

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

*ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO
DA LEITURA E DA ESCRITA
EM ALUNOS DO 5º ANO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO*

Aida Catarina Ferreira Rosa

COIMBRA, 2009

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE DE COIMBRA**

*ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO
DA LEITURA E DA ESCRITA
EM ALUNOS DO 5º ANO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO*

Aida Catarina Ferreira Rosa

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em
Educação Especial, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação do Doutor
José da Silva Rebelo.**

COIMBRA, 2009

Dedicatórias

Gostaria de dedicar este meu trabalho ao meu marido e ao meu filho pela compreensão, presença e carinho que me dedicaram neste percurso.

Aos meus pais pelo amor e carinho e ensinamento constante ao longo da vida, proporcionando-me a concretização dos meus projectos.

À minha irmã pela paciência, ajuda e incentivo na realização deste trabalho.

A todos, o meu obrigado!

Agradecimentos

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Directora Pedagógica, Dr^a Raquel Martins, pelo facto de ter demonstrado disponibilidade para efectuar o estudo.

A alguns professores, que me facultaram informações e me ajudaram quando necessitei.

Em especial à professora Adosinda, por manifestar disponibilidade e apoio.

Também aos alunos a quem apliquei as provas e sem eles este estudo não teria sido possível.

Por último, gostaria de agradecer ao Professor Dr. José da Silva Rebelo, Orientador, por me ajudar e mostrar paciência na realização deste “longo” trabalho.

Resumo

A leitura e a escrita são habilidades essenciais para o crescimento do ser humano, possibilitando-lhe desenvolver a sua capacidade de pensar, reflectir, opinar e de agir.

Considerando a importância destas competências, o objectivo deste estudo foi analisar e caracterizar a leitura e a escrita de alunos do 5º ano duma escola da zona centro: um estudo de caso. Para avaliar estes conhecimentos foram usados os seguintes instrumentos: prova de leitura, prova da fluência leitora, prova informal de leitura e de escrita. Foi ainda utilizada uma grelha, dada aos professores para registarem algumas características relativas aos alunos, especificamente: leitura, comportamento, motivação, dificuldades de visão/audição e Necessidades Educativas Permanentes.

A amostra foi composta por cento e cinco alunos de ambos os sexos, com idades entre os 10 e 12 anos.

Os resultados evidenciaram que estes estudantes apresentam dificuldades de leitura e de escrita.

Palavras-chave: leitura e escrita.

Abstract

Reading and writing are essential skills to the growth of the human being in his world, allowing him to develop his abilities to think, reflect, give opinions and act.

Given the importance of these skills, the aim of this research is to analyse and characterise 5th form students reading and writing skills: a case study. To evaluate these skills were used the following tools: reading, behaviour, motivation, hearing/ vision problems and permanent learning needs.

It was also used a chart to write down some important characteristics regarding the students, both male and female, aged 10 to 12, who attend the 5th form. The results showed reading and writing difficulties.

Keywords: reading and writing.

Resumé

La lecture et l'écriture sont des compétences essentiels pour le développement de l'être humain dans son univers, en lui permettant de développer sa capacité de penser, de réfléchir, de donner son opinion et d'agir.

En considérant l'importance de ces compétences, l'objectif de cet étude a été d'analyser et de caractériser la lecture et l'écriture des élèves du 5ème année: un étude de cas. Pour évaluer ces connaissances ont été utilisés les instruments suivants: épreuve de lecture, épreuve de fluence de la lecture, épreuve informel de lecture et de l'écriture.

On a fourni aussi une grille aux professeurs rapportant spécifiquement ces élèves: lecture, comportement, motivation, difficultés de vision et audition et se présentent nécessités éducatifs spéciaux.

Ce chantillon a été composé par 105 élèves, soit du sexe masculin, soit du sexe féminin, entre les 10-12 ans. Les résultats ont démontré que ces élèves présentent des difficultés de lecture et au niveau de l'écriture.

Mots-clés: lecture, écriture.

ÍNDICE

p.

Dedicatórias.....	I
Agradecimentos	II
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Resumé.....	V
Índice	1
Índice de quadros	3
Introdução.....	4
Capítulo I – Enquadramento Teórico	
1. Importância da Escola	7
2. A Aprendizagem da Leitura e Escrita	9
2.1. Teorias da Aprendizagem da Leitura e da Escrita	11
2.1.1. Leitura	12
2.1.1.1. Caracterização da Leitura: estádios	13
2.1.2. Escrita	13
2.1.2.1. Caracterização da Escrita: estádios	15
2.1.3. Modelos do processo de leitura	16
2.1.4. Modelos do processo de escrita	18
2.1.5. Métodos de Ensino: Natural/Sintético-Analítico	19
2.2. Condições essenciais para aprender a ler e a escrever	21
2.3. Compreensão da Leitura e da Escrita	23
3. Plano de Organização do Ensino da leitura e da Escrita para alunos do quinto ano de escolaridade	
3.1. Objectivos da Leitura	25
3.2. Objectivos da Escrita	26

3.3. Competências essenciais para a disciplina de Língua Portuguesa	27
4. Importância da Motivação no processo de aprendizagem	
4.1. A Motivação	30
4.1.1. A Motivação na Leitura e Escrita	32
Capítulo II – Estudo Exploratório	
1. Metodologia	
1.1. Caracterização da Escola	
1.1.1. Localização geográfica	34
1.1.2. Infra-estruturas	34
1.1.3. Contextualização Histórica	35
1.1.4. Funcionamento Interno	36
1.1.5. Caracterização do Espaço Físico	37
1.1.6. Recursos Humanos	38
1.1.7. Número de Professores	38
1.1.8. Caracterização das turmas do quinto ano de escolaridade	39
2. População	40
3. Instrumentos de Diagnóstico da Leitura e da Escrita	41
4. Procedimento	45
5. Apresentação e Análise dos resultados	46
5.1. Atitudes dos alunos perante as provas de leitura e de escrita	46
6. Discussão dos resultados	53
7. Implicações Educativas	55
8. Conclusões	56
Referências Bibliográficas	
Anexos	
Anexo 1 – Prova de Leitura	
Anexo 2 – Prova Informal de Leitura	
Anexo 3 – Prova de Fluência de Leitura	

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

Anexo 4 – Grelha de registo de dados relativos aos alunos

Anexo 5 – Técnica da entrevista

Anexo 6 – Texto de aluno

Anexo 7 – Texto de aluno

Anexo 8 – Texto de aluno

Anexo 9 – Grelha de dificuldades de leitura e de escrita, tipo de tarefas, tipo de actividades e objectivos a atingir

ÍNDICE DE QUADROS

	p.
QUADRO I – Número de professores por Departamento	38
QUADRO II – Género	40
QUADRO III – Faixa etária	40
QUADRO IV – Distribuição da amostra relativamente às Necessidades Educativas Permanentes (NEP).....	41
QUADRO V – Entrevista ao professor	43
QUADRO VI – Prova de Leitura	47
QUADRO VII – Características da leitura de um texto efectuado pelos alunos	47
QUADRO VIII – Fluência Leitora	48
QUADRO IX – Produção Escrita	48
QUADRO X – Correção Sintáctica/Pontuação/Parágrafos	49
QUADRO XI – Extensão do texto	50
QUADRO XII – Apresentação do texto escrito	50
QUADRO XIII – Correção ortográfica	50
QUADRO XIV – Tipologia dos erros	51
QUADRO XV – Registo de leitura; Motivação; Comportamento; Dificuldades de Visão/Audição; Necessidades Educativas Permanentes (NEP) e Ensino Regular (ER)52	

I. INTRODUÇÃO

A Língua materna é um factor crucial de identidade nacional e cultural. Nacionalmente, o português é a língua oficial, a língua de escolarização da população escolar e de acolhimento de minorias linguísticas que habitam no espaço nacional. Assim, dominar a língua portuguesa torna-se fundamental para o desenvolvimento individual, para o acesso ao conhecimento, assim como no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício da cidadania (ME-Curriculo Nacional do Ensino Básico).

Numa sociedade moderna e desenvolvida todos nós precisamos de dominar a Leitura e a Escrita, pois são as bases fundamentais para vivermos em sociedade. Diariamente necessitamos de ler, de escrever e de falar com os outros. Na Escola utilizamos diaria e frequentemente estas capacidades como forma de demonstrar e adquirir conhecimentos. Todavia, nem sempre usamos sem dificuldades estas estratégias complexas, visto ser essencial atingir um determinado grau de maturidade e ter um ambiente pedagógico favorável (ME).

De acordo com a Lei nº3/2008, de 18 de Janeiro, incumbe-nos desempenhar um papel de colaboração na identificação e prevenção de situações problemáticas de alunos em contexto escolar, elaborando, posteriormente, planos de acompanhamento, implicando toda a comunidade educativa. Como tal, juntamente com Pais, Encarregados de Educação e Professores, podemos prevenir e ajudar na resolução de situações problemáticas ao nível do comportamento e da aprendizagem.

Como forma de aprofundarmos os conhecimentos relativos à Leitura e Escrita, decidimos efectuar um estudo de caso, em quatro turmas de alunos do 5º ano de escolaridade de uma Escola da zona de Leiria. A escolha deste ano de escolaridade deveu-se ao facto de ocorrer, nesta fase de escolaridade, a transição do primeiro para o segundo ciclo, onde os alunos passam a ter disciplinas novas, várias disciplinas e vários professores. No 2º ciclo, os alunos têm a idade ideal para dominar a leitura e a escrita e retirar o máximo da aprendizagem realizada anteriormente no primeiro ciclo, de modo a facilitar a compreensão de textos ou documentos, servindo-se deles para aprender.

Este estudo tem como objectivo geral analisar e caracterizar a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade, das turmas, A, B, C e D.

Como objectivos específicos decidimos caracterizar a aprendizagem desses alunos, focando especificamente os seguintes aspectos: relativamente à Leitura, pretendemos verificar se os alunos lêem ou não fluentemente, o número de erros que cometem e a tipologia dos mesmos; no que respeita à Escrita, pretendemos observar a forma de apresentação do texto escrito, isto é, os aspectos de caligrafia, a apresentação gráfica, a correcção frequente do texto, se este está bem apresentado,

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

de aspecto limpo e se se consegue ler ou não o texto, se este é decifrável. Também constituiu objectivo analisar a estrutura e organização do texto, verificando se existe um discurso organizado e coerente de ideias ou, se pelo contrário, o discurso é desorganizado e/ou pobre; a correcção sintáctica, ao nível da construção de frases; a correcção ortográfica, observando a ocorrência de erros ortográficos e o tipo de erros que cometem; a pontuação, parágrafos, tendo em conta a construção correcta e sinalização; a criatividade e originalidade do tema e a extensão do texto.

Como achamos que a Motivação constitui um factor base para a aprendizagem, também procurámos saber o grau de motivação manifestado pelos alunos relativamente à Leitura e Escrita.

