6 pontos) do que a média de referência para o nível de escolaridade (5,7).
- Os resultados, na compreensão da leitura, são idênticos nos alunos que pertencem a turmas homogéneas e a turmas heterogéneas.
- A média dos resultados dos rapazes e das raparigas pertencentes a turmas heterogéneas é idêntica, embora os rapazes registassem resultados ligeiramente melhores.
- Nas turmas homogéneas a média dos resultados das raparigas e dos rapazes é idêntica, no entanto, as raparigas obtiveram melhores resultados.

Em termos gerais pudémos, ainda, verificar as raparigas tiveram melhores resultados que os rapazes; Nas turmas heterogéneas as raparigas tiveram uma velocidade de leitura superior à dos rapazes mas na compreensão da leitura, as raparigas das turmas heterogéneas tiveram um desempenho inferior ao dos rapazes.

Com a análise dos dados obtidos, no âmbito da leitura oral e da leitura silenciosa, visámos, ainda, apurar se existia alguma correlação entre a velocidade e a compreensão da leitura pelos alunos. É de registar, contudo, que este aspeto não

assumiu uma grande relevância na análise dos dados realizada, no âmbito do nosso estudo, porque tivemos, desde logo, consciência que a dimensão da amostra (trinta e dois elementos) iria, por si mesma, condicionar, de alguma forma, esta mesma conclusão. Deste modo, e tal como o havíamos já previsto, a análise do cruzamento das variáveis velocidade com a compreensão da leitura, não nos permite afirmar, devido à dimensão reduzida da amostra do nosso estudo, que a velocidade influencia a compreensão da leitura.

Todavia, pelos resultados obtidos, podemos concluir que as dificuldades de leitura oral (descodificação das palavras) influenciou os resultados dos alunos na compreensão da leitura. É de referir que a influência da velocidade de leitura na compreensão está empiricamente comprovada, pois estudos recentes comprovam esta correlação. Por exemplo, segundo Toro e Cervera (2008), a velocidade na leitura é fundamental, porque liberta as crianças para compreenderem aquilo que estão a ler. Por outras palavras, Cruz (2007:157) refere que “a habilidade para ler palavras de modo preciso é uma necessidade para aprender a ler, a velocidade a que este processo é feito torna-se um fator crítico para que as crianças compreendam aquilo que leram”.

Talvez seja importante referir que na análise da leitura silenciosa, em que o aluno era convidado a efetuar a compreensão literal do conteúdo do texto, constatámos a existência de algumas *não resposta*. À primeira vista pensámos que estas derivariam de dificuldades de compreensão, mas, depois de uma análise mais atenta às respostas dos alunos, verificámos que as *não resposta* se situavam, predominantemente, nas últimas perguntas. Esta constatação leva-nos a concluir que o aluno pode não ter respondido à pergunta não por dificuldades de compreensão mas por dificuldades de memorização.

Por último, relativamente à análise da leitura oral, embora a média de erros obtida pelos alunos em alguns tipos de erros coincida com os valores de referência habituais para a população que frequenta o 4.º nível de escolaridade, concluímos que existem alunos com problemas de descodificação e identificação automática de palavras, um requisito exigido para alunos que transitam do 1.º CEB para o 2.º CEB.

Ou seja, na leitura silenciosa/compreensão da leitura, existem alunos com problemas a nível dos processos cognitivos de nível superior.

Objetivo 2: Identificar os níveis gerais da leitura oral e leitura silenciosa dos alunos que terminam o 1.º CEB.

Depois de comparada a população em estudo com os valores médios de referência para o 4.º nível de escolaridade (Toro e Cervera, 2008), a análise da leitura oral dos alunos objeto da nossa investigação permitiu-nos concluir que os mesmos têm uma menor velocidade de leitura do que seria expectável para o nível de ensino em que se encontram, ou seja, o 4.º ano de escolaridade. Mais concretamente, a média de velocidade dos alunos em estudo encontra-se trinta segundos abaixo da média de referência para este nível de ensino.

No que diz respeito à leitura silenciosa dos alunos, podemos concluir que os alunos que terminam a escolaridade básica, no contexto estudado, apresentam mais dificuldades do que é normal para o nível de escolaridade que frequentam.

Assim sendo, os alunos do 4.º ano, na *leitura oral e leitura silenciosa (compreensão do texto)* apresentam um nível de desempenho inferior ao que seria de esperar para o nível de escolaridade frequentado.

O conjunto das constatações mencionadas leva-nos a concluir que, partindo do pressuposto de que o processo de descodificação depende da ligação do material linguístico com o significado que ele encerra (Menegassi, 1995), a velocidade de leitura dos alunos que participaram no estudo condicionou, de facto, o seu desempenho na aquisição do significado do material escrito. Ou seja, o processo de leitura, como já vimos no 2.º capítulo deste trabalho, é um processo interativo que se desenvolve pelo menos em quatro etapas: a descodificação, a compreensão, da interpretação e a retenção. O domínio da etapa subsequente depende do domínio da etapa precedente (Alves, 2004). Estabelecendo a relação deste pressuposto com os resultados dos alunos do estudo, na leitura oral e na leitura silenciosa (compreensão), podemos concluir a existência de correlação entre estas duas variáveis analisadas.

Por último, os níveis de leitura oral e de leitura silenciosa atingidos pelos alunos do estudo permitem, ainda, sustentar as teorias de alguns autores que consideram que o aluno que não conseguir ler o texto não vai conseguir compreendê-lo (Cuetos, 2002; Cruz, 2007; Toro e Cervera, 2008), pois só quando os processos de descodificação

estiverem automatizados é que o aluno poderá dirigir a sua atenção para os outros processos superiores de leitura. Os resultados permitem, assim, concluir que os alunos que participaram no estudo não são bons leitores porque não são capazes de ler com perfeita compreensão por causa de incapacidade de descodificação e de um suficiente domínio de conhecimentos (Gough, et al., (2005).

Objetivo 3: Conhecer dificuldades que os alunos do 4.º ano de escolaridade apresentam, nos processos implicados na escrita reprodutiva e na planificação de um texto narrativo e expositivo.

A concretização deste objetivo implicou a aplicação, aos alunos, de uma bateria de provas distintas, concebidas e focalizadas na avaliação de diferentes aspetos da escrita reprodutiva e da produção textual.

Assim, as conclusões que vão ao encontro da concretização do objetivo que enunciámos, anteriormente, serão agrupadas, de acordo com uma série de provas aplicadas aos alunos para recolha de dados, que passamos a enunciar, a seguir.

a) Ditado de sílabas

Em relação ao ditado de sílabas, o perfil do rendimento de 179 alunos dos 364 que participaram no estudo ficou abaixo da média, enquadrando-se, no nível de dificuldades (115) e de dificuldades-dúvidas (64). Podemos considerar, face ao comportamento adotado pelos alunos, aquando da aplicação da prova, que algumas das dificuldades manifestadas poderão ter a ver com a falta de prática dos alunos neste tipo de exercício. Outras dificuldades poderão ter a sua origem numa compreensão deficitária da fonologia pelo aluno, tendo em conta que um dos erros mais cometidos foi a troca, na escrita, do “o” pelo som [u]. Assim, os erros que se registaram mais frequentemente relacionam-se com as seguintes sílabas: du; il; ur; bli; ral; quen; e cros.

Em síntese, os alunos com dificuldades neste tipo de exercício demonstram ter dificuldades a nível dos processos subléxicos (via fonológica) uma vez que não dominam as regras de conversão fonema-grafema.

b) Ditado de palavras - ortografia arbitrária

No que diz respeito ao ditado de palavras de ortografia arbitrária, a análise dos dados revelou que dos 364 alunos que constituíram a amostra, o perfil de rendimento dos alunos diz-nos que 21 deles têm dificuldades, tendo um total de 43 alunos dificuldades-dúvidas.

Neste exercício os erros que mais se destacaram foram os seguintes:

- jibóia - substituição do “j” por “g”;
- selo - substituição do “s” por “c”;
- perus - substituição do “u” por “o”;
- próximo - substituição do “x” por “ss”;
- sexto - substituição do “x” por “eis”;
- sentença - substituição do “ç” por “s”;
- barçaça - substituição do “v” por “b”; do “ç” por “s”; do “ç” por “ss”.
- exemplo - substituição do “x” por “z”; princesa - substituição do “s” por “z”;
- exame - substituição do “x” por “z”;
- cozinha - substituição do “z” por “s”;

Concluimos, assim, que existe um grupo de alunos com dificuldades na escrita de palavras de escrita arbitrária, logo, concluimos que estes alunos tem problemas a nível dos processos léxicos, pois não dominam as representações mentais das palavras.

a) Ditado de palavras - ortografia com regras

Ao contrário do ditado de palavras de ortografia arbitrária, no ditado de palavras com regras, o aluno consegue escrever as palavras corretamente, se conhecer bem as regras de ortografia.

Depois de analisados os resultados dos alunos, identificámos como erros mais comuns, os seguintes:

- laranja - substituição do “j” por “g”;
- casota - substituição do “s” por “z”;
- defesa - substituição do “s” por “z”;
- Israel - substituição do “r” por “rr”;
- população - substituição do “ç” por “ss”;
- houvesse - omissão do “h”;
- pauzinho - substituição do “z” por “s”;
- francesa - substituição do “s” por “z”;
- tristeza - substituição do “z” por “s”;
- lancha - substituição do “ch” por “x”;
- passava - substituição do “ss” por “ç”;
- duração - substituição do “ç” por “ss”.

Neste tipo de exercício, 66 alunos revelaram dificuldades e 64 dificuldades-dúvidas, assim, podemos concluir que estes alunos não dispõem de uma boa memória verbal que lhes permita memorizar as regras, uma situação comprovada pelo desconhecimento de algumas regras de ortografia.

b) Ditado de pseudo-palavras

A análise dos resultados obtidos pelos alunos, na prova de escrita do ditado de pseudo-palavras, permitiu-nos verificar que 223 alunos têm dificuldades ao passo que 73 têm dificuldades-dúvidas.

Podemos, nesse sentido, concluir que existem alunos com problemas, a nível dos processos subléxicos, devido à dificuldade sentida na conversão grafema-fonema, neste caso concreto, na conversão em unidades maiores que as sílabas.

O número de alunos com dificuldades e com dificuldades-dúvidas deixa bem visível as fragilidades dos alunos quando se deparam com a escrita de palavras desconhecidas, neste caso, que não existem. Assim sendo, como já dissemos, a única via para a sua escrita é a via fonológica, logo, podemos concluir a existência de dificuldades a este nível, e ainda, dificuldades na memorização das regras ortográficas, pois a escrita de algumas pseudo-palavras assim o exigia.

Foi possível observar, quando aplicávamos esta prova, que este exercício não fazia parte das rotinas escolares dos alunos, facto que nos leva a concluir que algumas dificuldades poderão ter origem na falta de contacto do aluno com este tipo de exercício.

c) Ditado de frases

Com o ditado de frases, pretendemos avaliar o uso dos acentos, da letra maiúscula, assim como dos sinais de pontuação e dos auxiliares de escrita.

- Em relação aos acentos, a análise dos dados mostrou-nos que existe um número pouco considerável de alunos com dificuldades. Mais especificamente, a maior parte dos erros centrou-se na acentuação da sílaba tónica das seguintes palavras: *próximo*; *hóquei*; *açúcar*; *mármore*; e *esferográfica*.
- Relativamente ao uso da letra maiúscula, a maior parte dos alunos não demonstrou grandes dificuldades, pois, no geral, utilizam a letra maiúscula, no início da frase, depois do ponto final e nos nomes próprios (pessoas, países, disciplinas académicas e estações do ano).

- No que respeita ao uso dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita, os alunos evidenciam também dificuldades. Consideramos como dificuldades mais evidentes, no âmbito deste aspeto, a utilização correta dos sinais de pontuação, auxiliares de escrita no diálogo, dificuldades estas que podem estar relacionadas com um domínio deficitário de competências relacionadas com a estruturação de um diálogo. Detetámos, igualmente, dificuldades no uso do ponto de exclamação e da vírgula para separar o grupo móvel dentro da frase.

Assim, da análise aos resultados da escrita de frases podemos concluir que existem dificuldades ao nível da mobilização de conhecimentos da representação gráfica e da pontuação.

Ainda podemos concluir que, nas provas anteriores, os resultados foram idênticos nas turmas heterogéneas e nas turmas homogéneas, à exceção da prova de Ditado de frases, onde os alunos das turmas heterogéneas, no uso das maiúsculas, cometeram menos erros que os alunos das turmas homogéneas.

d) Escrita de um texto narrativo

No que diz respeito à escrita do texto narrativo, observámos que existem alunos que apresentam dificuldades relacionadas com a **coerência** e a **estrutura**.

Ao nível da **coerência** foram detetadas como principais dificuldades as seguintes:

- na estruturação da introdução, onde não havia referência ao tempo, lugar,;
- na descrição física e psicológica das personagens;
- inexistência de sucesso/consequência;
- um final pouco coerente;
- a maior parte dos textos são conhecidos.

Em relação à **estrutura** do texto, os alunos demonstraram dificuldades em:

- manter uma continuidade lógica de ideias;
- manter um sentido unitário ou global do texto;
- produzir frases complexas;
- dominar um vocabulário rico e diversificado.

Face ao exposto, concluímos que, de entre os alunos da amostra, o perfil de desempenho revelou que doze deles têm dificuldades, tendo quarenta e cinco alunos revelado dificuldades-dúvidas. Existem, portanto, alguns alunos com dificuldades nos processos de planificação do texto narrativo que se situam a nível do registo de ideias sobre o tema, na sua organização e hierarquização, assim como no uso de vocabulário específico relacionado com o tema. Ainda foram detetadas dificuldades de utilização de forma adequada dos mecanismos de coesão e coerência, na redacção do texto, como por exemplo o uso de conectores discursivos.

É, ainda, de sublinhar que a percentagem de alunos com dificuldades não é muito significativa. Estando estes alunos a escassos meses apenas da realização das Provas de Aferição, e sabendo os professores que a prova pode incluir a escrita de um texto deste tipo, estes, por norma, ensinam e treinam, desde cedo, no sentido de os alunos aprenderem como se constrói um texto narrativo.

Foi, também, possível constatar que os resultados dos alunos das turmas homogéneas e das turmas heterogéneas são muito semelhantes.

e) Escrita de um texto expositivo

Tal como na prova anterior, a escrita de um texto expositivo obedece a critérios relacionados com ao conteúdo e a apresentação.

Em relação ao conteúdo, a análise dos dados leva-nos a concluir que os alunos evidenciam dificuldades, nomeadamente a nível dos seguintes aspetos:

- descrição do animal, onde não existe referência a, pelo menos, duas características próprias do animal;
- descrição física do animal;

- descrição da forma de vida;
- identificação de, pelo menos, dois tipos de raças.

Vejamos, agora, as dificuldades identificadas em relação à apresentação da escrita de um texto expositivo:

- pouca organização de ideias;
- falta de continuidade e coerência nas ideias;
- falta de vocabulário técnico para dar informação;
- ausência de expressões específicas para iniciar um novo conceito, parte ou ideia;
- predomínio das frases simples.

É de referir que os resultados obtidos nesta prova situam a maior parte dos alunos num nível baixo, tendo em conta que a maior parte dos alunos obteve um ou dois pontos numa escala de zero a dez. É de referir, também, que nenhum aluno se enquadra no nível de dificuldades, visto que a escala de avaliação da prova não contempla qualquer pontuação para o nível de dificuldades. Nesse sentido, os alunos, embora tenham obtido zero pontos, enquadram-se no nível dificuldades-dúvidas.

A análise dos dados permitiu-nos concluir que existem alunos com dificuldades nos processos de planificação de um texto expositivo, pois, enquadraram-se dez alunos no nível mais baixo da escala de avaliação da prova com zero pontos, isto é, no *nível dificuldades-dúvidas*, ou seja, os alunos pontuados com zero pontos. No *nível baixo*, inserem-se 152 alunos, correspondente, portanto, a 41,8% dos alunos da amostra. Estes valores parecem mostrar-nos que, nestes alunos, os processos de planificação do texto expositivo são um pouco deficitários.

Foi, ainda, possível verificar que a média dos resultados totais da prova é idêntica nas turmas heterogéneas e homogéneas. No entanto, da análise aos resultados obtidos nos dois tipo de turma podémos concluir que os alunos pertencentes a turmas homogéneas apresentam mais dificuldades na planificação do texto expositivo do que os alunos das turmas heterogéneas.

Da análise à escrita dos alunos que participaram no estudo, podemos concluir, através dos resultados obtidos e pela observação dos alunos enquanto faziam a prova, que o ditado não foi uma estratégia muito utilizada no ensino da escrita e que os níveis gerais de leitura identificados influenciaram a produção escrita. Ou seja, a escrita, no 4.º ano de escolaridade, exige que o aluno mobilize os seus conhecimentos para formular as suas ideias, as suas críticas e as suas opiniões. Neste sentido, o domínio da leitura é o pilar basilar, pois uma boa produção textual exige a capacidade de expor as ideias e a mobilização de conhecimentos adquiridos através da leitura, constituindo-se, assim, a escrita, uma forma de comprovar a leitura.

Se por um lado a leitura influencia a escrita, a própria escrita também exerce influência sobre a escrita, tal como pudemos comprovar pela correlação existente entre as variáveis analisadas. O domínio, ou não, das competências ortográficas e gráficas vai influenciar positiva ou negativamente a produção escrita.

Concluindo, os resultados dos alunos na leitura e na escrita vieram confirmar, também neste estudo, que leitura e escrita se interrelacionam, pois a aprendizagem da leitura tem efeitos benéficos sobre a própria leitura e escrita, e a aprendizagem da escrita tem efeitos benéficos sobre a própria escrita e sobre a leitura.

Objetivo 4: Examinar estratégias de ensino usadas pelos professores para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Relativamente às estratégias usadas pelos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, os dados obtidos, a partir da do questionário por inquérito aplicado aos aos professores titulares da turma, pudemos tirar algumas conclusões:

- O método de ensino da leitura e da escrita predominante é um método sintético.
- A maioria dos professores considera muito importante o ensino das estruturas silábicas na aprendizagem e aquisição da leitura e escrita.
- Cerca de metade dos professores trabalharam muito a escrita de palavras de ortografia arbitrária.

- É consensual que as regras ortográficas foram muito ou suficientemente trabalhadas, concluindo-se, assim, que, de uma forma geral, todos os professores ensinaram, de um modo intensivo, as regras ortográficas.
- A escrita de pseudo-palavras não parece ser uma prática muito utilizada no ensino da escrita, pois 41% dos professores acha que realizou poucas atividades desta natureza. Em contrapartida, outros 41% considera que ensinou o necessário.
- O ensino dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita, da letra maiúscula e da acentuação esteve muito presente.
- Os professores ensinaram os aspetos que devem estar presentes na estruturação de um texto narrativo, no que diz respeito ao conteúdo e à coerência, mais concretamente.
- Os professores ensinaram as componentes que fazem parte da estrutura de um texto expositivo, nomeadamente aspetos que se relacionam com o conteúdo e a apresentação desta tipologia textual.
- Os materiais mais usados no ensino da escrita são os manuais escolares e as fichas elaboradas pelos professores.
- Os professores utilizaram estratégias de ensino da leitura, como, por exemplo, palavras progressivamente maiores e menos frequentes assim como frases, progressivamente, mais extensas.
- As atividades de leitura oral foram realizadas com muita frequência.
- Os professores atribuem muita relevância às atividades de leitura silenciosa como estratégia para a compreensão da leitura.

Objetivo 5: Analisar o contexto escolar dos alunos para encontrar variáveis que possam influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tal como tivemos oportunidade de referir no *capítulo IV*, em 3.3. *Desenho e seleção da amostra*, o contexto geográfico onde realizámos o nosso estudo exerce bastante influência sobre o contexto educativo. Isto é, a dispersão geográfica e a

ruralidade que caracterizam as freguesias do concelho de Vila Verde têm obrigado a que a educação escolar se desenvolva em contextos diferentes. Uma das particularidades que mais se destaca é que muitos alunos desenvolvem a sua aprendizagem em turmas heterogéneas, ou seja, com mais de um nível de escolaridade, uma particularidade, apontada muitas vezes, por professores e outros agentes educativos para justificar as dificuldades dos alunos.

No entanto, a nossa própria experiência profissional não nos tem mostrado evidências que ilustrem e fundamentem essa perceção dos professores .

O objetivo mencionado acima nasceu, precisamente, desta dualidade de opinião sobre a influência, ou não, exercida pela homogeneidade/heterogeneidade da turma sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Para concretizarmos este objetivo dividimos a amostra em dois grupos: os alunos pertencentes a turmas homogéneas (constituídas por um ano de escolaridade apenas) e os alunos pertencentes a turmas heterogéneas (constituídas por mais do que um ano de escolaridade).

A comparação entre os resultados dos alunos inseridos em turmas homogéneas e os alunos inseridos em turmas heterogéneas permite-nos concluir que, em todas as variáveis analisadas, os resultados são semelhantes. Excetua-se, aqui, a variável ditado de frases, na escrita correta da letra maiúscula, onde o grupo de alunos pertencentes a turmas heterogéneas obteve um menor número de erros. Uma outra constatação que vem contrariar a tese de que a heterogeneidade da turma pode justificar as dificuldades dos alunos é o facto de os alunos das turmas heterogéneas terem obtido, na escrita do texto expositivo, uma média de pontos superior à dos alunos de turmas homogéneas.

Objetivo 6: Descobrir estratégias de intervenção pedagógica, da autoria dos órgãos de gestão pedagógica das escolas, para fazer face ao problema.

Com a análise documental, mais concretamente a análise ao conteúdo aos Projetos Educativos das escolas envolvidas no estudo, concluímos, ainda, que as medidas de intervenção pedagógica encontradas para fazer face às dificuldades de leitura e de escrita dos alunos se enquadram, no conjunto de ações e orientações de nível pedagógico e de nível organizativo.

A nível pedagógico, os dados recolhidos, permitem-nos concluir que o Agrupamento X dá mais ênfase a medidas relacionadas com o apoio pedagógico a auto-

avaliação e à dinamização do Plano Nacional de Leitura; o Agrupamento Y destaca como estratégias de intervenção a avaliação de diagnóstico, os planos de melhoria, a necessidade de que a Língua Portuguesa seja transversal a todas as outras disciplinas e a participação no Plano Nacional de Leitura; o Agrupamento Z faz referência à dinamização do Plano Nacional de Leitura e à assunção da transversalidade da Língua Portuguesa.

Tomando como referência os dados recolhidos podemos concluir que não encontramos estratégias significativas de autoria dos órgãos de gestão pedagógica das escolas, isto porque as estratégias apresentadas enquadram-se nas orientações de autoria do Ministério da Educação Português, como é, por exemplo, o caso do desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura, o qual está ligado à dinamização de um conjunto de atividades nas escolas cujo *objetivo central é elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos parceiros europeus*. Ainda neste âmbito, a análise aos documentos deixou visível que num dos Agrupamentos de escolas já existe a preocupação em aplicar as orientações recentes em relação ao ensino do Português que passam por “sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem” (ME, 2008:6).

Da análise aos documentos referidos, os dados levam-nos a concluir que os Agrupamentos Y e Z consideram que o envolvimento dos encarregados de educação/pais na aprendizagem dos alunos e a articulação entre ciclos são duas medidas de destaque no combate ao insucesso escolar em geral, o que nos permite concluir que também sejam em relação ao sucesso da leitura e da escrita. Conclui-se, ainda, a este nível, que a maturidade psicológica é um problema no Agrupamento Y, por isso aponte como estratégia de promoção do sucesso escolar (onde se inclui o sucesso na leitura e na escrita) o seu apuramento nos alunos que iniciam o 1.º CEB com cinco anos.

3. Futuras linhas de investigação

O nosso estudo desenrolou-se de acordo com uma metodologia que nos permitiu desenvolver um trabalho faseado. Assim, à medida que o estudo ia avançando, muitas questões se nos levantaram, entretanto, às quais o nosso estudo não pôde dar resposta.

Quando elaborámos os critérios de seleção da amostra, foi definido que só seriam selecionados alunos cuja idade correspondesse ao ano de escolaridade que frequentavam, neste caso o 4.º ano de escolaridade. Este critério levantou uma questão: *Será que a variável idade não merecia mais atenção nos resultados dos alunos, visto que alguns alunos entram no 1.º CEB com seis anos de idade e outros com cinco?*

Para melhor compreendermos a importância que poderia ter esta mesma questão para esclarecer as dificuldades de leitura e de escrita, no âmbito de um estudo como o nosso, devemos sublinhar que, embora a idade de referência para a entrada no 1.º CEB, seja os seis anos, permite-se, em Portugal, a entrada de crianças com cinco anos, desde que as crianças completem os seis anos de idade, até ao fim do ano civil, e sempre que o estabelecimento de ensino tenha vagas. Nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma diminuição considerável de alunos. Logo, o fator que impedia que os alunos entrassem com cinco anos na escolaridade básica deixou de existir, dentro da área geográfica onde se desenvolveu o estudo. Nesse sentido, temos verificado o aumento do número de alunos, por turma, a entrar para o 1.º ano de escolaridade com cinco anos apenas.

Deste modo, saber se a aquisição da leitura e escrita se desenvolve de uma forma distinta ou semelhante em alunos que iniciam a escolaridade básica com cinco ou com seis anos de idade, pode ser um aspeto muito interessante a abordar, no âmbito do estudo das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos.

Por outro lado, muitas questões se têm levantado, em relação à forma como se articula o ensino pré-escolar com o 1.º CEB. A forma como se efetua a articulação das aprendizagens entre estes dois níveis de ensino será a mais eficaz para a conceção e implementação de práticas consistentes de aquisição da leitura e da escrita? Assim, seria, também, interessante o *desenvolvimento de um estudo que vise analisar a articulação do 1.º CEB e do ensino Pré - escolar, com vista a apurar medidas que visem a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita* nos níveis subsequentes a este.

A análise da *correlação entre a velocidade e a compreensão da leitura*, que a dimensão da nossa amostra não permitiu, não deixa, igualmente, de ser interessante realizar um estudo, no mesmo contexto que o nosso, no sentido de compreender a respetiva relação.

No âmbito do objeto do nosso estudo, detetámos, ainda, um campo de análise que poderia constituir um estudo interessante. É do conhecimento geral que o contacto do aluno com a leitura e a escrita, antes da entrada no 1.º CEB, é muito importante para a aprendizagem destas duas atividades. Assim, a *análise das competências que os alunos adquirem no ensino Pré-escolar, no que respeita a leitura e a escrita*, seria muito proveitoso para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita, quer no 1.º ano, quer no ensino Pré-escolar.

Na nossa investigação, questionámo-nos se seríamos capazes de investigar todas as variáveis que o estudo comporta. Esta questão geral, acabou por nos inspirar mais algumas propostas de estudo. Uma análise à compreensão da leitura alargada à *análise da compreensão da leitura por inferência* teria também o seu interesse, se considerarmos que este é um dos aspetos da leitura em que os alunos demonstram mais dificuldades, uma vez que os processos de inferência são exigentes a nível de conhecimentos pessoais, contextuais e regras de análise crítica. Na verdade, as perguntas que se destinam a aferir a compreensão por inferência são muito mais complexas do que as da compreensão literal.

O nosso estudo permitiu-nos observar que, no ditado de frases, nomeadamente no *uso correto de sinais de pontuação e auxiliares de escrita utilizados na estruturação de um diálogo*, as dificuldades dos alunos definiram um perfil de desempenho abaixo da média. Assim, um estudo mais aprofundado deste aspeto não deixa também de ser pertinente, nesta área do saber.