O nosso estudo tem por base as seguintes provas: Prova de Avaliação da Leitura (compreensão leitora); Prova de Fluência de Leitura, Prova informal de Qualidade Leitora e Prova Informal de Escrita (composição tema livre). Foi ainda entregue uma grelha aos professores para que estes efectuassem o registo de algumas características importantes destes alunos, nomeadamente a leitura, a motivação pela leitura e escrita, o comportamento, dificuldades de visão/audição e se beneficiavam de Necessidades Educativas Permanentes.

No presente trabalho apontamos uma proposta de intervenção para minimizar as dificuldades observadas na leitura e na escrita, a ser implementada em contexto de sala de aula, fornecendo também orientações que irão ser úteis não só para o caso dos alunos das turmas em estudo, mas também para outros alunos que apresentem o mesmo tipo de lacunas quer na leitura, quer na escrita. Esta proposta de intervenção terá a duração de um semestre e iniciar-se-á no primeiro período do próximo ano lectivo 2009/2010.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1. IMPORTÂNCIA DA ESCOLA

Todos os alunos portugueses devem beneficiar, por parte da Escola, de instrumentos para desenvolver as competências da literacia, pois dela necessitam para ingressar na sociedade moderna, assim como numa formação profissionalizante (Cabral, 2004). “Numa sociedade que se alimenta de circulação de informação e que distingue os seus membros pelos níveis de acesso, de domínio e de capacidade de utilização dessa mesma informação é natural que se atribua às capacidades de compreensão, de uso e de produção de texto escrito uma importância cada vez maior” (Cabral, 2004, p. 13).

A Escola é vista como um contexto privilegiado para desenvolver as competências relativas à literacia e, para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja conseguida totalmente, deve fazer mais do que ensinar a ler e a escrever palavras ou textos. Deve ajudar o aluno no processo de apropriação dos sentidos dos textos que lêem, assim como no descobrimento ou na reconstrução das realidades que querem descrever ou analisar (Cabral, 2004).

A Entidade Escolar assume um papel preponderante no que respeita à promoção de competências de literacia. De todas as coisas que as crianças têm que aprender quando vão para a escola ler e escrever são as mais básicas e essenciais. Praticamente, tudo o que mais fazem é permitido por estas duas capacidades (Bryant & Bradley, 1985). O desenvolvimento dos sentidos e das razões para aprender a ler e a escrever é influenciado pelas práticas familiares, mas as experiências no contexto escolar e no jardim-de-infância também são determinantes (Martins, 1997).

Para que o homem seja um ser livre, pensante e faça o insight da sua vida, actue e consiga viver em sociedade, a Educação transmitida deve ser de qualidade. Por isso, não posso deixar de mencionar alguns bons exemplos que ultimamente têm feito furor: é o caso de alguns professores que acreditaram e implementaram bons projectos e de alunos que querem e exigem qualidade, como podemos verificar no Boletim dos Professores (nº13, Janeiro, 2009). Porém isto não é fenómeno recente, pois há mais de três décadas, o Professor de Português e de Francês, Afonso Rema, cativou, ao longo do seu percurso de ensino, várias gerações de alunos para a literatura portuguesa.

Outro Projecto a salientar é o Plano Nacional de Leitura, através do qual se nota maior movimento leitor nas escolas. As crianças e os jovens têm manifestado maior interesse pela leitura,

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

notando-se maior movimento nas bibliotecas escolares, requisitando muito mais livros, que são lidos em casa ou na escola. Referenciando a Bibliotecária da escola onde foi efectuado o estudo: “Nos últimos tempos tem-se verificado um grande aumento, quer do número de leitores, quer do número de livros requisitados para leitura domiciliária, nomeadamente após a inserção deste Plano. Também se tem vindo a constatar que os alunos não procuram apenas os livros que lhes são aconselhados pelos respectivos professores de Língua Portuguesa, mas também outro tipo de leitura, dos mesmos ou outros autores. Mensalmente, a Biblioteca dá a conhecer a bibliografia e biografia de um determinado escritor, onde se nota bastante motivação, por parte dos alunos, em fazer uma leitura desses mesmos livros. A biblioteca tem investido, no sentido de procurar satisfazer e inculcar o gosto pela leitura a toda a comunidade escolar, sendo o balanço, até então, bastante positivo”.

2. A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Em todo o planeta a comunicação é feita recorrendo-se à linguagem verbal. Para Descartes, a linguagem era caracterizada como a função que permitia distinguir melhor o homem do animal, o “único sinal do pensamento oculto no interior do corpo” (Gleitman, 1993, p. 373).

Todas as línguas transmitem o pensamento pelos mesmos meios, pois todas utilizam sons, palavras e frases para organizar ideias. Deste modo, todas as línguas humanas se assemelham no que diz respeito à expressão de ideias e os meios que usam para essa finalidade (Gleitman, 1993).

Até há bem pouco tempo, a **escrita e a leitura** eram consideradas como um único processo. Mas ultimamente, segundo projectos de investigação nos EUA, esta ideia modificou-se. De qualquer maneira, ainda é validada a ideia de que a escrita se considera como um processo de aprendizagem, cujo objectivo consiste numa boa realização da forma das letras, na soletração, na não realização de erros ortográficos e na aplicação de regras gramaticais, mais do que como forma de expressão, quer do pensamento, quer da linguagem (Allard e Sundblad, 1987, cf. P.108, cit in Rebelo, 1993, p.43).

Actualmente, este tipo de aprendizagens é imposto de forma obrigatória aos cidadãos. A leitura e a escrita pertencem ao nosso sistema de comunicação e estão relacionadas com a aprendizagem e com o uso da linguagem. Esta aprendizagem considera-se uma necessidade básica, pois tornou-se essencial para se poder viver na sociedade moderna, ser aceite pela sociedade e participar nos recursos disponibilizados (ME).

Os métodos de ensino da leitura e da escrita apelam todos, de forma implícita ou explícita, aos conhecimentos prévios da criança, tanto no domínio oral como na escrita, como base para aprendizagem (Martins a), 1997). Existe, então, “uma relação entre o que se diz e o que se escreve, entre a palavra oral e a palavra escrita, entre a sílaba oral e escrita e ainda entre o fonema e o grafema” (Martins a), p. 31, 1997). Tal associação encontra-se na base das línguas com escrita alfabética, como é o caso do Português (Martins a), 1997).

Muito antes de iniciarem o processo de alfabetização formalmente, as crianças têm conhecimentos e representações acerca da linguagem escrita, construídas mediante as múltiplas situações de interacção com aqueles que, na sua vida quotidiana, dominam e utilizam a leitura e a escrita (Martins, 1997).

Assim sendo, alfabetizar consiste no ensinamento dos mecanismos da leitura e da escrita e em possibilitar às pessoas lerem o mundo em que habitam, tornando-as capazes de conhecimento e de resposta às exigências impostas pela sua sociedade, permitindo transformação e desenvolvimento

através da sua actividade interventiva (Rebelo, 1993).

A aprendizagem do ler e do escrever ocorre durante o crescimento e não é uma tarefa que se assemelha à aquisição da linguagem verbal (oral). Ocorre de forma natural no meio linguístico, no qual todos aprendemos a funcionar e a interagir desde cedo. Aprender a ler e a escrever, contrariamente à aprendizagem da linguagem oral, implica esforço e prática contínua, até nas fases iniciais do processo (Cabral, 2004).

Após a aquisição dos mecanismos da escrita, estando a criança capacitada para fazer a ordenação e junção de letras, para a formação de palavras, assim como preparada na acentuação, pontuação e na utilização das regras ortográficas, a criança está apta para a expressão de pensamentos e para comunicar mensagens (Rebelo, 1992).

Na escola elaboram-se os programas para cada disciplina a leccionar durante o ano lectivo. O grupo de Professores de Língua Portuguesa que lecciona determinado ano realizará propostas de programação viáveis e abertas. Posteriormente, cada professor irá apresentar e efectuar com as turmas correspondentes uma versão da programação, tendo em consideração os projectos de trabalho, a idade, a maturidade, assim como a experiência anterior dos alunos, respeitando as finalidades, objectivos e conteúdos definidos (ME).

Nos programas, a variedade de modos, processos e actividades e meios pedagógicos é um instrumento de referência essencial para possibilitar o tratamento pedagógico criativo dos conteúdos, respondendo à diversidade das necessidades e também às motivações dos alunos (ME).

A concepção dos programas implica que a reflexão relativa ao funcionamento da língua acompanhe e favoreça também o desenvolvimento dos alunos nos três domínios: OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER.

Assim, “uma gestão participada da programação pelo professor e pelos alunos favorece o gosto pelo ensino-aprendizagem e garante sentidos para o percurso pedagógico” (ME).

Do 1º ao 2º ciclo, a transição nem sempre ocorre de forma pacífica para grande parte dos alunos, visto alguns deles efectuarem uma fácil adaptação, enquanto que outros ficam aquém de atingir o grau de adaptação. Por isso torna-se fundamental que fomentem a autonomia dos alunos, a fim de os tornar capazes de enfrentar e solucionar os problemas quotidianos. Considera-se importante que o aluno que aprende consiga examinar qual é a causa das suas dificuldades, elegendo as estratégias adequadas à sua abolição, porque a reflexão, a consciência, a compreensão e o controlo intervêm no processo metacognitivo, o qual é utilizado nestas aprendizagens (Capa, 1993).

Na aprendizagem da leitura e da escrita distinguem-se, de forma global, três fases: a

preparação, ou seja, a maturidade manifestada para a aprendizagem; a aprendizagem propriamente dita e a automatização ou consolidação da aprendizagem (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

2.1. Teorias da aprendizagem da leitura e escrita

Em geral, as teorias da aprendizagem da leitura e da escrita, assentam em três aspectos essenciais (Martins, 1997):

1. Por volta dos três anos, a criança já efectuou a aquisição da linguagem verbal, ao nível oral. Pressupõe-se que a criança ouça o que se diz à sua volta, a sua língua materna, interaja verbalmente com os pais, familiares, adultos e outras crianças que vivem no seu meio familiar e escolar. Assim, frequentemente e de modo diversificado, deve-se comunicar verbalmente com a criança. Têm de ouvir os adultos e falarem entre si, pois é pelo processamento auditivo e perceptivo da fala que se realiza a aquisição da linguagem verbal, o que implica que “a capacidade de linguagem”, inata, foi desenvolvida pelo cérebro, permitindo à criança ouvir falar como falar .
2. Nestas condições, até aos cinco anos, na entrada para a escola, a criança possui o domínio da linguagem oral e já há desenvolvimento das capacidades de interacção verbal a situações diversas e a regras sociais de interacção, lúdicos (ex. fazer de conta), funcionais (ex. pedir rebuçados), situações verbais relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, assim como à inserção familiar e social.
3. A criança até aos cinco anos também deve contactar frequentemente com a escrita, manuseando livros infantis, ouvir histórias lidas pelos pais, ver os adultos a ler e a escrever em situações do dia-a-dia ou profissionais. Ao contactar com a escrita, isso transmite-lhe o conhecimento de que à escrita corresponde o oral (ouvir ler) ou de que o oral se pode escrever (a escrita da história).