Além disso, verificámos, no nosso estudo, que os erros ortográficos ainda são um problema para alguns alunos. Se considerarmos a sabedoria popular, que considera que *aprendemos com os nossos erros*, não poderão, eventualmente, os alunos aprender com os seus próprios erros? Para responder a esta pergunta, seria muito útil, no âmbito do estudo das dificuldades de escrita, um estudo sobre *as práticas pedagógicas assentes na perspetiva de que o conhecimento do erro ortográfico pode ser visto como um processo de construção da aprendizagem*.

Quando analisámos as provas de escrita realizadas pelos alunos participantes no estudo, encontrámos caligrafias muito diversas, tais como as seguintes: muito irregulares, muito inclinadas (ora para a esquerda ora para a direita), demasiado grandes

(ocupando todo o espaço entre linhas), de tamanho reduzido e letras impressas. Neste contexto, seria pertinente um estudo sobre os processos que intervêm na representação de signos gráficos das representações mentais, ou seja, *um estudo sobre os processos motores que intervêm na escrita*.

Durante a nossa investigação, levantaram-se-nos, ainda, outras questões: Será que os professores dominam conhecimentos suficientes sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita? Será que os docentes sabem o suficiente sobre o idioma português? Se sabem, não seria importante saberem ainda mais? Nesse sentido, um estudo *em torno da formação dos professores*, nesse contexto, não seria descabido. Nesse caso, uma investigação sobre as ofertas de formação para professores disponibilizadas pelos dirigentes das escolas, no que diz respeito à leitura e à escrita.

Por último, consideramos que o nosso estudo, aplicado a outros contextos, seria importante para o conhecimento das dificuldades dos alunos na leitura e na escrita, e, por conseguinte, um bom contributo para o seu sucesso escolar. Seria também muito profícuo, se o nosso estudo fosse adaptado e aplicado aos dois primeiros anos de escolaridade, pois permitiria conhecer, atempadamente, as dificuldades e programar o ensino, nos dois anos de escolaridade seguintes, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos das competências de leitura e de escrita.

3.1. Propostas de melhoria

Tecemos, neste último ponto do nosso estudo, algumas considerações que dizem respeito às propostas que consideramos importantes para a resolução do problema que norteou a nossa investigação. Assim, primeiramente são elencadas algumas propostas de melhoria relativas a aspetos organizacionais e pedagógicos, a nível central, local e dos professores, e, depois, tecemos algumas considerações principalmente para aqueles que podem ter um papel mais importante no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.

Em termos globais, e porque as conclusões do estudo são merecedoras da nossa atenção, considerámos importante focar alguns aspetos importantes em prol do ensino e da aprendizagem da leitura, que se traduzem num conjunto de propostas que pretendem alcançar três tipos de agentes educativos: o Ministério de Educação, as Escolas e os Professores.

A nível da administração central, parece-nos justo registar algumas recomendações de natureza organizativa que, a serem aplicadas, teriam implicações positivas a nível pedagógico. Fazemos, nesse sentido, referência à recente reorganização curricular do Ensino Básico (ME, 2012), cujo princípio essencial visava a redução da dispersão curricular a favor das disciplinas fundamentais, princípio este pouco abrangente, pois, a nível do 1.º Ciclo, o currículo não sofreu qualquer alteração.

Outro aspeto que gostaríamos de realçar surge como consequência das conclusões do nosso estudo, quando verificámos que os resultados dos alunos de turmas homogéneas e heterogéneas foram muito semelhantes. Isto levou-nos, como já referimos, a colocar a hipótese da importância do número de alunos por turma para explicar o fenómeno. Isto é, entendemos que a média de alunos por turmas heterogéneas (catorze alunos, no total) foi um fator facilitador do ensino e da aprendizagem. Depois disto, somos levados a concluir que o número de alunos por turma é uma variável muito importante na promoção do sucesso escolar, o que nem sempre é tido em conta, aquando da constituição das turmas, pois muitas delas não obedecem ao que está legislado. Neste sentido, as atividades inspetivas deveriam ter um papel mais ativo no controlo de situações deste género.

Outro aspeto, diz respeito à carga horária escolar dos alunos. Foi possível observar, no nosso estudo, que, nas turmas numerosas, nos últimos tempos de aulas, os alunos se encontravam muito inquietos e pouco concentrados nas tarefas. Neste sentido achámos que o número de horas de permanência dos alunos, no espaço escolar, devia ser repensado⁵.

Acrescentamos mais uma recomendação ao nível da simplificação do processo educativo. Nos últimos anos, temos assistido a uma sobrecarga dos professores e demais intervenientes no processo educativo, no que diz respeito à elaboração de documentos, muitos deles repetitivos e desnecessários, o que lhes tem ocupado demasiado tempo em detrimento da preparação da sua atividade letiva. Este tem sido um ponto muito

⁵ Atualmente, os alunos permanecem, pelo menos, oito horas e trinta minutos por dia, dentro do espaço escolar, sendo esta carga horária diária repartida da seguinte forma: 5 horas de atividades curriculares; 90 minutos de atividades de enriquecimento curricular; 1 hora e trinta minutos para almoço; intervalos de 15 minutos entre atividades curriculares e de enriquecimento e entre cada atividade de enriquecimento.

debatido por professores e governantes, notando-se a presença de algumas medidas no sentido de os professores terem tempo para preparar o ensino e ensinar. Mas, na realidade, os professores continuam com pouco tempo para se dedicarem à sua atividade de docência, por causa do tempo que gastam em reuniões e na elaboração de documentos.

Uma outra recomendação, que tem a ver com a desmotivação dos professores, tem, na nossa perspectiva, repercussões a nível pedagógico. Acreditamos que a autonomia das escolas terá impacto no desenvolvimento de uma organização. Porém, quando desmesurada, essa mesma autonomia poderá levar à anarquia a que temos assistido, nos últimos anos, em aspetos tão importantes como a colocação e avaliação de professores, contratação de pessoal, escolha de parcerias, etc. Focamo-nos, também, nestes pontos, pelo facto de estes constituírem fatores de desmotivação para os professores. Sabemos, além disso, que os efeitos produzidos pela desmotivação/motivação de um professor na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da leitura estão empiricamente confirmados (Rudell e Unrau, 1997).

Por último, rematamos este conjunto de sugestões com uma proposta, que, na nossa opinião, seria a que maior impacto teria na promoção do sucesso da leitura e da escrita. Nos últimos anos tem crescido o número de professores que ficam sem colocação, recorrendo, assim, ao fundo de desemprego. Seria importante que o governo legislasse, no sentido de convidar esses professores, pelo menos dentro da sua área de residência, a darem apoio educativo a alunos com dificuldades. Desta forma, todos ficaríamos a ganhar com a concretização de uma tal proposta.

Passamos, agora, para a divulgação de duas propostas, passíveis de se realizarem ao nível das escolas, fomentadoras do sucesso dos alunos na leitura e na escrita.

1. *O fator contexto socioeconómico e cultural.* A realização do nosso estudo não contemplou a análise do contexto socioeconómico e cultural, porque sabíamos, graças à leitura dos documentos de orientação e organização educativa das escolas, que existia, no contexto em estudo, nas escolas, uma boa consciencialização em relação às características do meio. É, por exemplo, o caso da consciência de que o baixo desempenho linguístico das crianças desse mesmo meio tem exercido muita influência sobre a aprendizagem dos alunos. Com base

nesta constatação, e de acordo com o que alguns estudos nos têm revelado, o desenvolvimento, o mais cedo possível, das competências linguísticas é muito importante para a aquisição da leitura e escrita (Lundberg et al., 1988). Posto isto, sublinhamos a importância da reformulação dos moldes de funcionamento da articulação do ensino Pré-escolar e do 1.º Ciclo para a programação de atividades, a nível do ensino Pré-Escolar, ricas em saberes construtivos e alicerçantes das competências da leitura e da escrita. Ainda neste âmbito propomos que os alunos que ingressem condicionais no 1.º CEB, ou seja, com cinco anos, sejam sujeitos a uma avaliação de certos conhecimentos que todos sabemos serem preditores do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita.

2. *A importância da iniciativa.* Pela leitura que fizemos dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escolas que participaram no estudo, pudemos ler, nas *entrelinhas*, que existe a intenção de que a leitura ocupe um lugar importante na formação global de cada criança. Esta constatação advém da presença de atividades preconizadas pelo Plano Nacional de Leitura. Mas, como pudemos, igualmente, constatar, no nosso estudo, a leitura e a escrita são tarefas demasiado complexas. Por isso, é necessário, em muitos casos, ir mais longe, sendo, para isso, fundamental desenvolver projetos a nível de escolas, onde se veja a feição e a orientação pedagógica em torno das causas que nos movem, neste caso as dificuldades dos alunos na leitura e escrita. Neste âmbito, propomos que, a nível de todas as escolas, seja desenvolvido um projeto de leitura e escrita estruturado de forma a ser possível contemplar os seguintes objetivos:

- Desenvolver atividades de leitura oral para fortalecer a capacidade de decodificação, e de leitura compreensiva para fortalecer a capacidade da interpretação dos textos;
- Envolver os alunos em atividades de planificação de vários tipos de textos, deixando-os experimentar inúmeras vezes cada tipo de texto, e envolvendo-os ativamente no processo de (re)construção da sua própria aprendizagem.

- Promover o maior envolvimento dos pais na aprendizagem da leitura e da escrita dos seus filhos, através de encontros com o professor, onde, este, lhe dará sugestões para poderem ajudar os seus filhos no desenvolvimentda leitua e da escrita (Suárez, 2000).
- Formação de professores na área da leitura e escrita, com vista à aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento do Português e partilha de metodologias que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Também vimos, ao longo deste trabalho, que a escrita é uma atividade que assenta no processo e no produto, o que a torna exigente para alunos e professores. Por outras palavras, a escrita requer o desenvolvimento de uma orientação/instrução num ambiente que forneça o tempo e os modelos necessários para que isso aconteça (Bromley, 2003). Neste sentido, deixamos registadas algumas propostas para os órgão diretivos das escolas: o alargamento da carga horária do Português ocupando os noventa minutos semanais destinados à disciplina de Apoio ao Estudo; oferta de formação consistente para professores; alteração do regime de docência, permitindo, desta forma, que os professores com uma boa formação em Português só lecionem esta disciplina entre outras.

A análise dos dados permitiu concluir que os resultados dos alunos inseridos nas turmas heterogéneas foram idênticos aos resultados dos alunos das turmas homogéneas, logo, sabendo nós, como membros desta comunidade educativa, que a heterogeneidade da turma sido um dos critérios prevalectes para atribuição do apoio educativo, somos levados a concluir que este tipo de apoio tem de ser repensado, sendo para isso necessário aferir verdadeiramente os critérios para atribuição do apoio educativo.

Porque somos professores, temos consciência da importância do nosso papel no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita (e na educação, em geral). Por isso, embora conscientes que estamos longe de sermos perfeitos, acreditamos que ainda podemos fazer muito pelos nossos alunos. Devemos, pois, aprender a valorizar mais o contexto, a interação pessoal, o clima social e os recursos de que dispomos em prol dos nossos alunos, em vez de só olharmos, como muitas vezes fazemos, para os perfis e carências que nos elucidam sobre necessidades educativas. Neste sentido, precisamos de

acreditar mais que a humanidade talvez seja o recurso mais eficiente no combate às diferenças, neste caso, as educativas (Sola et al., 2009).

Assim, aos professores, porque sabemos que o insucesso na leitura e na escrita tem sido preocupação de todos, e, por isso, nestes últimos anos tenham surgido boas propostas a nível do governo português, nós sugerimos-lhe duas:

- Aplicação das orientações do Plano Nacional de Leitura.
- Aplicação das orientações do novo Programa Nacional do Ensino do Português.

Por último, ainda para os professores do 1.º CEB, deixamos um conjunto de recomendações, no âmbito do ensino da leitura, da autoria de um notável estudioso português, José Morais (2012:96-98), que passamos a citar:

Deve portanto ser uma preocupação do professor conhecer as condições em que a sua aluna ou o seu aluno aborda a leitura *e a escrita*, em particular que bagagem linguística traz, e procurar que os pais colaborem incutindo na criança o gosto pela leitura e introduzindo-a no mundo da leitura e da escrita [...].

Deve ser preocupação do professor observar o desempenho do aluno para avaliar corretamente a sua motivação para aprender a ler *e a escrever*, a precisão e a qualidade da sua comunicação oral, a sua capacidade de atenção e de memória. Também é importante verificar se o aluno não sofre de alguma deficiência sensorial, visual ou auditiva [...].

Não esqueça o professor: **o primeiro passo no caminho da aprendizagem da leitura é a compreensão do princípio alfabético** [...].

O professor deve incentivar a leitura silenciosa, independentemente, na escola e em casa do aluno, associando assim os pais deste à criação de condições para a prática da leitura intensa [...].

Deve também estimular a fluência da leitura [...].

Quando o aluno apresenta dificuldades na compreensão de textos, o professor deve avaliar, por um lado, a eficiência da descodificação (por meio de testes de leitura de pseudo-palavras) e da fluência na leitura de palavras, e, por outro lado, a sua compreensão do mesmo tipo de textos em apresentação oral [...].

Cada professor, ao trabalhar num tipo de escola, frequentado essencialmente por crianças de um determinado meio socioeconómico, pode não ter uma **visão abrangente das enormes diferenças em habilidade de leitura e escrita** entre crianças provenientes de meios alto, médio e baixo. Por isso é importante que ele tenha presente que a sua ação constante a favor da aprendizagem da leitura *e da escrita* pode ser um instrumento poderoso no sentido de procurar **restabelecer a igualdade de oportunidades** para as crianças de meio desfavorecido. Para que a sua ação seja de facto esse instrumento, ela deve basear-se nos conhecimentos científicos. Tudo indica que **os métodos fónicos**

são os que melhor podem ajudar as crianças de meio desfavorecido, como são aliás vantajosos para as de meio alto ou médio.

O professor tem o direito, e deve exigir o cumprimento deste seu direito, de ser **informado sobre os princípios e os materiais de ensino que se apoiam em resultados de estudos** realizados em condições experimentais rigorosas.

Como o nosso estudo se desenvolveu, também, em torno da escrita, de igual forma queremos incluir algumas recomendações de índole pedagógica aos professores. Para tal, também citaremos alguns especialistas. Por exemplo, Artur Gomes de Morais (2005:26), a propósito do ensino da ortografia, salienta a seguinte recomendação aos professores:

[...] julgamos ser necessário que o professor saiba identificar as regularidades e os casos irregulares da nossa norma, de modo a poder planificar atividades e sequências didáticas diferentes: mais adequadas à compreensão e descoberta de regras ou mais adequadas à memorização [...].

Em relação à escrita na vertente de produção textual, recomendamos as seguintes orientações aos professores, que fazem parte de um conjunto mais vasto integrado nas orientações para a implementação do novo programa de Português (ME, 2011:51), onde se pode ler:

[...] o professor tem de produzir com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem. Deve experimentar e fazer experimentar múltiplas operações de planificação que assentam na análise da situação de comunicação, na inventariação dos conteúdos do texto, na planificação para a textualização.

Deve, igualmente, praticar, em todos os momentos da produção, as operações indispensáveis de releitura que materializam a revisão: lendo o texto como se não o conhecesse, questionando o que escreveu experimentando outros modos de formular o que quer significar, comparando os efeitos obtidos com o que se propunha como projeto de texto [...].

Concluimos, assim, este trabalho, para nós, motivo de orgulho, por depositarmos nele a confiança de que será um contributo para a promoção da qualidade da educação, e porque acreditamos “ que não há fator mais importante para o crescimento e a qualidade da democracia de um país do que a educação, e a literacia é a base da educação. [...] Aos políticos e aos altos funcionários cabe fazer com que o estatuto social dos professores se eleve consideravelmente, porque só tem decaído desde há décadas, e com que a sua formação se torne excelente [...] (Morais, 2012:98).

Referências Bibliográficas

- Adams, M. (2001). Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: a cognitive science perspective; *In* Susan B. Neuman e David K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research*. London: Guilford Press.
- Ajuriaguerra, J., Auzias, M. e Denner, A. (1973). *La escritura del niño*. Barcelona: Laia.
- Ajuriaguerra, J. (1980). *Manual de Psiquiatria Infantil*. Milán: Masson.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas - A arte do vôo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.
- André, A. (1996). *Iniciação à Leitura - reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto: Editora.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e Crítico*. Porto: Asa Editores.
- Agrupamento Vertical de Escolas de Prado (2011). *Projecto Educativo 2009-2013*. AEP.
- Amor, E. (1993). *Didática do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ardila, A. (2004). Errors resembling semantic paralexias in Spanish-speaking aphasics. *Brain and Language*, 41, 437-390.
- Arnal, J.; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Ed. Labor.
- Araújo, M. J. (2009). *Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.
- Auckerman, R. (1984). *Approches to beginning reading*. New York: John Wiley and Sons.
- Ausubel, D. P. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt Reinhart e Winston.
- Baker, S., Simmons, D., Kameenui, E. (1998). *Vocabulary Acquisition: research bases. In* Deborah Simmons e Edward Kameennui, *What Reading Research Tells us About Children With Diverse Learning Needs*. London: Erlbaum.

- Baptista, A.; Viana, F.; Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. ME: DGIDC.
- Barbeiro, L. (2003). *A escrita: construir a aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem da ortografia: Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: Edições Asa.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2008). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. ME: DGIDC.
- Bardin, I. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Baroja, F., Paret, A. e Riesgo, C. (1993). *La Dislexia - Origen, Diagnostico y Recuperacion*. Madrid: Ciencias de la Educacion Preescolar y Especial.
- Barquero, G. (1973). *Métodos de pesquisa pedagógica*. S. Paulo: Ed. Loyola.
- Bel, J. (2012). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes: o professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, J. (1982). Psycholinguistic processes in writing in writing En S. Rosenberg (Ed.): *Handbook of applied psycholinguistics*. New Jersey, Hillsdale: LEA.
- Block, J. (1982). Toward a cognitive psychology of syntax: Information processing contributions to sentence formulation. *Psychological Review*, 89 (1).
- Bloom, B., Hastings, J. e Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bogdan, R. e Birken, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Bromley, K. (2003). *Building a sound program*. In L. M. Morrow, L.B. Gambrel e Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (143-165). New York: Guilford Press.
- Bruner, J. (1983). *Le Développement de L'enfant - Savoir faire, Savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Coimbra: Edições 70.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigma and Organizational Analysis*. London: Heineman.

- Cagliari, L. C. (1999). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione.
- Caldas, A. (2002). *O Cérebro Analfabeto: A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.
- Câmara Municipal de Vila Verde (2006). *Carta Educativa do Município*. Câmara Municipal de Vila Verde. Retirado em 2 de Junho de 2011, de www.cm-vilverde.pt
- Campbell, D. e Cook, D.(1979). *Quasi-experimentation: Designs and analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Carvalho, J. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Escolar Editora.
- Carvalho, J. B. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.
- Casal, A. (1996). *Para uma Epistemologia do Discurso e da Prática antropológica*. Lisboa: Cosmos.
- Casas, A. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Castilho, A. (1998). *A Língua Falada no Ensino do Português*. São Paulo: Contexto.
- Castles, A., e Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149-180.
- Castro, C. A. (1992). Neurobiologia do Comportamento Humano. *Colóquio/Ciências*.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: the great debat*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York. McGraw-Hill.
- Chomsky, N. (1997). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizagem:Un enfoque cognitivo - Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- Citoler, S. D. e Sanz, O. R. (1997). *A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Clay, M. (1975). *What did I write*. Porthsmouth: Heinemann Educational Books.
- Colás, M. e Buendia, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilha: Alfa.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, XV, 3, 245-286. R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*. La Haya: Martinus Nihoff Publishers.

- Coltheart, M. (1985). Cognitive neuropsychology and the study of reading. En M. Posner y G. Marin (Eds.). *Attention and performance XL*. Hillsdale: LEA.
- Combert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Condemarin, M. e Blomquist, M. (1989). *Dislexia: manual de leitura corretiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. LIDEL: Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. LIDEL: Edições Técnicas, Lda.
- Cuetos, F. (2002). *Psicologia de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Lectura*. Barcelona: Praxis.
- Cuetos, F.; Sánchez, J. e Hernández, E. (2004). *PROESC: Evaluación de los Procesos de Escritura*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F. (2009). *Psicologia de la escritura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2010). *Psicologia de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. e Barbón, A. (2006). Word naming in Spanish. *European Journal of Cognitive Psychology*. 18, 415-436. Retirado em 2 de março de 2011, de www.ugr.es/~memory/images/documents/publications/2006
- Cunningham, D. (1997). Outline of an Educational Semiotic. In *American Journal of Semiotics*, 5, 201–216.
- Damásio, R. (1996). *O Erro de Descartes*. Edições Europa América.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. e Kirby, J.R. (1994). *Assessment of Cognitive Processes: the P. A. S.S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Das, J. P., Garrido, M., González, M., Timoneda, C. e Pérez-Álvarez, F. (2001). *Dislexia y Dificultades de Lectura: Una Guia para Maestros*. Barcelona: Paidós.
- Dechant, V. E. e Smith, P. H. (1977). *Psychology in teaching reading*. NewYork: Prentice-Hall.
- Dekelete, J.M. e Roegiers, X. (1996). *Metodologia de Recolha de Dados*. Instituto Piaget.
- Direcção Geral Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2008), *Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Moure*. Retirado em 3 de Junho de 2009 de [URL:http://www.dgidc.min-edu.pt](http://www.dgidc.min-edu.pt).

- DGE (2012). *Metas Curriculares para o 1.º CEB - Português*. Direção Geral do Ensino.
- Downing, J. (1988). A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura. In E. Ferreiro e M. Palácio (Eds), *Os Processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ehri, L. (1995). Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research in Reading*, 18,116–125.
- Ehri, L. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications*.
- Ellis, A. (1982). Spelling and writing (and reading and speaking). In A. Ellis (Ed.): *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- Ellis, A. (1995). *Leitura, escrita e dyslexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ellis, A. e Young, A. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Londres: LEA.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Feldman, R. S. (2007). *Introdução à Psicologia*. McGraw Hill.
- Fernandes, D. (1991). *Notas Sobre os Paradigmas de Investigação em Educação*. Noesis (18), 64-66.
- Ferreiro, E. (1984). The underlying logic of literacy development. In H. Goelman, A. Oberg e Smith (Eds.), *Awking to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E., e Teberosky, A. (1980). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Vintiuno Editores.
- Ferreiro, E., e Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann.
- Ferreiro, E., e Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Festas, M.; Martins, P. e Leitão, J. (2007). Dificuldades na Escrita de Palavras: Sua Avaliação numa Bateria de Provas Psicolinguísticas (PAL-PORT). *Psicologia da Educação*, 6 (1).
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos - Aplicaciones a la investigación educative*. Barcelona: PPU.
- Flower, L. e Hayes, J. R. (1981). A cognitive process Theory of Writing. In *College Composition and Communication*, 32 (4).

- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1995). *Dificuldade de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar - Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación en educación*. Ediciones Universidade de Navarra. Pamplona.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica - Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget.
- Frith, U. (1984). Specific spelling problems. In R. Malatesha e H. Whitaker (Eds.): *Dyslexia, A Global Issue*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. Patterson, J. Marshal, e M. Coltheart (Ed.) (1985) *Surface Dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- GAVE (2012). *Critérios de codificação das Provas de Aferição de Língua Portuguesa*. ME: Gabinete de Avaliação Educacional. Retirado em 16 de maio de 2012 de www.gave.min-edu.pt.
- Garcia, J. N. (1998). *Manual de Dificuldades-Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gaskins, I. W. (2004). Word Detectives. In *Educational Leadership*, 61 (6), 70-73.
- Gerber, A. (1996). Problemas de Aprendizagem Relacionados à Linguagem: Sua Natureza e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gea, M. (2007). *Los Problemas Lectoescritores del Alumnado de Cuarto de Primaria de la Comarca de Los Vélez*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Granada.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Golbert, C. (1988). *A Evolução Psicolinguística e suas Implicações na Alfabetização: Teoria, Avaliação, Reflexões*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goodman, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddel (Eds), *Theoretical models and processes of reading*. Newark Delaware: IRA.

- Goodman, K. (1991). *Unidade na Leitura - um modelo psicolinguístico transactional*. Letras de Hoje, 86, 9-43. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goswami, U. (2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. In S. B. Neuman e David K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy for the 25th Century*. London: Guilford Press.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh e I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and eye*. Cambridge: MIT Press.
- Gough, P. B., Hillinger, M. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30, 96-179.
- Gough, P. B.; Juel, C. e Griffith, P.L. (2005). Reading, Spelling and the Orthographic Cipher. In Gough, P.B.; Ehri, L. e Treiman, R. *Reading Acquisition*. Hillsdall (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. C. Levy e S. Ransdell (Eds.): *The science of Writing*. Mahwah: N.J.Erlbaum.
- Heaton, P. e Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Huot, R. (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Iturra, R. (1990). *A construção Social do Insucesso Escolar: Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.
- Johnson, D. e Myklebust, H. (1991). *Distúrbios de Aprendizagem - Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Kerlinger, F. (1981). *Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento*. México: Interamericana.
- Kerlinger, F. (1985). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- La Berge, D. e Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. e Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Linuesa, M. C. e Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolinguístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Lobrot, M. (1980). *Lire*. Paris: E. S. F.
- Lopes, J. A., Velasquez, M. G., Fernandes, P. P., Bártolo, V. N. (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto.
- Luna, S. (1997). *Planejamento de Pesquisa: elementos para uma análise metodológica*. São Paulo: EDUC.
- Luria, A. (1974). *Cerebro y Lenguage*. Barcelona: Fontanella.
- Lundeberg, I., Frost, J. e Petersen, O. (1988). Effects of na extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Reasearch Quarterly*, 23 (3), 263-284.
- Lyon, G. R. (2003). Reading Disabilities: Why Do Some Children Have Dificulty Learning to Read? What Can Be Done About It? *In Perspectives*, 29 (2).
- Marsh, G., Friedman, M., Welsch, V., Desberg, P. (1981). A cognitive developmental treory of acquisition. *In G. E. M. T. G. Walker (Ed.), Reading Research: Advances in theory and prattice*, (3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M., A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (1991). *Descoberta da linguagem escrita*. Cadernos de Educação de Infância.
- Mata, L. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McGuigan, F. J. (2001). *Psicologia Experimental; Enfoque Metodológico*. São Paulo: Editora Trilhas Educacional.
- Menegassi, R. J. (1995). Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Unimar*, 17 (1).
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Ed. Estampa. (Ed. Original, 1968, Paris, PUF).
- Miles, T. e Ellis, N. (1981). *Dyslexia Research and Its Application to Education*. Chichester: John Wiley.
- Miller, D. e Ellis, A. (1987). Speech and writing errors in neologistic jargon-aphasia: A lexical activation hypothesis. *In M. Coltheart, G. Sartori e R. Job (Eds.): The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres: LEA.