2.1.1. LEITURA

Saber ler é uma condição essencial para o sucesso individual, tanto na vida escolar como na profissional. Tal condição individual reflecte uma aplicação directa na vida das comunidades. No caso dos países mais ricos, com um nível de desenvolvimento mais elevado, erradicaram mais cedo o analfabetismo, apresentando níveis de literacia. Isto significa que os seus cidadãos acedem mais facilmente à informação escrita através da leitura e numa expressão mais eficaz, através da produção escrita, do que os cidadãos de países pobres, em que se denotam elevados níveis de iliteracia (Sim-Sim, 2007).

Segundo Jeanne Chall (1970, cit in Rebelo, 1993), a **leitura** constitui-se pela percepção, compreensão, interpretação, apreciação e aplicação. O primeiro elemento implica o reconhecimento de palavras, enquanto que a compreensão se dedica ao conhecimento efectuado do texto ou da frase em questão, tendo em conta as regras gramaticais. Ao obtermos a mensagem do texto, atribuindo-lhe significado próprio, estamos a efectuar a sua interpretação. Também analisamos e avaliamos a mensagem escrita, apreciando-a e, finalmente, utilizamos a mensagem recolhida, destinando-a para determinados contextos.

O processo de leitura caracteriza-se na extracção de significado de textos, tendo como base os sinais gráficos convencionais. A actividade da leitura implica que o sujeito possua certas capacidades e operações cognitivas, que influenciam o nível de descodificação e o de compreensão da mensagem (Rebelo, 1992), existindo na escola uma estrutura própria para desenvolver a aprendizagem desta competência (Rebelo, 1998).

Diferenciam-se duas formas de leitura: a elementar e a de compreensão (Klerk, 1987, cf. Pp.5-6, cit in Rebelo, 1992), sendo a primeira caracterizada como o conhecimento e distinção visual e auditiva de letras, a relação das letras com os sons representantes, a ligação dos grafemas na formação de palavras e sua identificação e pronúnciação como entidades globais. Quando se tiver criado um automatismo entre ver as palavras escritas e a sua leitura, não havendo necessidade de as soletrar, atinge-se o grau mais elevado da leitura (Rebelo, 1992). A Leitura de compreensão caracteriza-se pela leitura de palavras, frases e textos para lhes extrair o significado, efectuando a sua interpretação e apreciação, usando mensagem transmitida para aquisição e criação de conhecimentos (Chall, 1970, cf. Pág.55, cit in Rebelo, 1992). Ou seja, este desenvolvimento realiza-se gradualmente e distinguem-se duas fases essenciais: a leitura elementar e a leitura de compreensão. Na leitura elementar o objectivo principal é decifrar caracteres gráficos, codificadores da linguagem, relacionando-se com o aprender mecanismos ou a técnica de ler. Na leitura de

compreensão o enfoque é dado à compreensão da palavra, da frase e de textos escritos (Rebello, 1998).

Para Weiss (1987, cf. pp. 179-191, cit in Rebello, 1993), existem *três estádios de aprendizagem da leitura*:

1º Estádio: entre os dois e os cinco-seis anos, mediante conversas com os pais, os irmãos e outras pessoas, assim como do contacto com os livros, as crianças apercebem-se que existem sinais para representar palavras, concluindo que há uma relação entre o falar e o que está nos livros que as pessoas lêem. Aprende determinadas letras e passa a escrever o seu som ou o de objectos, fazendo a ligação dos sons às palavras que os representam.

Entre os 6-7 anos de idade, *2º estádio*, a criança começa a ler e identifica o significado individual de cada palavra. Tenta adivinhar o significado dos vocábulos, tendo como base o conhecimento que tem da escrita e da linguagem falada. Utiliza técnicas para descodificar, descobrindo significados. À medida que vai lendo mais facilmente, os erros diminuem e estabelece-se uma ligação entre a leitura e o significado vocabular que possui.

Por volta dos 7 anos de idade inicia-se o *3º estádio*. Neste, o contexto das frases assume uma importância cada vez maior. São colocadas hipóteses relativamente ao significado da frase. Ao ler as palavras são activados esquemas na memória, que o auxiliam na compreensão sintáctica. Faz uma aprendizagem relativamente à adopção de técnicas de leitura, conforme o género de textos que lê: informativos, persuasivos, poéticos, cómicos, científicos, etc. Ao longo de toda a escolaridade estas técnicas vão ser desenvolvidas, até mesmo com a saída da escola, como no caso da declamação de textos, resumos, críticas, ou seja, pela vida fora.

2.1.2. ESCRITA

Na segunda metade do século XX, a escrita considera-se como um instrumento de descoberta e de reflexão, como forma de comunicação, de expressão e de acção (Freinet, 1976, cit in Cabral, 2004).

Hoje em dia a capacidade de produção textos escritos constitui uma exigência generalizada da vida em sociedade. A escola deve promover aos alunos capacidade para criar documentos que lhes possibilitem o acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade. Deste modo, a realização do trabalho incidirá nas competências activadas para a produção do texto escrita, que são: *Competência compositiva* – relacionada com o modo de combinar expressões linguísticas para a formação do texto; *Competência ortográfica*, isto é, a competência relativa às normas que estabelecem a representação ao nível escrito das palavras da língua; e a *Competência gráfica*,

relativa à capacidade para escrever num suporte material os sinais, em que se baseia a representação escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

A utilização da linguagem escrita é fundamental na vida quotidiana. Por isso torna-se essencial saber ler fluentemente e escrever de modo eficiente para a concretização de muitas actividades diárias, como ler um jornal, consultar a bula de um medicamento, consultar o extracto bancário, etc (Sim- Sim, 2007).

Assim como na leitura, também na escrita se podem distinguir determinados níveis. Uma *escrita elementar*, onde se executam a forma das letras, a junção das letras e a pontuação, e uma *escrita avançada*, pela qual se escreve de forma automática, fazendo a organização de ideias e codificação de mensagens, as quais podem ser transmitidas por variados estilos de linguagem (Rebelo, 1992).

A maioria das crianças, antes de ensinada formalmente, descobre a linguagem escrita. O ensino da decifração, que se caracteriza pela fase de identificação de palavras escritas, constitui-se o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas o acto de ler é mais do que o reconhecimento de uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura corresponde à construção do significado de um texto escrito e a aprendizagem ao nível da compreensão de textos é o objectivo fulcral do ensino da leitura (Sim-Sim, 2007).

A aprendizagem da escrita acompanha a leitura e consiste na codificação da linguagem por meio de sinais gráficos (Rebelo, 1993). Aprender a escrever requer capacidades motoras relativamente desenvolvidas, principalmente a motricidade fina, para segurar o lápis e o movimentar, actividades que são controladas pelo olho e pela mão. Esta aprendizagem inicia-se por exercícios motores, globais e finos, de modo a pegar no lápis ou na esferográfica de forma correcta, e efectuar grafismos. Também são imprescindíveis para a aprendizagem da escrita as formas das letras, distinguindo-as visualmente, o exercício e a prática em fazer a cópia. A memorização de caracteres, quer minúsculos ou maiúsculos, manuscritos ou impressos, também é requerida à criança, a fim de prescindir de modelos quando efectuar o processo de escrita, fazendo a execução exacta, cuidada e também rápida dos grafismos (Rebelo, 1993).

Para muitos autores, a **escrita** caracteriza-se pela representação das ideias em forma de letras. Ou seja, consiste no processo de codificar a linguagem, através de sinais convencionais, sendo a leitura a sua descodificação, partindo dos mesmos sinais, logo, a leitura e escrita estão relacionadas (Rebelo, 1992).

Assim, **escrever** consiste na codificação da linguagem, fazendo uso dos sinais gráficos convencionais, do sistema sintáctico, semântico de cada língua, nos textos possuidores de mensagens com significado. A escrita é a última das competências linguísticas a ser aprendida,

sendo uma forma mais complexa de comunicação. Através dela, realizamos aprendizagens e experiências de escuta anteriores, assim como de elocução e de leitura (Rebelo, 1993).

Para Foucambert (1994, 1997, cit in Ferreira & Dias, 2002), a **escrita** permite atribuir um significado ao mundo e é considerada como um utensílio do instrumento reflexivo, possibilitando o desenvolver do pensamento abstracto e complexo, diferente do pensamento favorecido pela linguagem oral.

Tal como na aprendizagem da leitura, também na escrita são salientados estádios importantes (Rebelo, 1993). Segundo Lerner (1989, cf. p. 406, cit in Rebelo, 1993), na aprendizagem da escrita distinguem-se 5 estádios, podendo haver uma certa variabilidade individual, pois nem todos acedem ao mesmo tempo:

- Desenvolvimento da escrita fonética (1-7 anos)

Nesta fase as crianças não têm preocupação em fazer corresponder os grafismos aos fonemas, fazem gatafunhos, pintam, riscam, tentam desenhar alguns objectos e fingem fazer algumas letras, escrever o seu nome ou outra palavra.

- Uso dos nomes das letras e inícios de estratégias fonéticas (5-9 anos)

Através das palavras as crianças tentam representar os fonemas, tentando também escrever palavras à sua maneira, visto o seu conhecimento de codificação ser muito limitado. Segundo Carraher (1987, cf. P. 107, cit in Rebelo, 1993), é mantida, de forma aproximada, a estrutura gráfica, em que a criança escreve por exemplo “aao” por “sapato”. Contudo, quando copia, consegue reproduzir correctamente a palavra.

- Utilização de palavras escritas (6-12 anos)

Nesta altura, as letras são utilizadas para escrever palavras, de forma a torná-las legíveis, pronunciáveis e reconhecíveis. Mas ainda são mal escritas, pois a maior parte das vezes, são legíveis e têm bastante aproximação da escrita convencional, como é o caso de “evador” por “elevador”. A criança já consegue escrever correctamente uma certa quantidade de palavras, utilizando as regras ortográficas.

- Uso de junções silábicas e de palavras polissilábicas (8-18 anos)

O aluno já utiliza bastantes palavras do seu léxico, consegue aplicar as regras ortográficas que aprendeu, escrevendo palavras longas e difíceis e de fazer a separação das sílabas. Contudo, em algumas palavras difíceis ainda comete alguns erros, fazendo confusões, como por exemplo

“emigração” com “imigração”.