- Ministério da Educação (2000). *Resultados do Estudo Internacional Pisa*. Retirado em 3 de Junho de 2009, de <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais e Específicas*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Resultados do Estudo Internacional Pisa*. Retirado em 3 de Junho de 2009, de <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico - 1º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação, (2006). *Despacho nº19575*. Retirado em 3 de Junho de 2009, de <http://www.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, (2007). *Despacho nº 465*. Retirado em 3 de Junho de 2009, de <http://www.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, (2008). *Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas de Moure*. Lisboa: Inspeção Geral da Educação - Ministério da Educação. Retirado em 3 de Junho de 2009, de <http://www.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, (2008). *Relatório das Provas de Aferição*. Lisboa: Gabinete de Avaliação da Educacional - Ministério da Educação. Retirado em 4 de Julho de 2009, de <http://www.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, (2008). *Actas.Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Gabinete de Avaliação da Educacional - Ministério da Educação. Retirado em 3 de dezembro de 2012, de <http://www.dgidec.min-edu.pt>
- Ministério da Educação (2009). *Resultados do Estudo Internacional Pisa*. Retirado em 3 de Junho de 2009, de <http://www.gave.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, (2009). *Relatório das Provas de Aferição*. Lisboa: Gabinete de Avaliação da Educacional - Ministério da Educação. Retirado em 4 de julho de 2009, de <http://www.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, (2010). *Resultados das Provas de Aferição*. Lisboa: Gabinete de Avaliação da Educacional - Ministério da Educação.
- Ministério da Educação, (2011). *Implementação do Programa de Português no Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC. Retirado em julho de 2012, de <http://www.dgidec.min-edu.pt>
- Ministério da Educação, (2012). *Metas Curriculares de Português - 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC. Retirado em dezembro de 2012, de <http://www.dgidec.min-edu.pt>

- Mitchell, D. C. (1992). *The Process of Reading, a Cognitive Analysis of Fluent Reading and Learning to Read*. New York: Wiley.
- Mitroff, L. (1998). *Tempos difíceis soluções inovadoras*. Rio de Janeiro: Campos.
- Moller, M. (2009). O Método de Iniciação à Leitura da Escola “Avé Maria”. Parede: Principia.
- Monedero, C. (1989). *Dificuldades de Aprendizaje Escolar - Una Perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Morais, J. (1997). *A Arte de ler-Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.
- Morais, A.G. (1998). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- Morais, A.G., Silva, A. e Melo, K. (2007). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morais, J. (2012). *Criar Leitores. O ensino da leitura - para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Moreira, M. (1999). *Aprendizagem Significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Morgado, L. (1988). *Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas*. Coimbra: INIC.
- Mouly, G. J. (1978). *Educational research: the art and science of investigation*. Boston: Allyn an Bacon.
- Myklebust, H. (1978). Toward a Science of Dyslexiology, in *Progress in Learning Disabilities*, 4. Grune e Stratton: Nova Iorque. In Cruz, V. (2007), *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. LIDEL.
- Netto, S. (1987). A Aprendizagem como processamento da informação. In S. P. Netto (Org), *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino* (79-109). São Paulo: EPU.
- Nicholls, J. et al. (1989). *Beginning Writing*, Philadelphia, Open University Press.
- O'Connor, R. E., e Bell, K. M. (2006). Teaching students with reading disability to read words. In C. A. Stone, E. R. Siliman, B. J. Ehren e K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy*. New York: Guilford Press.
- Pereira, A. (2006). *Guia Prático de Utilização - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, R. (2011). *Programa de Neurociência, Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Psicosoma.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

- Perfetti, C. A. (1992). A capacidade para a leitura. In R. Sternberg (Coord.), *As capacidades intelectuais humanas: Uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Perfetti, C.; Beck, I.; Bell, L.; e Hughes, C. (1997). Phonemic Knowledge and Learning to Read are Reciprocal: A Longitudinal Study of First Grade Children. In *Merril-Palmer Quarterly*, 33 (3), 283-319.
- Pérez, J. (2007). *La Disgrafía: concepto, diagnostic y tratamiento de los transtornos de escritura*. Madrid: CEPE.
- Pestana, M. e Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1975). *L'Équilibraton des Structures Cognitives*. Paris: presses Universitaire de France.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: D. Quixote.
- Ponte, J. (2006). Estudo de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and TV Guide: Relationship between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31(4).
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Queiroz, F. (1999). *Introdução à Psicologia da Escrita*. Campo das Letras-Editores, S. A.
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rebelo, D. (2003). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. In *Quid ovi?*, (4), 55-61.
- Rogovas-Chauveaux, E. e Martins, M. (1997). *Comment L'enfant Devient Lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Rosa, J. (1984). *Investigação em Educação*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Tomassen, A. e Teulings, H. (1983). The development of handwriting. In M. Martlew (Ed.): *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester: John Wiley e Sons.
- Roldão, M. C. (2005). *Estudo de Práticas de Gestão do Currículo: que qualidade de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica.

- Rudell, R. B. e Unrau, N. (1997). The role of teaching in focusing reader intention and developing reader motivation. In J. Guthrie e A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through instruction* (102-125). Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on Schema for stories. In D. Bobrow e M. Collins (Eds.). *Representing and understanding. Studies in Cognitive Science*. New York: academic Press.
- Sampieri, H. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGraw - Hill.
- Sánchez, E. E Cuetos, F. (1998). Dificuldades en la lectoescritura. Naturaleza del problema. In J. A. González-Pienda e J. C. Núñez (Eds), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, P. A. e Jiménez, M., S., R. (2001). *La lectoescritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, J. (1993). *Se Não Sabe Porque é Que Pergunta?*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Santos, E. (2006). *Análise da leitura e escrita em alfabetização escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicopedagogia. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina.
- Santos, V. (2002). *Aprender e Ensinar a Ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1986). Writing. In R. F. Dillon e R. J. Sternberg (eds.): *Cognition an instruction*. Orlando: Academic press.
- Schank, R. (1982). *Reading and Understanding: Teaching from the perspective of A. I*. Hillsdale: LEA.
- Secadas, F. e Rodriguez, M. T. (1981). Aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura. *Studia Pedagogica*.
- Sénéchal, M. e LeFevre, J. (2002). Parent involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Seymour, P., Aro, M. e Erskine, J. (2003). Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcaming Dyslexia: A New and Complete Science - Based Program for Overcaming Reading Problems at Any Level*. Knopf.

- Silva, E. (1992). *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez.
- Silva, T. (2009). Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita. *Revista Científica do ITPAC*, 2 (4).
- Silva, A., Morais, A. e Melo, K. (2007). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silveira, T. (2013). *Cérebro e Leitura*. Lisboa: Bloco Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. e Ferraz, M. (1997). *A língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sim-Sim, I., Ramos, C., Silva, E., Micaelo, M., Santos, M. e Rodrigues, P. (2006). *Ler e Ensinar a Ler. Determinantes da compreensão da leitura*. Porto: Edições Asa.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Science And Technology Police Institute-Rand Education. Retirado em 7 de março de 2011 de, <http://www.rand.org/publications/MR/MR1465>
- Sola, T. e López, N. (2003). *Orientación escolar e tutoría para las diferentes etapas de la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola, T. e Ortiz, A. (2005). *Análisis e intervención educativa en la deficiencia mental*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola, T., López, N. e Reche, C. (2009). *La Educación Especial en su Enmarque Didáctico y Organizativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sola, T., Hinojo, F. J. e Cáceres, P. (2010). Estudio de las dificultades en el dominio de la competencia fonológica del aprendizaje de la lectoescritura en el alumnado de 4º nivel de Educación Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 333-361. Retirado em 7 de abril de 2013 de www.dialnet.unirioja.es/
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: o difícil consenso de critérios*. Tese de Mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Spear-Swerling e Sternberg, R., L. (1996): *Teaching for thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stanovich, K., Cunningham, A. e Feeman, D. J. (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: a longitudinal study of first grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 668-677.
- Stanovich, E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Suárez, A. (2000). *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sucena, A. (2005). *Aprendizagem da leitura e da escrita em Português Europeu uma perspectiva trans – linguística*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sucena, A. e Castro S. L. (2008). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O Til: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Edições Almedina.
- Temple, C. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. London: Psychology Press.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis Types e Software Tools*. New York: Falmer Press.
- Thomassen, A. e Teulings, H. (1983). *The development of handwriting*. In M. Martlew: *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Toro, J., e Cervera, M. (2008). *TALE: Teste de Análisis Lectoescritura*. Madrid: Machado Libros.
- Torres, C. e Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tsvetkova, L. (1977). *Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura*. Barcelona: Fontanella.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.
- UNESCO, 1990. *Declaração Mundial Sobre Educação: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- Valadares, L. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Asa.
- Vellutino, F., Scanlon, D., Sipay, E, et al. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific Reading disability. *Journal of Educational Psychology* (88) 601-638.
- Velasquez, M. G. (2007). *Percursos Desenvolvimentais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Retirado em 10 de Junho de 2009, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7076>
- Vigotsky, L. S. (1988). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Viana, F. e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. (2007). *Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições Casa do Professor.
- Wallon, H. (1979). *Do Acto ao Pensamento - Ensaio de Psicologia Comparada*. Lisboa: Moraes Editores.
- Watson, J. (1979). Referential description by children in negative form. *British Journal of Psychology*, 70, 199-200.
- Whitehurst, G. (2002). The Development of Pre-Reading Skills. In S. Patton e M. Holmes (Eds.), *The Keys to Literacy* (18-26). Washington: Council for Basic Educations.

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo da hierarquia da linguagem de Myklebust (1978), adaptado de Fonseca (1999) <i>in</i> Cruz (2007).....	9
Figura 2: Adaptação do modelo em cascata da hierarquia da linguagem (<i>In</i> Fonseca, 1999).....	10
Figura 3: Adaptação do modelo das três faces da linguagem (<i>In</i> Heaton e Winterson, 1996).....	11
Figura 4: Relação entre as três faces da linguagem (adaptado de Heaton e Winterson, 1996).....	11
Figura 5: Componentes cerebrais da linguagem, adaptado de Fonseca (1999:199).....	16
Figura 6: Oito níveis hierárquicos de processamento de informação na leitura (adaptado de Cruz, 2007).....	21
Figura 7: Compreensão, na leitura, na perspectiva de Snow (2002), adaptado por Cruz, (2007: 70).....	31
Figura 8: Áreas cerebrais que intervêm na escrita de palavras à mão, adaptado de Cuetos (2009: 50).....	39
Figura 9: Via subléxica da escrita, adaptado de Cuetos (2009).....	45
Figura 10: Recuperação da forma ortográfica através da via léxica, adaptado de Cuetos (2009).....	46
Figura 11: Aquisição da leitura e escrita em seis passos, adaptado de Frith (1985:311).	61
Figura 12: Modelo de aprendizagem da leitura, adaptado de Morais (1997:182).....	64
Figura 13: Caracterização dos níveis e fases de evolução da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1982), adaptado de Baptista et al. (2011:25).....	67
Figura 14: Continuum de opacidade ortográfica para treze ortografias europeias, adaptado de Seymour, Aro e Erskine (2003), por Sucena e Castro (2008:16).....	78
Figura 15: Fases e etapas da investigação.	113
Figura 16: Ordenação dos países membros da OCDE, segundo os resultados do estudo PISA (2009), adaptado do relatório PISA (2009).....	119
Figura 17: Enquadramento geográfico do concelho de Vila Verde, adaptado da Carta Educativa do Município de Vila Verde (2006).....	146

Lista de Figuras

Figura 18: Território educativo do concelho de Vila Verde (adaptado da Carta Educativa do Município de Vila Verde, 2006).	149
Figura 19: Subteste de leitura oral, nível IV, de Toro e Cervera (2009).....	172
Figura 20: Subteste de leitura oral, nível IV, adaptado para a Língua Portuguesa.	173
Figura 21: Subteste de leitura silenciosa, nível IV, de Toro e Cervera (2009).	177
Figura 22: Subteste de leitura silenciosa, nível IV, adaptado para a Língua Portuguesa.	178
Figura 23: Questionário de compreensão da leitura silenciosa, versão original de Toro e Cervera (2009).....	178
Figura 24: Pedidos de autorização para aplicação dos instrumentos de recolha de dados.	212

Lista de Tabelas

Tabela 1: Quadro-síntese das principais teorias de aprendizagem, adaptado de Alarcão e Tavares (2005:93).....	56
Tabela 2: Características principais dos métodos sintéticos e dos métodos globais.	72
Tabela 3: Percentagem de acertos na leitura, em diferentes sistemas ortográficos, durante o 1.º ano de aprendizagem da leitura (adaptado de Cuetos, 2010:171).	79
Tabela 4: Tipos de dislexias com base no momento de surgimento, adaptado de Cruz (2009).....	88
Tabela 5: Características da dimensão gráfica da escrita, adaptado de Barbeiro e Pereira (2007).....	95
Tabela 6: Sinais de pontuação e auxiliares de escrita e suas funções, adaptado de Halliday (1989).....	97
Tabela 7: Resultados das competências da compreensão da leitura e da expressão escrita, a nível nacional, adaptado de GAVE (2008).....	119
Tabela 8: Características dos paradigmas de investigação (adaptado de Arnal et al. - 1992:43).....	137
Tabela 9: Características metodológicas das abordagens quantitativas e qualitativas (adaptado de Bogdan e Biklen, 2010:74).....	139
Tabela 10: Quadro comparativo do método quantitativo e qualitativo (Adaptado de Freixo - 2011:147).	144
Tabela 11: Síntese das técnicas de amostragem (adaptado de Freixo, 2011:185).....	154
Tabela 12: Seleção da amostra, de acordo com as características do meio.	156
Tabela 13: Amostra selecionada para a análise da leitura e da escrita.	156
Tabela 14: A dimensão da amostra (adaptado de Huot, 2002:38).....	157
Tabela 15: Estabelecimentos de ensino (alunos e professores) que colaboraram no estudo.	159
Tabela 16: Perguntas e respostas sobre o texto de análise da leitura silenciosa.	179
Tabela 17: Resposta(s) válida(s) para cada pergunta do texto de análise da leitura silenciosa e respetiva valoração.	180
Tabela 18: Ficha técnica da prova de avaliação dos processos de escrita, adaptado de Cuetos et al. (2004).....	183

Tabela 19: Ditado de sílabas, adaptado de Cuetos et al. (2004).....	188
Tabela 20: Prova de ditado de palavras (ortografia <i>arbitrária</i> e ortografia <i>com regras</i>) adaptada à Língua Portuguesa.....	191
Tabela 21: Ditado de pseudo-palavras adaptado à Língua Portuguesa.....	193
Tabela 22: Prova de ditado de frases adaptado à Língua Portuguesa.	195
Tabela 23: Palavras acentuadas, palavras com letra maiúscula e sinais de pontuação e auxiliares de escrita do ditado de frases.	196
Tabela 24: Aspetos que se pontuam, positivamente, no texto narrativo (adaptado de Cuetos et al., 2004).....	201
Tabela 25: Aspetos que se pontuam, positivamente, no texto expositivo, adaptado de Cuetos et al. (2004).	203
Tabela 26: Exemplo do registo das pontuações e perfil de rendimento do aluno na escrita, adaptado de Cuetos et al. (2004).....	205
Tabela 27: Quadro síntese dos momentos da recolha dos dados.	213
Tabela 28: Frequência da variável género dos alunos.....	216
Tabela 29: Tabela de contigência – género dos alunos por tipo de turma.	217
Tabela 30: Medidas de tendência central e de dispersão das variáveis velocidade e compreensão da leitura.....	218
Tabela 31: Valor do teste t para uma amostra na variável velocidade da leitura.	219
Tabela 32: Valor do teste t para uma amostra na variável compreensão da leitura.	220
Tabela 33: Coeficiente de correlação entre as variáveis velocidade e compreensão da leitura.....	220
Tabela 34: Média e desvio-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos distribuídos por tipo de turma.	224
Tabela 35: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição das variáveis velocidade e compreensão da leitura por tipo de turma.	224
Tabela 36: Valor do teste t para as variáveis velocidade e compreensão de leitura por tipo de turma.....	225
Tabela 37: Média e desvio-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	226

Tabela 38: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição das variáveis velocidade e compreensão da leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.	227
Tabela 39: Valor do teste t para as variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.	227
Tabela 40: Média e desvio-padrão das variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.....	229
Tabela 41: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição das variáveis velocidade e compreensão da leitura dos alunos de turmas homogéneas por género.	230
Tabela 42: Valor do teste t para as variáveis velocidade e compreensão de leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.	230
Tabela 43: Pontuações médias correspondentes aos erros parciais e totais da leitura de texto, próprios dos alunos do 4.º ano do Ensino Básico, adaptado de Toro e Cervera (2008:86).....	233
Tabela 44: Pontuações médias e desvios-padrão dos erros parciais e totais dos alunos da amostra em estudo.	233
Tabela 45: Valor do teste t para uma amostra na variável total erros.....	234
Tabela 46: Valor do teste t para a amostra na variável vacilação.....	234
Tabela 47: Valor do teste t para a amostra na variável repetição.	235
Tabela 48: Valor do teste t para a amostra na variável retificação.	236
Tabela 49: Valor do teste t para a amostra na variável substituição.....	236
Tabela 50: Valor do teste t para a amostra na variável substituição de palavras.....	237
Tabela 51: Valor do teste t para a amostra na variável adição.	238
Tabela 52: Valor do teste t para uma amostra na variável adição de palavra.....	238
Tabela 53: Valor do teste t para a amostra na variável omissão.....	239
Tabela 54: Valor do teste t para uma amostra na variável omissão de palavras.....	239
Tabela 55: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais.	241
Tabela 56: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável vacilação.....	243
Tabela 57: Valor de p do teste de MW da variável vacilação.	243
Tabela 58: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável repetição.	243

Tabela 59: Valor de p do teste de MW da variável repetição.	244
Tabela 60: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável retificação.	244
Tabela 61: Valor de p do teste de MW da variável retificação.	244
Tabela 62: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável substituição.	245
Tabela 63: Valor de p do teste de MW da variável substituição.	245
Tabela 64: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável substituição de palavras.	246
Tabela 65: Valor de p do teste de MW da variável substituição de palavras.	246
Tabela 66: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável adição.	246
Tabela 67: Valor de p do teste de MW da variável adição.	247
Tabela 68: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável adição de palavras.	247
Tabela 69: Valor de p do teste de MW da variável adição de palavras.	247
Tabela 70: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável omissão.	248
Tabela 71: Valor de p do teste de MW da variável omissão.	248
Tabela 72: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável omissão de palavras.	248
Tabela 73: Valor de p do teste de MW da variável omissão de palavras.	249
Tabela 74: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável total de erros.	249
Tabela 75: Valor de p do teste de MW da variável total de erros.	250
Tabela 76: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais por tipo de turma considerada no estudo.	251
Tabela 77: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas por género.	253
Tabela 78: Média e desvio-padrão da variável vacilação dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	253
Tabela 79: Valor do teste <i>t</i> para a variável vacilação dos alunos de turmas heterogéneas por género.	254
Tabela 80: Média e desvio-padrão da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	254
Tabela 81: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas por género.	254

Tabela 82: Valor de p do teste de MW da variável repetição dos alunos de turmas heterogéneas por género.	255
Tabela 83: Média e desvio-padrão da variável retificação dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	255
Tabela 84: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável retificação dos alunos de turmas heterogéneas por género.	256
Tabela 85: Valor de p do teste de MW da variável retificação dos alunos de turmas heterogéneas por género.	256
Tabela 86: Média e desvio-padrão da variável substituição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	257
Tabela 87: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável substituição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.	257
Tabela 88: Valor de p do teste de MW da variável substituição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.	257
Tabela 89: Média e desvio-padrão da variável adição dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	258
Tabela 90: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável adição dos alunos de turmas heterogéneas por género.	258
Tabela 91: Valor de p do teste de MW da variável adição dos alunos de turmas heterogéneas por género.	258
Tabela 92: Média e desvio-padrão da variável adição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	259
Tabela 93: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável adição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.	259
Tabela 94: Valor de p do teste de MW da variável adição de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.	259
Tabela 95: Média e desvio-padrão da variável omissão dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	260
Tabela 96: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável omissão dos alunos de turmas heterogéneas por género.	260
Tabela 97: Valor de p do teste de MW da variável omissão dos alunos de turmas heterogéneas por género.	260
Tabela 98: Média e desvio-padrão da variável omissão de palavras dos alunos de turmas heterogéneas distribuídos por género.	261

Tabela 99: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável omissão de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.....	261
Tabela 100: Valor de p do teste de MW da variável omissão de palavras dos alunos de turmas heterogéneas por género.....	261
Tabela 101: Valores dos testes K-S e S-W para o estudo da normalidade da distribuição da variável total de erros dos alunos de turmas heterogéneas por género.....	262
Tabela 102: Média e desvio-padrão da variável total de erros dos alunos de turmas heterogéneas por género.....	262
Tabela 103: Valor do teste <i>t</i> para a variável total de erros dos alunos de turmas heterogéneas por género.....	263
Tabela 104: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais, por género, dos alunos inseridos em turmas heterogéneas, por género.	264
Tabela 105: Média e desvio-padrão da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	265
Tabela 106: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	266
Tabela 107: Valor de p do teste de MW da variável vacilação dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	266
Tabela 108: Média e desvio-padrão da variável repetição dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	266
Tabela 109: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável repetição dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	267
Tabela 110: Valor de p do teste de MW da variável repetição dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	267
Tabela 111: Média e desvio-padrão da variável retificação dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	268
Tabela 112: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável retificação dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	268
Tabela 113: Valor de p do teste de MW da variável retificação dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	268
Tabela 114 Média e desvio-padrão da variável substituição dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	269
Tabela 115 Média e soma dos <i>ranks</i> da variável substituição dos alunos de turmas homogéneas, por género.....	269

Tabela 116: Valor de p do teste de MW da variável substituição dos alunos de turmas homogéneas, por género.	269
Tabela 117: Média e desvio-padrão da variável substituição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	270
Tabela 118: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável substituição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	270
Tabela 119: Valor de p do teste de MW da variável substituição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	270
Tabela 120: Média e desvio-padrão da variável adição dos alunos de turmas homogéneas, por género.	271
Tabela 121: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável adição dos alunos de turmas homogéneas, por género.	271
Tabela 122: Valor de p do teste de MW da variável adição dos alunos de turmas homogéneas, por género.	272
Tabela 123: Média e desvio-padrão da variável adição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	272
Tabela 124: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável adição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	272
Tabela 125: Valor de p do teste de MW da variável adição de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	273
Tabela 126: Média e desvio-padrão da variável omissão dos alunos de turmas homogéneas, por género.	273
Tabela 127: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável omissão dos alunos de turmas homogéneas, por género.	273
Tabela 128: Valor de p do teste de MW da variável omissão dos alunos de turmas homogéneas, por género.	274
Tabela 129: Média e desvio-padrão da variável omissão de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	274
Tabela 130: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável omissão de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	274
Tabela 131: Valor de p do teste de MW da variável omissão de palavras dos alunos de turmas homogéneas, por género.	275
Tabela 132: Média e desvio-padrão da variável total de erros dos alunos de turmas homogéneas, por género.	275

Tabela 133: Média e soma dos <i>ranks</i> da variável total de erros dos alunos de turmas homogêneas, por género.....	276
Tabela 134: Valor de p do teste de MW da variável total de erros dos alunos de turmas homogêneas, por género.....	276
Tabela 135: Resumo das pontuações médias dos erros totais e parciais por género de alunos inseridos em turmas homogêneas, por género.	277
Tabela 136: Frequência da variável Agrupamento dos alunos.	279
Tabela 137: Frequência da variável género dos alunos.....	280
Tabela 138: Tabela de contingência – género dos alunos por agrupamento.....	281
Tabela 139: Frequência da variável idade dos alunos.....	282
Tabela 140: Tabela de contingência – idade dos alunos por agrupamento.....	283
Tabela 141: Tabela de frequências – ditado de sílabas.	285
Tabela 142: Tabela de frequência na variável ditado de sílabas no grupo homogéneo.	286
Tabela 143: Tabela de frequência na variável ditado de sílabas no grupo heterogéneo.	286
Tabela 144: Valor do teste <i>t</i> para a variável ditado de sílabas no grupo homogéneo e heterogéneo.	287
Tabela 145: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia arbitrária.....	288
Tabela 146: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia arbitrária do grupo homogéneo.	289
Tabela 147: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia arbitrária do grupo heterogéneo.	290
Tabela 148: Valor do teste <i>t</i> para a variável ditado de palavras de ortografia arbitrária no grupo homogéneo e heterogéneo.....	291
Tabela 149: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia com regras.	292
Tabela 150: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia com regras do grupo homogéneo.....	293
Tabela 151: Tabela de frequências – ditado de palavras de ortografia com regras do grupo heterogéneo.	294
Tabela 152: Valor do teste <i>t</i> para a variável ditado de palavras de ortografia com regras do grupo homogéneo e heterogéneo.....	295

Tabela 153: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras da amostra.	296
Tabela 154: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras do grupo homogéneo.	297
Tabela 155: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras do grupo heterogéneo.	298
Tabela 156: Valor do teste <i>t</i> para a variável ditado de pseudo-palavras do grupo homogéneo e heterogéneo.	299
Tabela 157: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras com regras, da amostra.	300
Tabela 158: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras com regras, do grupo homogéneo.	301
Tabela 159: Tabela de frequências – ditado de pseudo-palavras com regras, do grupo heterogéneo.	302
Tabela 160: Valor do teste <i>t</i> para a variável ditado de pseudo-palavras com regras, no grupo homogéneo e heterogéneo.	303
Tabela 161: Tabela de frequências – ditado de frases (acentos) da amostra.	304
Tabela 162: Tabela de frequências – ditado de frases (acentos) homogéneo.	305
Tabela 163: Tabela de frequências – ditado de frases (acentos) no grupo heterogéneo.	306
Tabela 164: Valor do teste <i>t</i> para a variável ditado de frases (acentos), no grupo homogéneo e heterogéneo.	307
Tabela 165: Tabela de frequências – ditado de frases (maiúsculas) da amostra.	307
Tabela 166: Tabela de frequências – ditado de frases (maiúsculas) do grupo homogéneo.	308
Tabela 167: Tabela de frequências – ditado de frases (maiúsculas) do grupo heterogéneo.	309
Tabela 168: Valor do teste <i>t</i> para a variável ditado de frases (maiúsculas), nos grupos homogéneos e heterogéneos.	310
Tabela 169: Tabela de frequências – ditado de frases (sinais de pontuação) da amostra.	311
Tabela 170: Tabela de frequências – ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo homogéneo.	312

Tabela 171: Tabela de frequências – ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo heterogéneo.	313
Tabela 172: Valor do teste t para a variável ditado de frases (maiúsculas), no grupo homogéneo e heterogéneo.	314
Tabela 173: Tabela de frequências – escrita de um texto narrativo da amostra.....	315
Tabela 174: Tabela de frequências – escrita de um texto narrativo do grupo homogéneo.	315
Tabela 175: Tabela de frequências – escrita de um texto narrativo do grupo heterogéneo.	316
Tabela 176: Valor do teste t para a variável escrita de um texto narrativo do grupo homogéneo e heterogéneo.	317
Tabela 177: Tabela de frequências – escrita de um texto expositivo, da amostra.	318
Tabela 178: Tabela de frequências – escrita de um texto expositivo, do grupo homogéneo.	319
Tabela 179: Tabela de frequências – escrita de um texto expositivo, do grupo heterogéneo.	320
Tabela 180: Valor do teste t para a variável escrita de um texto expositivo do grupo homogéneo e heterogéneo.	321
Tabela 181: Tabela de frequências – total das provas, da amostra.	321
Tabela 182: Tabela de frequências – total das provas, do grupo homogéneo.....	322
Tabela 183: Tabela de frequências – total das provas, do grupo heterogéneo.....	323
Tabela 184: Valor do teste t para a variável escrita total de provas do grupo homogéneo e heterogéneo.....	324
Tabela 185: Correlação entre variáveis.....	326
Tabela 186 : Grelha de categorização e análise de conteúdo dos Projetos Educativos.	352