- *Desenvolvimento de uma perspectiva de escrita madura (10 anos à idade adulta)*

Neste estágio adquire-se competência para escrever o que nos apetece, realizando vários estilos de escrita, consoante os objectivos a que se destina. Tornam-se relativamente infrequentes os erros ortográficos, recorrendo, se necessário, ao dicionário ou à gramática, utilização que também se aprendeu anteriormente. A construção sintáctica ainda é imperfeita, mas vai-se tornando perfeita ao longo da aprendizagem escolar e extra-escolar, tendo variações de sujeito para sujeito.

No processo de transmissão de *mensagens gráficas* também se distinguem *várias fases*. Lerner (1989, p.400, cit in Rebelo, 1993) se refere a uma etapa de pré-escrita e seguidamente de uma primeira versão do texto, da sua revisão e da sua divulgação. Primeiro o escritor faz a ordenação das ideias, recolhe informações, faz a delimitação do assunto e tenta imaginar os leitores. De seguida, efectua a primeira redacção e ordena logicamente, com clareza e correcção a mensagem a comunicar, escolhendo a forma estilística que mais condiz com os seus leitores e os objectivos. Depois revê o texto, introduzindo grandes ou pequenas alterações, como por exemplo, reestruturar as frases. Após a sua modificação, o leitor pode decidir fazer a publicação, confrontando-se com o público, de quem espera algum feed-back. Estas fases assumem bastante importância no que respeita ao aperfeiçoamento e desenvolvimento da escrita.

2.1.3. *MODELOS DO PROCESSO DE LEITURA*

A partir dos anos sessenta começaram a evidenciar-se modelos explícitos do processo de leitura e do seu desenvolvimento. Os modelos apoiam-se nos conhecimentos existentes na altura em que aparecem, sendo influenciados pelas mundividências que dominam e pelos estudos levados a efeito, mas geralmente são revistos e adaptados (Rebelo, 1993).

Sendo influenciados pelo behaviorismo, os primeiros modelos do processo de leitura evidenciam a associação de estímulos e o reconhecimento de palavras, assumindo pouca importância os processos mentais de quem lê e compreende os textos. Influenciados pela psicologia cognitiva, os modelos começaram a evidenciar os aspectos de compreensão, acentuando as funções da memória, da atenção e do processamento a nível mental da informação, durante a leitura. Aqui encontramos os modelos que se baseiam no funcionamento do computador, estabelecendo uma analogia entre o processamento da informação por computador e o processamento humano. Deste modo, durante a leitura, o ser humano utiliza as suas capacidades de recepção de um *input*, mediante órgãos sensoriais, “de codificação dos sinais gráficos, de armazenamento, na memória a

curto e a longo prazos, de transformação do *input* e da recuperação sob forma de *output*” (Rebelo, 1993, p. 53).

Os modelos referem concepções de leitura variadas, servindo de orientação a diferentes métodos na aprendizagem da leitura. Geralmente, dividem-se em três grupos: ascendentes (bottom-up), descendentes (top-down) e interactivos. Nos **modelos ascendentes**, o processo de leitura acontece por uma série de estádios discretos e lineares, passando a informação de um para o outro através de um sistema de adição e recodificação. Inicialmente visualizam-se as letras, transformando-se depois nos sons correspondentes, havendo, de seguida, a junção em palavras, o reconhecimento, sua identificação e a integração das palavras em frases. Como representante destes modelos temos Gough (1972, cit in Rebelo, 1993).

Para os **modelos descendentes** ler é compreender, sendo o processo de leitura visto como forma de confrontar o leitor com palavras e textos. Inicialmente o sujeito possui expectativas relativamente ao texto, formula hipóteses para saber do que se trata e qual o conteúdo da mensagem. No confronto, o sujeito conjectura e adivinha. Sendo assim, o processo caracteriza-se por coligir informação, partindo-se do texto a fim de confirmar previsões e fazer a verificação das hipóteses. Os estádios superiores, de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, que determinam o processo, mais do que os inferiores, orientados para a soletração e descodificação (Rebelo, 1993).

Os **modelos interactivos** são vistos como uma combinação dos anteriores. Durante a leitura, pressupõem que todas as fontes de informação actuem em simultâneo, a identificação, o reconhecimento das letras, a sua tradução em sons como a compreensão, a formulação de hipóteses e as conjecturas com o objectivo de descobrir o significado estão implicados no processo, estabelecendo uma relação de interdependência. Tanto os estádios inferiores como os superiores, participam na identificação das palavras, nestes modelos. As fontes de informação são todas importantes e os elementos secundários estão em função dos principais e vice-versa. Todos contribuem para efectuar uma leitura com fluência e exacta, facilitando, assim a compreensão. O principal representante destes modelos é Rumelhart (Rebelo, 1993).

2.1.4. MODELOS DO PROCESSO DE ESCRITA

A aprendizagem da escrita é sempre vista como estando sempre associada à leitura. Dumont (1984, p. 74, cit in Rebelo, 1993), na descrição do processo da escrita diz: “ À primeira vista, a tarefa da escrita parece simplesmente uma imagem especular da leitura. Pelo ditado oferecem-se auditivamente palavras; a informação auditiva, através do analisador de frases e do léxico, vai para o centro de compreensão e, na memória a curto prazo, é decomposta em fonemas, onde, no registo de sinais visuais, se procuram os sinais das letras que lhe correspondem, sinais que, seguidamente, põem a sensório-motricidade a actuar para chegar ao movimento da escrita”. Este processo pressupõe uma aprendizagem prévia que é o registo mental de sinais visuais da escrita, para letras maiúsculas e minúsculas, assim como a aprendizagem das várias formas de letras que lhes correspondem, as impressas ou manuscritas.

“Assim como no processo do reconhecimento de palavras se pode de uma só vez reconhecer o vocábulo, tendo-o visto e lido muitas vezes, de igual modo a escrita de palavras torna-se também um automatismo, um acto de escrever fluentemente palavras. Isto aplica-se sobretudo a termos muito frequentes. À leitura de soletração, se segue a de reconhecimento, do mesmo modo, pelo exercício da escrita de soletração letra-por-letra, se segue a frase de escrita automática de palavras. Isto significa que se desenvolve, em ligação ao armazenamento de palavras lidas por reconhecimento, um registo de imagens de palavras escritas” (Dumont, 1984, p. 75, cit in Rebelo, 1993). Desta forma, o sujeito actua sobre este registo e com o “gerador de imagens de escrita” (Rebelo, 1993, p. 61) que funciona como evocador de imagens visuais de palavras, coloca imagens escritas disponíveis para as executar de forma gráfica, mediante movimentos coordenados, em que intervêm os olhos e as mãos. Quando deixa de existir correspondência entre grafemas e fonemas, é essencial acrescentar este elemento: realizar a observação da ortografia da respectiva língua, a qual possui regras e que resultam de convenções expressas na gramática.

2.1.5. MÉTODOS DE ENSINO: NATURAL/ANALÍTICO-SINTÉTICO

Desde cedo que as crianças adquirem diversas formas de comunicação para estabelecerem comunicação com o seu mundo, sendo a linguagem oral uma delas, a qual, excepto casos raros, se adquire pelo simples facto de contactar com pessoas. Outra forma de comunicação é a linguagem escrita, que implica dominar o sistema de escrita alfabético e que requer uma consciência explícita dos fonemas, não sendo necessária para aprender a falar, nem a compreender a linguagem oral. Assim sendo, todas as crianças a adquirem naturalmente, excepto casos raros, não sucedendo o mesmo com a leitura e escrita, as quais necessitam de um ensino sistemático (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

No final do século XIX e princípio do actual, aparece notavelmente uma reacção contra determinados processos educativos que foram introduzidos na escola, nomeadamente a partir do século XVII. Deste modo sucedeu-se uma era de reflexão mais serena, após algum período pouco sereno, permitindo apresentar os pontos de vista em confronto (Rocha, 1988). A partir do século XVII a metodologia incrementada tem o nome de Escola (ou Educação) Tradicional, tendo a reacção do final do século XIX se designado por Escola (ou Educação) Nova.

No processo ensino/aprendizagem têm sido utilizadas várias correntes pedagógicas. Assim, temos a Escola Tradicional que é caracterizada por considerar que a base para as aprendizagens é algo externo às crianças, assim como os programas, culturas e valores. Considera como ponto de partida os estilos de liderança auto-cráticos, sendo a criança receptora de informação, a qual é transmitida pelo mestre (Cruz, 1993). Contrapondo-se a estes princípios temos a Escola Nova, com John Dewey, em que escola deve estar ao serviço da sociedade devendo todo o processo partir da criança, a escola deve ser paidocêntrica (centra-se na criança) (Rocha, 1988). Nesta perspectiva, a educação não é uma preparação para a vida, mas sim uma vida em que o professor estimula os interesses, desperta as necessidades intelectuais e morais, sendo mais colaborador do que docente para os alunos, assistindo-se a uma crescente valorização dos interesses dos alunos, das suas vivências e conhecimentos (Cruz, 1993).

Interessa referir *dois Métodos de Aprendizagem: o Método Natural e o Método Analítico/Sintético* (Cruz, 1993). Por *Método Natural* entende-se as aprendizagens que o cada individuo realiza naturalmente, as quais resultam da sua experiência de vida, da sua cultura de origem e do relacionamento com os outros (Cruz, 1993). Segundo este pensamento pedagógico, a criança é aceite tal como é, tendo expressão livre na realização das aprendizagens. Na prática, esta

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

metodologia renuncia à utilização de manuais escolares e ao conformismo passivo da escola, denominada tradicional. Acentua um desenvolvimento de forma progressiva e num ritmo pessoal, possibilitando o equilíbrio entre o indivíduo, os seus interesses e as aprendizagens reais empreendidas (Cruz, 1993).

A prática do método visa fundamentalmente o desenvolvimento a nível cognitivo, compreendido numa dimensão social da aprendizagem, existindo, então a necessidade de abertura à comunidade. Na escola, a exposição do trabalho efectuado pelos alunos, possibilita a integração na comunidade, atribuindo maior valorização ao mundo da criança e aceitando as diferenças sociais individuais (Cruz, 1993).

Relativamente à aprendizagem da leitura e da escrita, a criança está inserida num percurso em que o seu ritmo pessoal terá de ser entendido como o de um sujeito que adquiriu no seu meio cultural de origem aprendizagens significativas, adquirindo a leitura e a escrita uma dimensão natural. Mediante as interacções estabelecidas entre a criança e as aprendizagens, contribuem para que se possa exprimir de forma correcta, tanto pelo discurso oral, como pela leitura e escrita. É a partir de textos que traduzem as vivências das crianças, que se faz a aprendizagem da leitura, usando também a aproximação grafia/fonia (Cruz, 1993).

Esta metodologia nasce com Freinet e considera-se um método que estabelece de forma natural a evolução do conhecimento o seu processo de aquisição pelas crianças, visto que está inserido no seu ambiente. A criança vai evoluindo de acordo com o seu ritmo, faz progressos gradualmente atendendo à sua permeabilidade à experiência (Cruz, 1993).