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Percentagem da variável género dos alunos.....	217
Gráfico 2: Diagrama de dispersão das variáveis velocidade e compreensão da leitura.	221
Gráfico 3: Velocidade média de leitura para cada tipo de turma e por género.....	222
Gráfico 4: Pontuação média da compreensão da leitura para cada tipo de turma e por género.....	222
Gráfico 5: Velocidade média de leitura por grupo de alunos considerado no estudo. .	223
Gráfico 6: Pontuação média da compreensão da leitura por grupo de alunos considerado no estudo.....	223
Gráfico 7: Velocidade média de leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.	228
Gráfico 8: Pontuação média da compreensão da leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.	229
Gráfico 9: Velocidade média de leitura dos alunos de turmas heterogéneas por género.	231
Gráfico 10: Pontuação média da compreensão da leitura dos alunos de turmas homogéneas por género.	232
Gráfico 11: Comparação das pontuações médias dos alunos em estudo com os valores esperados.....	242
Gráfico 12: Comparação das pontuações médias dos alunos em estudo por tipo de turma.	252
Gráfico 13: Comparação das pontuações médias de erros dos alunos inseridos em turmas heterogéneas, por género.	265
Gráfico 14: Comparação das pontuações médias dos alunos das turmas homogéneas, por género.	278
Gráfico 15: Percentagem de alunos por Agrupamento.....	280
Gráfico 16: Percentagem da variável género dos alunos.....	281
Gráfico 17: Percentagem da variável género dos alunos por agrupamento.....	282
Gráfico 18: Percentagem da variável idade dos alunos.	283
Gráfico 19: Percentagem da variável idade dos alunos por Agrupamento.....	284

Gráfico 20: Percentagem da variável ditado de sílabas no total da amostra.	285
Gráfico 21: Percentagem da variável ditado de sílabas no grupo homogéneo.....	286
Gráfico 22: Percentagem da variável ditado de sílabas no grupo heterogéneo.....	287
Gráfico 23: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia arbitrária da amostra.	289
Gráfico 24: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia arbitrária no grupo homogéneo.....	290
Gráfico 25: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia arbitrária no grupo heterogéneo.	291
Gráfico 26: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia com regras, da amostra.	293
Gráfico 27: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia com regras no grupo homogéneo.....	294
Gráfico 28: Percentagem da variável ditado de palavras de ortografia com regras no grupo heterogéneo.	295
Gráfico 29: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras da amostra.	297
Gráfico 30: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras no grupo homogéneo.	298
Gráfico 31: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras no grupo heterogéneo.	299
Gráfico 32: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras com regras, da amostra.	300
Gráfico 33: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras com regras no grupo homogéneo.	301
Gráfico 34: Percentagem da variável ditado de pseudo-palavras com regras, no grupo heterogéneo.	302
Gráfico 35: Percentagem da variável ditado de frases (acentos), na amostra.	304
Gráfico 36: Percentagem da variável ditado de frases (acentos), no grupo homogéneo.	305
Gráfico 37: Percentagem da variável ditado de frases (acentos), no grupo heterogéneo.	306
Gráfico 38: Percentagem da variável ditado de frases (maiúsculas), da amostra.	308

Gráfico 39: Percentagem da variável ditado de frases (maiúsculas), do grupo homogéneo.....	309
Gráfico 40: Percentagem da variável ditado de frases (maiúsculas), do grupo heterogéneo.....	310
Gráfico 41: Percentagem da variável ditado de frases (sinais de pontuação) da amostra.	311
Gráfico 42: Percentagem da variável ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo homogéneo.....	312
Gráfico 43: Percentagem da variável ditado de frases (sinais de pontuação) do grupo heterogéneo.....	313
Gráfico 44: Percentagem da variável escrita de um texto narrativo da amostra.....	315
Gráfico 45: Percentagem da variável escrita de um texto narrativo do grupo homogéneo.	316
Gráfico 46: Percentagem da variável escrita de um texto narrativo do grupo heterogéneo.....	317
Gráfico 47: Percentagem da variável escrita de um texto expositivo da amostra.	318
Gráfico 48: Percentagem da variável escrita de um texto expositivo do grupo homogéneo.....	319
Gráfico 49: Percentagem da variável escrita de um texto expositivo, do grupo heterogéneo.....	320
Gráfico 50: Percentagem da variável total das provas, da amostra.	322
Gráfico 51: Percentagem da variável total das provas, do grupo homogéneo.....	323
Gráfico 52: Percentagem da variável total das provas, do grupo heterogéneo.....	324
Gráfico 53: Frequência da variável género dos professores.	327
Gráfico 54: Frequência da variável formação académica dos professores.	328
Gráfico 55: Frequência da variável método de leitura escrita.	329
Gráfico 56: Frequência da variável ensino das estruturas silábicas CV e VC.....	330
Gráfico 57: Frequência da variável ensino das estruturas silábicas CVC e CCV.	330
Gráfico 58: Frequência da variável ensino das estruturas silábicas CCVC e CVVC...	331
Gráfico 59: Frequência da variável ensino da ortografia arbitrária.	332

Gráfico 60: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“m” antes de “p” e “b”; “r” depois de “n”, “l” e “s”; “r” entre vogais).....	333
Gráfico 61: Frequência das variáveis da ortografia com regras (rr entre vogais; g antes de “e” e “i”; gu antes de “e” e “i”).	333
Gráfico 62: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“qu” antes de “e” e “i”; “s” entre vogais; “s” com som forte a seguir a consoante).	334
Gráfico 63: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“ch” ou “x” depois “en”; “esa” em palavras derivadas de verbos; “eza” em palavras derivadas de sentimentos).....	335
Gráfico 64: Frequência das variáveis da ortografia com regras (“ç” em palavras com “ação”; “o” ou “u” em palavras dissílabas com dois sons [u]; “diminutivos de palavras terminadas em “ja”).	336
Gráfico 65: Frequência das variáveis da ortografia com regras (diminutivos com sufixo “zinho”; formas do verbo “haver”).	337
Gráfico 66: Frequência das variáveis ensino de pseudo-palavras e pseudo-palavras com regras.	338
Gráfico 67: Frequência da variável ensino dos sinais de pontuação e auxiliares de escrita.	339
Gráfico 68: Frequência da variável ensino da letra maiúscula.....	339
Gráfico 69: Frequência da variável acentos.	340
Gráfico 70: Frequência das variáveis tempo e lugar, descrição física e psicológica e evidência de uma consequência, no ensino da escrita de um texto narrativo.	341
Gráfico 71: Frequência das variáveis final coerente, criatividade e continuidade lógica de ideias, no ensino da escrita de um texto narrativo.....	342
Gráfico 72: Frequência e percentagem das variáveis sentido global e unitário, uso de fig. literárias e estrutura sintática, no ensino da escrita de um texto narrativo.....	343
Gráfico 73: Frequência das variáveis definição do objeto, organização e apresentação da informação e continuidade temática.	344
Gráfico 74: Frequência das variáveis vocabulário técnico, expressões para iniciar novo conceito/ideia.	345
Gráfico 75: Frequência da variável materiais utilizados no ensino da escrita.	346
Gráfico 76: Frequência da variável estratégias de ensino da leitura.	347
Gráfico 77: Frequência e da variável estratégias de ensino da leitura.	347

Gráfico 78: Frequência da variável ensino da leitura oral..... 348

Gráfico 79: Frequência e percentagem da variável estratégias de ensino da compreensão da leitura. 349

Lista de Abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DEB	Departamento de Educação Básica
DGIDC	Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
K - S	Kolmogorov - Smirnov
ME	Ministério da Educação
MW	Mann Whitney
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PASW	Predictive Analytics Software
PISA	Programme for International Student Assessment
PROESC	Prova de Avaliação dos Processos de Escrita
PTT	Professor Titular da Turma
QI	Queficiente de Inteligência
SPSS	Software Statistical Statistics Package for the Social Sciences
S - W	Shapiro - Wilk
TALE	Teste de análise da leitura e da escrita

ANEXOS

1. Autorização da DGIDC para realização do estudo

`mime-noreply@gepe.min-edu.pt`

01/03/11

para mim

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

O registo da entidade "Maria da Conceição Afonso Rebelo" efectuado no sistema de **Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar** (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) foi aprovado.

2. Carta aos diretores dos Agrupamentos de Escolas

Braga, 03/ 04 /2011

Caro Director

Sou actualmente uma aluna do doutoramento na Universidade de Granada e estou a trabalhar com o Professor Catedrático Dr. Tomás Sola Martinez, num projecto que estuda as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita. O objetivo do meu estudo centra-se no conhecimento das dificuldades de leitura e de escrita, dos alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os alunos, os professores e o contexto.

Peço-lhe para autorizar a aplicação de um teste de escrita e de um teste de leitura aos alunos do 4º ano. Darei, aos alunos, os respectivos testes e estes não necessitarão de ocupar tempo extracurricular, porque os exercícios que compõem os testes fazem parte da área curricular de Língua Portuguesa.

Neste meu estudo não haverá qualquer identificação relativa aos alunos e aos professores que preenchem o questionário. Recorrerei a um processo de codificação para identificar os dados necessários. Para garantir a privacidade de todos os participantes não revelarei a sua identidade, quaisquer que sejam as circunstâncias.

Aprecio profundamente a sua cooperação e ajuda. Sem esta sua colaboração, sem a colaboração dos professores e dos alunos, não terei qualquer possibilidade de realizar este projecto de investigação que, com boas perspectivas, irá, decerto, irradiar alguma luz sobre o desempenho dos alunos na leitura e na escrita, e por consequência, no aproveitamento escolar em geral.

Se tiver algumas questões a apresentar-me estou ao seu inteiro dispor.

Atenciosamente,

Com os melhores cumprimentos,

Conceição Rebelo

3. Carta aos professores

01/ 03/2011

Caro (a) colega

Sou actualmente uma aluna do doutoramento na Universidade de Granada e estou a trabalhar com o Professor Catedrático Dr. Tomás Sola Martinez, num projecto que estuda as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita. O objetivo do meu estudo centra-se no conhecimento das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos que terminam o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta os alunos, os professores e o contexto.

Peço-lhe para autorizar a aplicação de um teste de escrita e de um teste de leitura aos alunos do 4º ano e a sua colaboração no preenchimento de um questionário sobre o ensino da leitura e da escrita. Darei a cada aluno os respectivos testes e estes não necessitarão de ocupar tempo extracurricular, porque os exercícios que compõem os testes fazem parte da área curricular de Língua Portuguesa.

Neste meu estudo não haverá qualquer identificação relativa aos alunos e aos professores que preenchem o questionário. Recorrerei a um processo de codificação para identificar os dados necessários. Para garantir a privacidade de todos os participantes não revelarei a sua identidade, quaisquer que sejam as circunstâncias.

Aprecio profundamente a sua cooperação e ajuda. Sem esta sua colaboração e a colaboração dos alunos, não terei qualquer possibilidade de realizar este projecto de investigação que, com boas perspectivas, irá, decerto, irradiar alguma luz sobre o desempenho dos alunos na leitura e na escrita, e por consequência, no aproveitamento escolar em geral.

Se tiver algumas questões a apresentar-me estou ao seu inteiro dispor.

Atenciosamente,

Com os melhores cumprimentos,

Conceição Rebelo

4. Caderno de Registo da Leitura

Folha de Registo da Leitura

a) LEITURA ORAL (NÍVEL IV)	Leitura	
<p>Na Idade Média, o servo tinha múltiplas e variadas obrigações para com o seu “amo”. As principais podem classificar-se do seguinte modo:</p> <p>1.^a O servo tinha que trabalhar gratuitamente dois ou três dias por semana nos terrenos e campos cujos produtos pertenciam exclusivamente ao “amo” ou “senhor”. Ao chegar a época das colheitas, estipulavam-se alguns dias extraordinários, que se chamavam de “graça”, nos quais o servo devia abandonar os seus trabalhos com o objetivo de fazer as colheitas para o seu “senhor”. Em ocasiões urgentes, podia-se exigir que ele fornecesse lenha do monte para a casa solarenga, ou que reparasse o caminho real.</p> <p>2.^a O servo, habitualmente, tinha que pagar certos tributos “em géneros”. Assim, em determinadas festas era seu dever levar à despensa da casa solarenga uma dúzia de galos e alguns alqueires de grão.</p>		

Tempo:

Observações: -----

b) LEITURA SILENCIOSA (Nível IV):

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

5. Tabelas da média de erros para a leitura oral e para a compreensão da leitura

MÉDIA DE ERROS PARA OS DIFERENTES NÍVEIS DO E. G. B. (1.º CEB), PARA A LEITURA ORAL E PARA A LEITURA SILENCIOSA (Toro e Cervera, 2008)

TABLA 4
ERRORES EN LECTURA TEXTO (PROMEDIOS) (*)

	<i>Nivel IA</i>	<i>Nivel IB</i>	<i>Nivel II</i>	<i>Nivel III</i>	<i>Nivel IV</i>
Errores totales (\bar{X})	1-2 1,20	3 2,91	4-5 4,28	7-8 7,57	11-12 11,64
σ	1,94	4,20	3,77	5,57	8,68
Vacil.	0,5	1	1,5	2,5	4
Repet.	0	0,5	0,5	1	1,5
Rectif.	0	0,5	0,5	0,5	1
Sust.	0	0	1	0,5	1
Rotac.	0	0	0	0	0
Sust. pal.	0	0	0	1	1,5
Adic.	0	0	0,5	0,5	0,5
Adic. pal.	0	0	0	0,5	0,5
Omis.	0	0	0,5	2,05	1
Omis. pal.	0	0	0	0	0,5
Invers.	0	0	0	0	0

(*) No son comparables entre sí los resultados de los distintos niveles de E.G.B., por no utilizarse el mismo texto.

TABLA 6
VELOCIDAD LECTURA TEXTO (*)

	<i>Nivel IA</i>	<i>Nivel IB</i>	<i>Nivel II</i>	<i>Nivel III</i>	<i>Nivel IV</i>
\bar{X}	12"	39"	32"	53"	1'25"
Mdn.	11"	34"	31"	48"	1'24"
σ	5"	1"	12"	17"	21"

(*) No son comparables entre sí los resultados de los distintos niveles de E.G.B., por no utilizarse el mismo texto.

TABLA 7
COMPRESIÓN DE LA LECTURA (*)

	<i>Nivel I</i>	<i>Nivel II</i>	<i>Nivel III</i>	<i>Nivel IV</i>
Respuestas correctas	6-7	7-8	7	5-6
\bar{X}	6,8	7,5	7,1	5,7
σ	2,2	1,4	1,6	2,5

(*) No son comparables entre sí los resultados de los distintos niveles, por no utilizarse el mismo texto.

6. Cadernos de Registo da Escrita

CADERNO 1 - Folha 1

Idade: _____	Sexo: _____
Data de nascimento: _____	
Agrupamento de Escolas de _____	Ano: 4°

2. DITADO DE PALAVRAS			
Lista A: Ortografia arbitrária		Lista B: Ortografia com regras	
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	
11		11	
12		12	
13		13	
14		14	
15		15	
16		16	
17		17	
18		18	
19		19	
20		20	
21		21	
22		22	
23		23	
24		24	
25			

4. DITADO DE FRASES

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

Idade: _____	Sexo: _____
Data de nascimento: _____	
Agrupamento de Escolas de _____ Ano: 4º	

1. DITADO DE SÍLABAS	3. DITADO DE PSEUDO - PALAVRAS		
1		Regras ortográficas	
2			
3	1		
4	2		
5	3		
6	4		
7	5		
8	6		
9	7		
10	8		
11	9		
12	10		
13		11	
14		12	
15		13	
16		14	
17		15	
18		16	
19		17	
20		18	
21		19	
22		20	
23		21	
24		22	
25		23	
		24	
		25	

7. Escala PROESC

ESCALA PROESC *para o 4.º ano de Educação Primária*

(adaptada de Cuetos et al., 2004).

PROVAS		DIFICULDADE					Média	Dt
		SIM	Dúvidas	NÃO				
				Nível baixo	Nível médio	Nível alto		
1. Ditado de sílabas		0-21	22	23-24	25		24,13	1,44
2. Ditado de palavras	a) Ortografia arbitrária	0-10	11-14	15-18	19-22	23-25	18,51	3,86
	b) Ortografia com regras	0-14	15-17	18-20	21-23	24-25	20,49	2,79
3. Ditado de pseudopalavras	a) Total	0-18	19-20	21-22	23-24	25	22,67	2,20
	b) Regras ortográficas	0-8	9-10	11-12	13-14	15	12,32	2,00
4. Ditado de frases	a) Acentos		0	1-5	6-7	10-15	5,18	4,34
	b) Maiúsculas	0-5	6-7	8	9-10		8,72	1,63
	c) Sinais de pontuação	0-1	2-3	4-5	6-7	8	5,62	2,05
5. Escrita de um texto narrativo		0	1-2	3-4	5	6-10	4,13	1,63
6. Escrita de um texto expositivo			0	1-2	3	4-10	2,12	1,72
Total da bateria		0-95	96-109	110-123	124-138	139-168	123,88	14,25

8. Questionário aplicado aos professores

O que pensam os professores sobre a forma como ensinam a leitura e a escrita

Idade: _____	Sexo: _____
Habilitações:	
• Curso/Bacharelato : _____	
• Licenciatura : _____	
• Mestrado: _____	
• Doutoramento: _____	

Nota: Marque com uma X SIM ou NÃO, se está de acordo ou em desacordo com as seguintes perguntas e os itens correspondentes.

Marque com uma X um número de 1 a 4 as questões que pressupõem este tipo de resposta, onde o 1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Suficiente; 4 = Muito.

1. O método que tem utilizado no ensino da leitura e escrita dos seus alunos tem sido:			
1.1.	O método global (analítico)	SIM	NÃO
1.2.	O método sintético (fônico)	SIM	NÃO
1.3.	O método misto	SIM	NÃO
1.4.	Outros. Diga quais:		

2. Classifique, na escala, o grau de importância que teve o ensino de cada uma destas estruturas silábicas, na aprendizagem da escrita dos seus alunos.				
2.1.CV (Exemplo: já) (consoante-vogal)	1	2	3	4
2.2.VC (Exemplo: os) (vogal-consoante)	1	2	3	4
2.3.CVC (Exemplo: mer) (consoante-vogal-consoante)	1	2	3	4
2.4.CCV (Exemplo: pri) (consoante-consoante-vogal)	1	2	3	4
2.5.CCVC (Exemplo: glas) (consoante-consoante-vogal-consoante)	1	2	3	4
2.6.CVVC (Exemplo: dien) (consoante-vogal-vogal-consoante)	1	2	3	4

3. Avalie, na seguinte escala, a intensidade com que acha que trabalhou a ortografia arbitrária com os seus alunos.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

4. Avalie, na seguinte escala, a intensidade como foram trabalhadas as seguintes regras ortográficas, com os seus alunos.				
4.1. “m” antes de “p” e “b”	1	2	3	4
4.2. “r” depois de “n”, “l” e “s”	1	2	3	4
4.3. “r” entre vogais	1	2	3	4
4.4. “rr” entre vogais	1	2	3	4
4.5. “g” antes das vogais “e” e “i”	1	2	3	4
4.6. “gu” antes das vogais “e” e “i”	1	2	3	4
4.7. “qu” antes de “e” e “i”	1	2	3	4
4.8. “s” entre vogais	1	2	3	4
4.9. “s” com som forte a seguir a consoante	1	2	3	4
4.10. “ch” ou “x” a seguir a “an”, “en”, “in”, “on” e “un”	1	2	3	4
4.11. “esa” em palavras derivadas de verbos	1	2	3	4
4.12. “eza” em palavras derivadas de sentimentos	1	2	3	4
4.13. “ç” em palavras que se acrescenta “ção”	1	2	3	4
4.14. “u” em palavras onde existe o som [u] seguido de outro som [u], nas duas sílabas finais, sendo primeiro tónico e o segundo átono.	1	2	3	4
4.15. Formação do diminutivo de palavras que terminam em “já”	1	2	3	4
4.16. Formação do diminutivo de nomes com o sufixo “zinho	1	2	3	4
4.17. Formas do verbo “haver”	1	2	3	4

5. Atribua um valor à forma como acha que trabalhou, com os seus alunos, a escrita de pseudo-palavras.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

5.1. Atribua um valor à forma como acha que trabalhou, com	1	2	3	4
---	---	---	---	---

os seus alunos, a escrita de pseudo-palavras com regras.				
---	--	--	--	--

6. Atribua um valor, na escala seguinte, à forma como acha que os aspectos de escrita, abaixo mencionados, estiveram presentes no processo de ensino da escrita com os seus alunos.				
6.1. O ponto de interrogação na escrita de frases.	1	2	3	4
6.2. O ponto de exclamação na escrita de frases.	1	2	3	4
6.3. As letras maiúsculas para os nomes próprios de:				
6.3.1. Pessoa	1	2	3	4
6.3.2. Cidade/País	1	2	3	4
6.3.3. Disciplinas académicas	1	2	3	4
6.3.4. No início da frase	1	2	3	4
6.4. Os acentos foram considerados nas palavras:				
6.4.1. Agudas	1	2	3	4
6.4.2. Graves	1	2	3	4
6.4.3. Esdrúxulas	1	2	3	4

7. Indique quais destes aspectos teve em consideração no ensino da escrita de um texto narrativo. Nos aspectos que indicou “SIM”, classifique na seguinte escala, a intensidade como foram trabalhados.						
7.1. Introdução com referência ao tempo e ao lugar.	SIM	NÃO	1	2	3	4
7.2. Descrição física e psicológica das personagens.	SIM	NÃO	1	2	3	4
7.3. Existência, de pelo menos, a evidência de uma consequência.	SIM	NÃO	1	2	3	4
7.4. Desenlace coerente.	SIM	NÃO	1	2	3	4
7.5. Desenvolvimento da criatividade e originalidade no texto.	SIM	NÃO	1	2	3	4
7.6. Continuidade lógica.	SIM	NÃO	1	2	3	4

7.7. Sentido global e unitário da história.	SIM	NÃO	1	2	3	4
7.8. Emprego de figuras literárias (diálogo, descrição, etc.).	SIM	NÃO	1	2	3	4
7.9. Estrutura sintáctica do texto.	SIM	NÃO	1	2	3	4

8. Foram ensinadas estratégias de escrita para um texto expositivo? Assinale, das mencionadas, as que estiveram presentes e atribua, na escala, um valor à intensidade como foram trabalhadas.						
8.1. Definição do objecto descrito com algumas características.	SIM	NÃO	1	2	3	4
8.2. Organização e apresentação adequada do texto de onde apareçam sucessivamente as diferentes informações sem misturar nem repetir ideias.	SIM	NÃO	1	2	3	4
8.3. Continuidade temática e coerência linear entre as ideias.	SIM	NÃO	1	2	3	4
8.4. Vocabulário técnico básico para dar informação.	SIM	NÃO	1	2	3	4
8.5. Utilização de expressões que servem para iniciar um novo conceito, parte ou ideia.	SIM	NÃO	1	2	3	4
8.6. Outros. Diga quais:	SIM	NÃO	1	2	3	4

9. Que tipo de materiais costuma utilizar para o ensino da escrita? Assinale X nas suas opções:	
Cadernos de escrita (ortografia, caligrafia, etc.).	SIM NÃO
Fichas elaboradas pelo professor.	SIM NÃO
Manuais de texto editados.	SIM NÃO
Programas informáticos/jogos/jogos didácticos, ...	SIM NÃO
Outros. Diga quais:	

10. Utilizou estratégias específicas para o ensino da leitura? Assinale, das mencionadas, as que estiveram presentes e atribua um valor à intensidade como foram trabalhadas.						
10.1. Leitura de palavras progressivamente maiores.	SIM	NÃO	1	2	3	4
10.2. Leitura de palavras menos frequentes.	SIM	NÃO	1	2	3	4
10.3. Frases progressivamente mais extensas.	SIM	NÃO	1	2	3	4
10.4. Tamanho da letra progressivamente mais reduzido.	SIM	NÃO	1	2	3	4
10.5. Espaços interlineares progressivamente menores.	SIM	NÃO	1	2	3	4
10.6. Sinais de pontuação progressivamente mais frequentes e variados.	SIM	NÃO	1	2	3	4
10.7. Outras. Diga quais:	SIM	NÃO	1	2	3	4

11. Na seguinte escala, atribua um valor à frequência com que acha que foram realizadas actividades de leitura oral com os seus alunos.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

12. Em relação ao ensino dos seus alunos, atribua um valor à relevância que deu às actividades de leitura silenciosa como estratégia para a compreensão da leitura.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Obrigada pela colaboração!

9. Grelha de análise de conteúdo dos Projetos Educativos

Grelha 1: Transcrição dos dados após pré-análise ao conteúdo dos PE.

Tipo de estratégias de índole pedagógico e organizativo para promoção do sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita	
Agrupamento X	Aos alunos com dificuldades às disciplinas de Língua Portuguesa (...) será prestado apoio pedagógico acrescido, de acordo com as propostas e planos apresentados pelos respetivos docentes.
	Metodologias que prevejam situações de reflexão e de uso da Língua Portuguesa, promovam a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da Língua Portuguesa e valorizem situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas.
	Nas aulas de Apoio ao Estudo desenvolver competências específicas, como usar correctamente a comunicação oral e escrita.
	Dinamizar o Plano Nacional de Leitura.
	Através das diferentes estruturas de orientação educativa e do conselho de coordenadores, a escola promoverá o desenvolvimento de estratégias que conduzam ao aprofundamento de áreas nucleares e que se assumam como garante de uma sequencialidade, nomeadamente na Língua Portuguesa e Matemática.
Agrupamento Y	Estimular o envolvimento dos pais/encarregados de educação na actividade escolar dos educandos.
	Envolvimento nos programas Plano Nacional de Leitura (...).
	Apuramento da maturidade psicológica das crianças que transitam precocemente do pré-escolar para o 1º Ciclo.
	Mecanismos de regulação do insucesso escolar: testes de diagnóstico, práticas sistemáticas de articulação entre ciclos e planos de melhoria.
Agrupamento Z	Implementação de um Projecto de Leitura e Literacia do Agrupamento.
	Promover e divulgar actividades/iniciativas/experiências relacionadas com a leitura desde o pré-escolar, pondo em prática o Plano Nacional de Leitura e as Tecnologias de Informação e Comunicação.
	Proceder, em contexto de aula, e em todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, à correção sistemática da expressão oral e escrita dos alunos.

	Dar continuidade a uma mais eficaz articulação entre ciclos no que às práticas e recursos educativos diz respeito.
	Tirar partido da planificação de competências a desenvolver em Estudo Acompanhado, essencialmente nos 1º, 2º e 3º ciclos, e contando com a colaboração dos pais.
	Estimular a co-responsabilização dos Encarregados de Educação no processo de ensino/aprendizagem.
	Fomentar uma gestão democrática e participada de todos os intervenientes no processo educativo, ouvindo os intervenientes no processo educativo nos órgãos e estruturas e dando seguimento às decisões/propostas tomadas por maioria e definindo momentos de articulação, entre os diferentes ciclos, nos documentos internos de referência.