A metodologia de ensino/aprendizagem caracteriza-se pelo privilégio de objectivos simplistas de ensinar a ler, escrever e contar, reprimindo as aprendizagens significativas e reais, isolando as motivações a nível individual e acentua as diferenças existentes a nível social. Metodologias estas que se manifestam por um processo de ensino desajustado das características individuais, em que é o professor que define as metas a atingir pelo aluno (Cruz, 1993).

A organização da Escola Tradicional é identificada pela uniformização dos currículos, o uso de manuais escolares elaborados numa linguagem pouco acessível, assumindo, por vezes, posição de autêntica colonização cultural (Cruz, 1993).

O *Método Analítico/Sintético* incide na aprendizagem da língua materna organizada de forma sistemática e com recurso a manuais escolares únicos, os quais não respeitam a individualidade relativamente às aprendizagens. A constante preocupação é o fornecimento de elementos “letras e sons” (Cruz, 1993, p. 102), para permitir à criança reuni-los e assim chegar à leitura. A criança estuda as vogais, fazendo a sua associação para formar ditongos. Posteriormente, passa ao estudo das consoantes e chega à sílaba, a partir da qual são formadas palavras, em que pelo

seu sentido se chega à frase. Deste modo, é pela via fonética auditiva, estudando detalhadamente as letras e os sons que ocorre o processo de ensino da leitura (Cruz, 1993).

Da articulação entre os pressupostos do Método Analítico e do Método Sintético nasce o Método Analítico/Sintético. O Método Analítico parte da palavra no seu todo, passando depois para as partes constituintes (sílabas). Tal globalização leva à separação das sílabas e à tradução se símbolos em sons, efectuando a orientação do ensino da leitura para alcançar a escrita (Cruz, 1993).

O Método Sintético parte da letra e dos sons, passando pela sílaba e, assim, alcançar a palavra. A leitura é resultante de um processo mecânico que se baseia na aprendizagem, primeiro das partes, pronunciando os sons, chegando à palavra posteriormente (Cruz, 1993).

No Método Analítico/Sintético, através de manuais escolares, são definidas pelo professor quais as palavras e os sons que devem fazer parte do processo de ensino, apresentando-se a leitura estritamente relacionada com a escrita. A aprendizagem da escrita sucede simultaneamente com a da leitura, em que após a identificação de cada letra, é desenhado o seu grafismo por percursos definidos de forma prévia e que incidem em conduzir o traço da esquerda para a direita e o de cima para baixo. Grande valorização assume a perfeição da caligrafia dos alunos, que tende a ser a reprodução do modelo efectuado pelo professor (Cruz, 1993).

2.2.. CONDIÇÕES ESSENCIAIS PARA APRENDER A LER E A ESCREVER

Para a aprendizagem da leitura e da escrita considera-se essencial que haja maturidade, mas o termo maturidade foi-se alterando ao longo dos anos (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997). As primiras ideias referiam-se à idade em que a criança alcança as capacidades necessárias para a aprendizagem, que são a maturação biológica (física e mental). Hoje em dia é vista como o conjunto de capacidades cognitivas e motivacionais necessárias para que tal aprendizagem seja efectuada com bastantes probabilidades de sucesso (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

Analisando os modelos, os métodos para a aprendizagem da leitura e da escrita, podemos concluir que esta aprendizagem depende de bastantes factores, que têm certa influência, dependendo do estágio em que se encontra a leitura e a escrita (Rebelo, 1993).

Por volta dos seis anos de idade, altura em que a criança entra na escola, as condições essenciais são o desenvolvimento perceptivo, linguístico e motor alcançado até essa data, desenvolvimento que, na maioria dos indivíduos, sucede de forma espontânea. A condição considerada mais importante é a linguagem já adquirida, relativamente aos aspectos de compreensão e expressão, que implicam a posse e o uso do vocabulário (Dumont, 1984; Dongen, 1984; Taylor e Taylor, 1983, cit in Rebelo, 1993). Permite efectuar operações com um certo grau de

abstracção, a compreensão e também a comunicação da informação, sendo o veículo da aprendizagem formal e o suporte de código que exprime e interpreta a escrita e a leitura. Assim sendo, desde o final da década de setenta que o desenvolvimento linguístico é considerado a condição fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita, caracterizando-se como o melhor factor que diferencia os leitores bons, dos fracos (Vellutino, 1980, cit in Rebelo, 1993).

São consideradas condições essenciais para qualquer aprendizagem, para além da da leitura e escrita, a atenção e concentração, precisas para a recepção de estímulos, memorização adequada e os aspectos de execução. A memória também desempenha um papel indispensável, na medida em que regista, guarda, evoca e reproduz (Gagné, 1977, cit in Rebelo, 1993).

As funções perceptivo-cognitivas são igualmente importantes na aprendizagem da leitura e da escrita, participando em todas as etapas do processo: a criança confronta-se com letras, sons, palavras e na tentativa de as interpretar, identifica-lhes a forma, observa-as como constantes, diferencia-as de outras e agrupa-as. Nas fases elementares, a percepção sensorial é importante e permite distinguir estímulos visuais e auditivos, supervisionando a execução correcta de grafismos e palavras (Rebelo, 1993). Posteriormente, são as funções cognitivas que lideram o processo, estando subjacente em todas as condições referidas. No período elementar está menos subjacente, mas após o domínio da técnica de leitura e de escrita, o factor inteligência assume bastante relevo para a variação dos resultados (Bloom, 1981).

De facto é importante que a criança apresente maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na infância torna-se fundamental desenvolver capacidades e aptidões relativas ao processo de leitura e escrita, pois se a criança as possuir isso facilitará a aquisição da linguagem escrita (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

Primeiro a criança deve possuir um bom desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível da compreensão, como de expressão. De forma a favorecer a linguagem oral a criança deve participar na aula dramatizando, contando contos, relatando vivências e também ser capaz de ouvir e compreender diferentes tipos de relatos, de histórias, etc. Possuir um amplo vocabulário também é importante, pois lendo as palavras automaticamente, poderá aceder à sua representação (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

Em segundo lugar, visto que assume bastante importância o mecanismo de conversão grafema-fonema (ou vice-versa) para reconhecer e produzir as palavras e é o mais usado pelas crianças nas fases iniciais, considera-se imprescindível realizar exercícios ao nível da segmentação para desenvolver a capacidade de entender as unidades que compõem a linguagem oral (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

Por fim, em terceiro lugar, uma criança que possua grande riqueza de experiências, que foi

estimulada e apoiada no desejo de aprendizagem relativo à leitura e escrita mediante o desenvolvimento harmonioso das suas capacidades de nível cognitivo, afectivo e social, possui as melhores condições para dominar a compreensão, a grande componente de aptidão para a leitura (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

2.3. *COMPREENSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA*

Atendendo à psicologia cognitiva e como actividade do pensar, ler é compreender, pois a leitura apenas é considerada como competência adquirida se existir implicitamente a compreensão (Wittrock, 1990, cit in Vaz, 1998). A compreensão da leitura define-se como um processo activo e interactivo, em que se efectuam ligações entre as diferentes partes do texto, assim como entre o texto e os conhecimentos e experiências anteriores da pessoa (v.g., Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985; Wittrock, 1990, cit in Vaz, 1998).

Segundo Festas (1998), o leitor compreende textos escritos através da construção de um modelo de situação, descrito no texto, sendo o seu objectivo, realizar uma representação mental sobre o que se relata no texto e não atender a uma representação que incide nas características linguísticas ou proposições (Garnham & Oakhill, 1996, cit in Festas, 1998). Assim sendo, a compreensão de um texto efectua-se pela sua construção mental, implicando a integração da informação transmitida no texto, relações com conhecimentos prévios e com a monitorização de coerência relativamente à representação efectuada, derivando as dificuldades de compreensão de problemas a estes níveis (cf. Oakhill, 1996, cit in Festas, 1998).

A compreensão implica a recepção de uma cadeia fónica e sua interpretação, tendo em conta as regras de um certo sistema linguístico. A percepção da fala é a primeira etapa, sendo a segmentação da cadeia sonora a segunda etapa da compreensão, tendo como alicerce as unidades com significado, a fim de decifrar a mensagem ouvida. É ainda durante o primeiro ano de vida que começa a progredir o domínio da compreensão, iniciando-se com a identificação de palavras isoladas até ao domínio das estruturas complexas (Sim-Sim, 2001).

Para Brandão & Spinillo (1998) (cit in Salles & Parente, 2004), a compreensão de um texto não implica apenas a capacidade de memória, mas também a capacidade de inferir dados que não estão relatados de forma explícita no texto, observando que é entre os 4 e os 8 anos de idade que se desenvolve a habilidade para a compreensão de textos. Este estudo (Salles & Parente, 2004) evidencia que existe melhor memorização e incorporação da informação nos primeiros anos de escolaridade. A retenção de ideias essenciais mostrou maior associação com as variações das idades das crianças e não com o aumento da escolarização (Salles & Parente, 2004). Mas é com a idade e

escolarização que maior capacidade de recordação pode ocorrer devido à maior graduação da capacidade de processamento de informação (Flavell, Miller & Miller, 1999, cit in Salles & Parente, 2004).

A perspectiva cognitiva, considera a leitura uma actividade complexa constituída por uma série de processos psicológicos de diversos níveis que, iniciando por um estímulo visual, permitem a compreensão do texto, mediante uma actuação global e coordenada. Estes processos são múltiplos, mas agrupam-se em dois grandes grupos: processos de baixo nível ou aqueles que intervêm no reconhecimento de palavras e os que intervêm na compreensão de frase ou de texto (ou processos de alto nível). Os processos de reconhecimento caracterizam-se por traduzir a letra impressa para a linguagem falada, enquanto que os de compreensão têm como objectivo captar a mensagem ou a informação dos textos escritos (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

O domínio da capacidade leitora passa pela compreensão das palavras, mas também pela captação da informação presente nas frases, nos parágrafos e nos textos (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997). Na compreensão da leitura intervem uma multiplicidade de factores, que vão desde as capacidades que existem na pessoa que lê para o processamento sintáctico, até os conhecimentos ao nível do texto (a sua estrutura e conteúdo), assim como do mundo, passando por capacidades inferenciais, riqueza e alargamento de vocabulário e por processos cognitivos que regulam e controlam a própria compreensão, capacidade de previsão, etc (Citoler & Sanz, cit in Bautista, 1997).

Dos factores que afectam o nível de compreensão das crianças, evidencia-se o conhecimento linguístico, em particular a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintácticas complexas, assim como a rapidez e a eficácia de identificação das palavras escritas, a capacidade que apresentam para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que possuem acerca do mundo, da vida e, em particular, os assuntos que são abordados nos textos lidos (Sim-Sim, 2007).

3. PLANO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE (de acordo com o Ministério da Educação)

A avaliação educativa, nomeadamente a partir da última década (Shinn, 1989, cit in Rebelo, 1998), acentua o descobrimento de pontos fracos, a fim de realizar a introdução de alterações ao nível de programas, fornecendo modalidades de apoio, de forma a que os alunos com insucesso consigam também efectuar a aprendizagem. Deste modo, a escola é vista como promotora de sucesso, prevenindo e evitando os casos de insucesso.

A Escola assume um papel importante no sentido de ajudar o aluno a alcançar estratégias que possibilitem o aprofundamento da relação afectiva e intelectual com as obras, permitindo-lhe traçar, de forma progressiva, o seu percurso e construir a sua autonomia perante o conhecimento enquanto leitor. Para favorecer o gosto pela leitura, tanto silenciosa como individual, a instituição escolar deve proporcionar ambientes favoráveis, promovendo a leitura de obras diversas, nas quais os alunos possam encontrar respostas para os seus interesses e expectativas. Ler não se pode restringir apenas à prática exaustiva de análise de obras completas ou de excertos. O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento de experiências surgem das projecções múltiplas da pessoa leitora nos universos textuais.

Segundo o Ministério da Educação, ler caracteriza-se como um processo universal para obtenção de significados. Partindo da experiência e do conhecimento do mundo, o leitor interage com o universo textual, arranja estratégias para elaborar sentidos e confirma e controla a justeza das estratégias utilizadas pela leitura.

3.1. Objectivos relativos à leitura em alunos do 5º ano:

- criar hábitos de leitura mediante os laços afectivos e sociais com o acto de ler;
- recriar em diversas linguagens a apropriação do texto lido;
- da literatura nacional e universal, contactar com textos de temas variados.

Para desenvolver a competência de leitura:

- o aluno, partindo da sua experiência e conhecimento do mundo, deve estabelecer interacção com o universo textual;
- deve apropriar-se de estratégias para a construção dos sentidos.

De acordo com o Ministério da Educação, aprender a **escrever** constitui-se como uma via de redescoberta e de reconstrução da língua. A prática da escrita, favorece a organização e o desenvolvimento do pensamento, acelera as aquisições linguísticas, permitindo uma melhor leitura e conseqüentemente maior aprendizagem. Os hábitos de escrita interiorizam-se dependendo da frequência da sua prática, sendo também associada a situações de prazer e de auto-confiança, pois contando com os apoios essenciais para aperfeiçoar os textos, possibilita a exposição, por parte do aluno, das suas produções.

Assim, na sala de aula devem promover-se experiências indicadoras de que qualquer texto é passível de ilimitadas reformulações, criando-se sistemas motivadores que regulem esta prática.

Escrever é uma actividade comunicativa com sentido social, devendo materializar-se em produções que circulem entre escolas, alunos, etc. Como interlocutor, incumbe ao professor diversificar percursos e estratégias para melhorar a escrita, integrando-a em projectos latos, mais funcionais e com significação.

3.2. Para a escrita, consideram-se os seguintes *objectivos*:

- experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer de escrever;
- praticar a escrita como forma de desenvolver a compreensão na leitura;
- promover a divulgação de escritos, a fim de os enriquecer e encontrar sentidos para a sua produção;
- produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- adquirir métodos e técnicas de trabalho, como meio de contribuir para a construção das aprendizagens, recorrendo eventualmente às novas tecnologias;
- progressivamente tomar consciência dos diferentes modelos de escrita;
- através da utilização de técnicas de auto e de heterocorreção, aperfeiçoar a competência de escrita;
- aumentar a competência comunicativa pelo confronto de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua;
- de forma a contribuir para a construção das aprendizagens, com eventual recurso a novas tecnologias, adquirir métodos e técnicas de trabalho.

3.3. COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA (segundo o Ministério da Educação)

Na educação básica, o objectivo do currículo de Língua Portuguesa é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes possibilite:

- compreender e produzir discursos orais, tanto formais como públicos;
- em situações formais e institucionais interagir verbalmente, de forma adequada;
- ser um leitor fluente e crítico;
- utilizar, de forma multifuncional, a escrita com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de diversos tipos de textos;
- explicitar aspectos essenciais relativos à estrutura e uso da língua, mediante a apropriação de estruturas básicas de análise, de modo a investir esse conhecimento na mobilização de estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.

Assumindo um papel crucial no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar na disciplina de Língua Portuguesa, tais competências operacionalizam-se da seguinte forma:

- “descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade”;
- ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar”;
- “assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade”;
- “reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional”;
- “transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras”;
- “dominar as metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir)”;

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

- “transformar informação oral e escrita em conhecimento”;
- “usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas”;
- “expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa”;
- “comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados”.

Em cada ciclo de escolaridade é essencial garantir a cada aluno, na disciplina de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

Por **compreensão oral** entende-se a capacidade para atribuir significado aos discursos orais nas diversas variedades da Língua Portuguesa. Tal competência implica recepção e decifração da mensagem, acedendo ao conhecimento organizado na memória, sendo essencial estar atento e fazer a selecção do importante da mensagem.

A **expressão oral** implica recrutar saberes linguísticos e sociais, envolvendo uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento que desempenham os falantes em cada tipo de situação.

Por **leitura** entende-se o processo de interacção entre o leitor e o texto, e implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas extraindo delas informação e construir o conhecimento.

Por **expressão escrita** entende-se o produto, que tem significado e resulta de um processo que implica o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado; implica processos cognitivos e linguísticos complexos, principalmente os importantes no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto.

Deste modo, para o desenvolvimento destas competências ao longo da escolaridade básica, torna-se essencial seguir os seguintes objectivos:

■ **Competências do modo oral**

- “alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos”;

- em Português padrão, alargar a expressão oral e dominar de forma progressiva a produção de géneros formais e públicos do oral, também essenciais para a vida profissional e prosseguimento de estudos.

■ **Competências do modo escrito**

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

- “ criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista”;

- “ apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desnvoltura, naturalidade correcção no seu uso multifuncional”.

Relativamente às competências específicas por ciclo, considera-se essencial estabelecer claramente metas de desenvolvimento para cada ciclo de escolaridade, de forma a assegurar a continuidade do processo durante os três ciclos da educação básica.

Deste modo, para o 2º ciclo consideram-se essenciais as seguintes competências:

■ **Compreensão oral: alargamento ao nível da compreensão em géneros formais e públicos do oral:**

- capacidade para seleccionar e reter informação essencial para um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral;

- Conhecer o vocabulário e as estruturas gramaticais do Português padrão, de forma a possibilitar a selecção e a retenção da informação, tendo em conta o objectivo visado.

■ **Expressão oral: domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral:**

- capacidade de uso de recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado;

- conhecer o vocabulário preciso e a complexidade gramatical que se requer para narrar situações vividas e imaginadas, elaborar relatos e fazer a formulação de perguntas.

■ **Leitura: autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura**

- “ capacidade para ler com autonomia, velocidade e perserverança”;

- conhecer diversas estratégias para procurar e fazer a selecção de informação a partir do material escrito.

■ **Expressão escrita: automatismo e desnvoltura no processo de escrita**

- “ capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário”;

– conhecer as técnicas fundamentais relativas à escrita compositiva.

4. IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

4.1. A MOTIVAÇÃO

Para compreendermos o processo motivacional devemos proceder a uma definição do termo “motivação”. Para Alves (1992), a motivação define-se como um conjunto de forças complexas, condutas, necessidades e estados de tensão, assim como mecanismos que incitam ou mantêm actividades voluntárias direccionadas para a realização de objectivos pessoais.

Durante as últimas cinco décadas tem-se observado um grande progresso relativo à compreensão das bases psicológicas e fisiológicas dos motivos biológicos (Gleitman, 1993). Existem vários motivos inatos, os objectivos biológicos que temos de atingir para sobrevivermos. Mas sempre que um motivo é observado em pormenor (como por exemplo a escolha dos alimentos no homem), verificamos que a natureza específica destes objectivos depende da nossa biologia, mas também do que aprendemos e do que nos foi ensinado. É com a experiência da nossa própria vida que aprendemos e com a experiência de gerações anteriores, através da cultura (Gleitman, 1993).

A motivação humana observa-se desde Idades precoces. Um bebé que quer satisfazer a sua fome, estando num colo acolhedor e quente, manifesta possuir motivação. Para a criança, que se entretém de variadas formas e atendendo à sua criatividade ilimitada, os objectivos do brincar assumem pouca essência, mas não a sua exploração e o seu meio. Durante a brincadeira, verificam-se certos momentos em que a criança actua sem finalidades, enquanto que existem outros em que demonstra finalidade no que está a fazer. À medida que a idade vai avançando, surgem momentos de construção da motivação. Na psicologia infantil exemplifica-se este processo através das competências adquiridas. O facto de se tornar competente no seu meio social, conduz a criança à motivação. Uma determinada habilidade no Desporto pode ser desenvolvida, podendo accionar o desejo de empreendimento desta actividade com empenho. No que respeita às habilidades adquiridas, o reforço externo por parte dos pais e conhecidos facilita o incentivo e a motivação. Tudo isto permitirá incrementar a sua auto-estima e motivação intrínseca (Neto, 2004).

O importante será conciliar o desenvolvimento da **motivação intrínseca** (autopercepção dos progressos alcançados e o processo necessário) juntamente com a **motivação extrínseca** (avaliação dos adultos, elogios, etc). Este desenvolvimento implica contacto, participação e acompanhamento, afectos, assim como vontade e paciência, factores essenciais por parte do adulto na colaboração do

desenvolvimento da motivação na criança (Neto, 2004).

A *Teoria Relacional da Motivação Humana* baseia-se numa perspectiva global do comportamento. Segundo esta teoria, os motivos ou necessidades são esquemas de relações entre o sujeito e o mundo, requeridos pelo funcionamento e desenvolvimento das potencialidades do organismo, apresentando-se como factores dinâmicos essenciais da personalidade enquanto *estrutura funcional* Eu-mundo (Abreu, 1996).

No que respeita à concretização comportamental, os motivos são indeterminados, permitindo uma flexibilidade comportamental modelada, tanto por variáveis como processos diferenciados, dependendo dos indivíduos, grupos e culturas (Abreu, 1996). A concretização destes objectivos depende da *organização de um sistema de meios fins*, e requer um conjunto mais ou menos complexo de actividades e de aquisições que constituem os interesses, visto se situarem entre os motivos e objectivos a atingir (Abreu, 1996).

Uma outra forma de interpretar a motivação baseia-se no meio ambiente. De acordo com Jean Piaget, psicólogo da evolução, o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, baseando-se numa interacção contínua e inseparável entre um determinado organismo e o seu contexto social e físico. Existe uma actuação da criança sobre o meio, alterando-o de forma a adaptá-lo aos seus desejos e necessidades, devendo também adaptar-se às exigências impostas por ele. Apenas por si, nem por terceiros, não consegue alcançar o impulso ou motivação para permitir a sua entrada neste processo de interacção. O desenvolvimento bem como a motivação fazem parte da matéria viva, não devendo ser observados de forma separada do contexto em que se produzem. A motivação da criança consiste na interacção com o mundo das pessoas e das coisas que a circundam. Manifesta-se somente quando a criança estabelece interacção com coisas desconhecidas, quer sejam ideias, objectos ou pessoas, que se transformam no factor principal da sua aprendizagem (Walter, Olds & Olds, Jr, 1997).

Segundo Madeira (2000), salientam-se três tipos de teorias que explicam a motivação: as *teorias de conteúdo*, as *do processo* e as *interaccionistas*. As *teorias de conteúdo* fundamentam-se na componente interna do indivíduo e nos seus factores internos que determinam o comportamento, procurando determinar as necessidades que motivam as pessoas. As segundas, *teorias de processo*, incidem sobre a descrição da análise do processo pelo qual o comportamento é activado, dirigido, mantido ou paralisado. Ambos os tipos de teorias são importantes para tentar explicar este processo que implica o envolvimento de diferentes variáveis, não podendo ser explicado sem que se proceda à análise das diferentes variáveis internas e externas do indivíduo que vão influenciar a motivação, o desempenho e a satisfação do indivíduo no trabalho. As *teorias interaccionistas* procuram

explicar o processo motivacional, o qual é atribuído à interacção entre o indivíduo e o meio ambiente laboral. Todas estas teorias se consideram fundamentais para a compreensão deste complexo processo, a pulsão motivacional.

4.2. A MOTIVAÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA

Cada indivíduo é portador de determinadas vivências, sendo estas e as técnicas de acção propulsoras e motivadoras para a aprendizagem da leitura e da escrita (Cruz, 1993).

À medida que o meio modifica as crianças e estas o meio, as salas de aula transformam-se em locais evolutivos e dinâmicos. Para se obter uma resposta adequada, a sala de aula deverá ter funcionalidade e utilidade, podendo satisfazer todas as necessidades e desejos dos seus elementos e incrementar a capacidade de interacção entre os elementos e o meio. Deste modo, o professor poderá iniciar os conhecimentos relativamente aos interesses, capacidades e o nível de entendimento das suas crianças. Mas para que haja um ambiente educativo proporcional ao desenvolvimento das crianças, é fundamental que o professor possua um bom conhecimento da criança e das condições ambientais que a orientam para a acção, tornando-se, desta forma, seu amigo, ajudando-a e incentivando-a no seu desejo de aprender, tomando contacto com o que querem aprender. Sempre que as crianças e os professores conseguirem criar condições favoráveis para explorar determinadas matérias, partindo da perspectiva individual da criança e dos próprios interesses manifestados, elas manifestarão a sua motivação na aprendizagem dos temas escolares (Walter, Olds e Olds, Jr, 1997).

Para o “estudar para aprender” podemos referenciar como motivação intrínseca o prazer de aprender, o desejo de auto-realização e como motivação extrínseca agradar aos pais, professores, ter boas notas e desejo de aceitação pessoal. Para que o estudo se torne mais eficaz podemos recorrer a reforços externos (recompensas por parte dos pais, professores), com o intuito de incrementar a motivação intrínseca do aluno, promovendo maior empenho e esforço (Dias, Carriço, Terrinca e Nunes, 2000).

Nos alunos, a crescente autonomia na leitura associa-se à interacção dos pais com a escola, mais especificamente com o seu envolvimento nas práticas diárias de leitura (Leichter, 1984; Morrow, 1995; Santos & Joly, 1996; Di Nucci, 1997; Corrêa, 2001, cit in Santos, 2004). Contudo, verifica-se que no percurso escolar, as crianças não atingem o domínio necessário pela leitura (Santos, 2004). Desta forma destaca-se a importância do papel da família e da escola no incentivo à leitura em todos os níveis de escolaridade, observando-se que quanto mais precoce for a motivação e a sua importância, maior probabilidade existe de o ler se tornar num acto frequente (Viessi, 1979;

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

Braga, 1981; Manna & Misheff, 1987; Pellegrini, Santos & Sisto, 2002, cit in Santos 2004).

O interesse pela linguagem escrita varia de acordo com a qualidade, frequência e valor das actividades de leitura e escrita desenvolvidas por aqueles que convivem directamente com as crianças, que são os pais, familiares, educadores e professores (Martins, 1997). Com estes mais próximos é que aprendemos, de forma espontânea, muitas coisas importantes relativas ao mundo e à vida (Niza, 1997). E a entrada no mundo da escrita faz-se hoje, diariamente e fora da escola. Desde há séculos que a escola é a instituição da escrita, a qual só se aprende apoiados pela intencionalidade e pelo saber daquele que ensina (Niza, 1997).

A motivação deve ter uma boa consideração e especial atenção por parte das pessoas que estão em contacto com as crianças. Considera-se como uma energia para a aprendizagem, os afectos, o convívio social, a participação, a defesa, o exercício das capacidades gerais do cérebro, entre outras. Pais, educadores e especialistas que contactam com a criança, devem dar especial atenção à construção motivacional na infância, antevendo as suas situações futuras, como a autopercepção e o hábito de desenvolver a motivação interna, minorizando a precisão de motivação extrínseca no que respeita à realização de tarefas (Neto, 2004).

CAPÍTULO II – ESTUDO EXPLORATÓRIO

1. METODOLOGIA

1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1.1. LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA

O nosso estudo foi feito numa escola da zona centro, concelho de Porto de Mós (distrito de Leiria), é uma freguesia com 26,67 km² de área e com cerca de 3.250 habitantes (segundo dados do Instituto Nacional de Estatística em 2001).

1.1.2. INFRA-ESTRUTURAS

A região em que se insere o nosso estudo compreende uma zona em que ultrapassa os limites geográficos desta freguesia, cujo índice populacional ultrapassa os 10.000 habitantes.

É uma zona onde, apesar do país atravessar graves dificuldades económicas, o nascimento e o crescimento de actividades económicas são notáveis e possui uma estrutura produtiva multifacetada. A par de uma importante agricultura e de um sector industrial de elevado dinamismo, encontram-se na região conhecidos centros turísticos, tais como Alcobaça, Batalha e Nazaré.

Das actividades económicas desta área, a agricultura assume uma importância apreciável. Trata-se de uma agricultura intensiva em sistemas policulturais onde a hortofruticultura e a pecuária têm vindo a constituir-se como actividades predominantes. O sector da pecuária tem peso na região principalmente como complemento da actividade agrícola.

A exploração florestal conheceu, há alguns anos, um incremento notável dada a proximidade relativa das indústrias de celulose. À extracção de resina estão ligados numerosos pequenos empresários e trabalhadores, encontrando-se fábricas de transformação de produtos resinosos próximos desta área, com especial incidência em Leiria.

Às actividades do sector primário, juntam-se as do sector secundário, sobretudo as cerâmicas, quer do barro vermelho quer do barro branco (loiça artística: porcelanas e faianças).

Esta indústria desenvolveu-se bastante nos últimos anos, não só porque é tradicional na zona, mas, também, devido à existência de matéria-prima de maior qualidade. Aqui fabrica-se a melhor telha nacional, que se exporta em grande quantidade. Também a loiça artística aqui produzida conquistou já os mercados nacionais.

Para além da indústria do barro, existe uma importante concentração sectorial em torno das

indústrias transformadoras de minerais não metálicos, cabendo ao sector da faiança um peso determinante. As indústrias alimentares e de bebidas, madeiras, metalomecânicas, construção civil, transportadoras e oficinas de reparação são apenas mais algumas com significativa representação na região.

A actividade comercial assume importância especial, no centro da vila, onde existe já comércio especializado como suporte às actividades económicas locais.

Há ainda um conjunto de serviços que servem de apoio às actividades económicas, tais como instituições bancárias, gabinetes técnicos de contabilidade e gestão, postos de serviços médico-sociais, serviços dos C.T.T., casa do povo, associações recreativas, culturais e desportivas e uma associação de bombeiros voluntários.

Apesar da existência destes centros recreativos, culturais e desportivos, é privilegiada a vertente desportiva (futebol, judo, B.T.T., atletismo, entre outras) em detrimento da cultural. Daí a importância da escola como elemento dinamizador de actividades culturais.

1.1.3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A nossa escola veio satisfazer necessidades manifestadas pela comunidade desta freguesia e aldeias limítrofes. Uma população estudantil numerosa, o anseio dos Encarregados de Educação que pretendem uma escola inserida no seu meio a fim de evitar a deslocação dos seus educandos para localidades afastadas (o que dificulta o acesso à escola e impossibilita, muitas vezes a relação escola/família); o apoio das entidades autárquicas e empresários locais que tem vindo a promover a implementação de infra-estruturas que satisfaçam as necessidades da população e contribuam para o seu enriquecimento, foram razões que conduziram ao emergir desta escola.

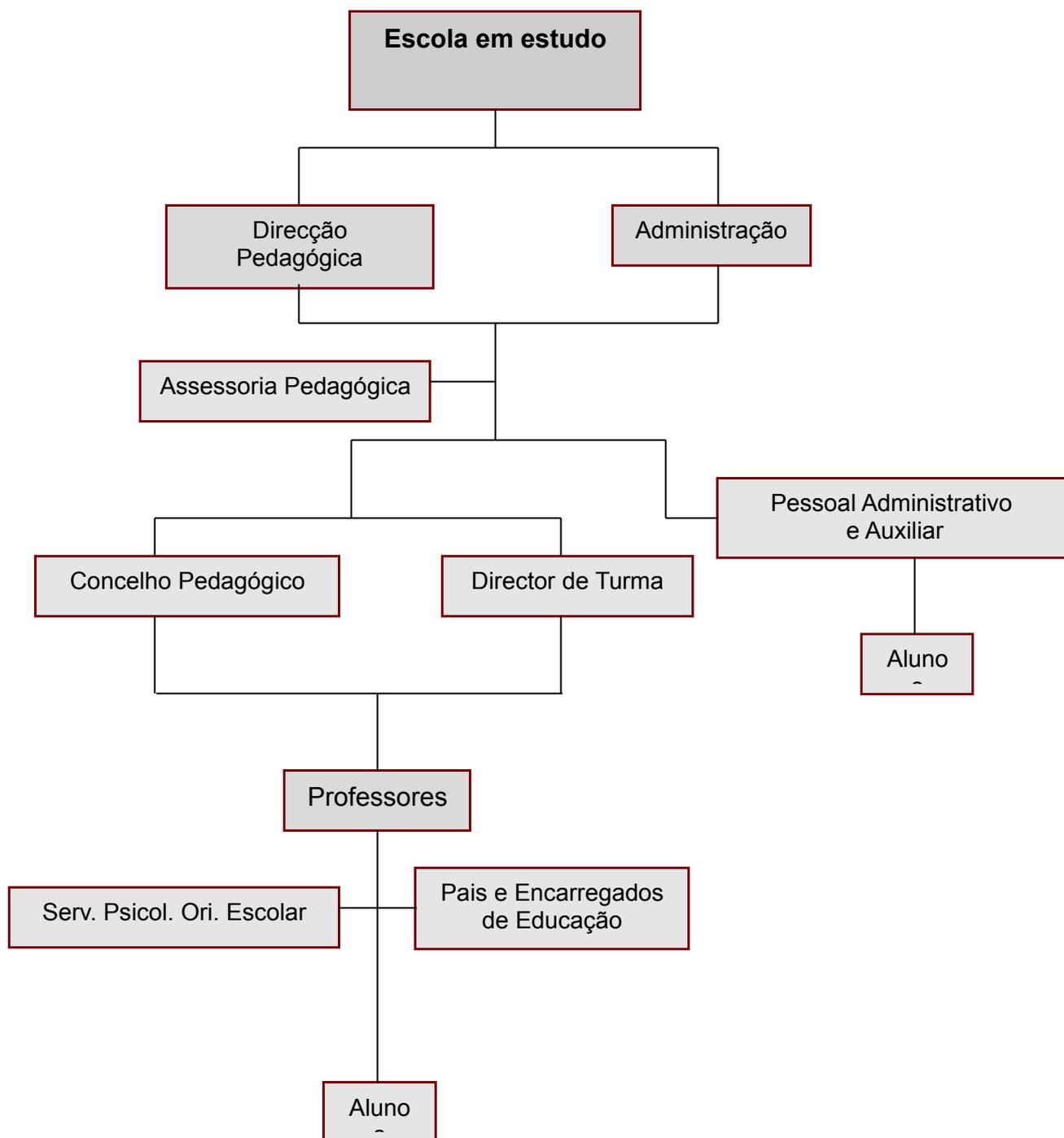
Somos uma escola que pertence ao Ensino Particular e Cooperativo que começou por abarcar um universo de 400 alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. O acentuado aumento da população estudantil e o desejo de proporcionar melhores condições para a realização de actividades lectivas e não lectivas levaram à ampliação das instalações.

Actualmente, este estabelecimento de ensino é frequentado por cerca de 1000 alunos, oriundos da zona e de outras freguesias limítrofes, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, no ensino secundário e no ensino profissional. A escola disponibiliza, ainda, a todos os alunos a participação em diferentes clubes e núcleos procurando ser jovem e dinâmica na formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.

Esta escola surge como dinamizadora não só da vertente cultural e social mas também económica, tendo dado um contributo importante para que a então aldeia fosse elevada a vila.

1.1.4. FUNCIONAMENTO INTERNO

Ao nível do funcionamento interno no Instituto Educativo do Juncal segue-se o seguinte organograma.



Organograma

Aida Rosa

1.1.5. CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

O espaço físico da escola está dividido em cinco partes:

1 - Edifício Central – este edifício é constituído por uma sala de professores, um centro de gestão de rede, duas secretarias e um gabinete, uma sala de enfermagem, papelaria/reprografia, um balneário para funcionários com instalações sanitárias, bar e espaço de bar com mesas, cozinha, cantina e um campo coberto multiusos.

2 - Bloco A – uma sala de professores, uma sala de Directores de Turma, uma sala de serviço de Psicologia e Orientação e outra de Necessidades Educativas Especiais, um gabinete de Direcção Escolar e de Acessoria, Biblioteca, Mediateca, sala de Coordenação de Exames, sala de desenho e três salas de aula.

3 - Bloco B – 28 salas de aula, laboratório de Geologia, de Biologia, de Química, de Física, uma sala de Educação Visual, uma sala de Educação Musical, duas salas de Informática, seis salas lúdico-didácticas (Núcleo de Ciência, Clube do Amigo Sem Rosto, Ludo-Línguas, Clube de Rádio, Laboratório de Matemática e Núcleo de Teatro), sala de audiovisuais, sala multiusos, sala de convívio para alunos, duas salas de Educação Visual e Tecnológica e um bar.

4 - Pavilhão Gimnodesportivo – um salão de festas, uma sala / oficina de Educação Tecnológica, uma sala de ginástica, uma sala de musculação, uma sala de apoio, um campo de jogos com respectiva bancada e balneários (quatro) e sala de professores.

5 - Átrio Escolar – 2 campos de jogos e uma estufa.

Todos estes espaços se encontram devidamente equipados, assim como existe material audiovisual disponível através de requisição.

1.1.6. RECURSOS HUMANOS

O corpo docente da escola é constituído por 75 professores estando três em profissionalização, possuindo os restantes habilitação própria para a docência. Todos os professores se encontram a leccionar na escola a tempo inteiro. Além do corpo docente, ainda existe uma Psicóloga e um professor de Educação Especial.

Quadro I - Número de Professores por Departamento

Departamentos	N.º de Professores
Português e Inglês (2.º Ciclo)	4
Matemática	8
Educação Física	9
Ciências Naturais e Experimentais	14
Línguas Estrangeiras e T.I.C.	11
Ciências Sociais e Humanas	12
Artes	10
Português e Latim	8

O apoio à acção educativa é garantido por 28 funcionários que constituem o pessoal não docente da escola.

1.1.7. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Os alunos, que frequentam esta escola, são oriundos, na sua maioria, de famílias tradicionais de baixos recursos. É de referir, ainda, que, no Ensino Básico, há 74 alunos com subsídio, escalão A, e 40 com subsídio, escalão B. No Ensino Secundário, a 10 dos 39 alunos subsidiados foi atribuída uma bolsa de mérito do Ministério da Educação, pelo seu desempenho escolar.

De um modo geral, revelam algumas dificuldades ao nível da Língua Portuguesa, e da Matemática, manifestando também grandes lacunas ao nível dos métodos e hábitos de trabalho, o

que influencia gravemente o seu aproveitamento.

No que se refere aos meios de transporte que os alunos utilizam nas deslocações para a escola e regresso a casa, quase todos utilizam o transporte disponibilizado pela própria escola ou os autocarros da Rodoviária do Tejo. Os restantes deslocam-se a pé ou por transporte próprio.

Nesta escola, frequentam 945 alunos os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

1.1.8. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS DO 5º ANO

Encontram-se a frequentar o 5º ano de escolaridade 110 alunos, de ambos os sexos, havendo quatro turmas em funcionamento. São alunos oriundos de aldeias das redondezas, possuindo, a maioria deles baixos recursos sócio-económicos, tendo feito o 1º ciclo nas Escolas de Ensino Básico no local a que pertencem.

Alguns alunos transitam para o 2º ciclo com bastantes dificuldades de aprendizagem, nomeadamente relativas à leitura, escrita, raciocínio e cálculo numérico, sendo inseridos nas Necessidades Educativas Permanentes, após Avaliação Psicopedagógica.

Outros apresentam resultados baixos, pelo facto de o ambiente em que vivem ser pouco estimulante, tanto a nível emocional como cultural, levando-os a manifestar desmotivação e pouco interesse pela realização das tarefas escolares.

A maioria dos pais são empregados fabris, trabalham por turnos e possuem a escolaridade mínima. Assim, têm pouco tempo para dedicar aos filhos, para lhes prestar ajuda.

Actualmente, a escola funciona como um “depósito” de alunos, pois é na escola que passam a maioria do tempo.

Embora alguns alunos vivam nas redondezas da escola, outros não vivem tão perto e por isso têm que utilizar o autocarro da rodoviária, chegando mais tarde a casa. Tal facto, implica fazerem apenas os trabalhos para casa, e outros nem isso fazem, não acompanhando devidamente as matérias leccionadas, o que contribui para um baixo rendimento escolar.

2. População

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

A amostra consta de cento e cinco sujeitos, tendo sido obtida numa escola da região centro.

Do ponto de vista da teoria da amostragem, esta amostra pode definir-se como de conveniência, sendo de natureza não probabilística. Esta opção atribuiu-se ao fácil acesso a esta escola, quer à sua localização e dimensão, atendendo aos objectivos do estudo.

No que respeita ao *género*, a amostra é constituída por cinquenta e três sujeitos do sexo feminino e cinquenta e dois do sexo masculino.

Quadro II - Género

Sexo	Frequência
Feminino	53
Masculino	52
Total	105

A faixa etária desta amostra varia entre os 10 e os 12 anos de idade. Destaca-se a faixa etária dos 10 anos com maior número de elementos.

Quadro III – Faixa etária

Faixa etária	Frequência
10	82
11	17
12	6
N=	105

Todos os sujeitos frequentam o quinto ano de escolaridade, tendo 5 alunos Necessidades Educativas Permanentes (NEP). Três alunos apresentam dificuldades continuadas de ordem cognitiva e dois de carácter prolongado ao nível da fala, linguagem e comunicação, tendo diagnóstico de Dislexia Grave.

Quadro IV– Distribuição da amostra relativamente às NEP (Necessidades Educativas Permanentes)

NEP	Frequência
Com NEP	5
Sem NEP	95

3. Instrumentos de diagnóstico de leitura e de escrita

Para obtermos a informação recorreremos à recolha de dados, utilizando uma Prova de Leitura (anexo 1), uma Prova de Fluência de Leitura (anexo 2), Prova Informal de Leitura (anexo 3), Prova Informal de Escrita e uma Grelha de Registo de dados relativos aos alunos (anexo 4), entregue aos Professores de Língua Portuguesa dos alunos do quinto ano de escolaridade. Foi ainda utilizada a Técnica da Entrevista (anexo 5) junto de uma das Professoras de Língua Portuguesa e a Observação Participante e Naturalista, aquando do registo de características dos alunos, por parte dos professores que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa (anexo 4).

A **Prova de Leitura**, realizada para alunos do 4º ano de escolaridade, era constituída por várias histórias, as quais deviam ser lidas, respondendo, posteriormente, a questões sobre as mesmas, em que, de entre várias opções, o aluno devia escolher a opção correcta, elucidando-nos sobre o nível de compreensão do texto lido. A cada resposta correcta atribuíam-se um ponto, sendo a classificação total, a soma de todas as respostas correctas.

Na prova **de Fluência de Leitura**, composta por 34 palavras, com algum tipo de dificuldade ortográfica, os alunos teriam que ler as palavras, durante um minuto seguindo esta norma: “Tentas ler o mais depressa que puderes e o melhor que conseguires”. Chegando ao minuto, parava-se a leitura, fazendo também a avaliação dos erros cometidos.

Foi também efectuada uma **prova informal de Qualidade Leitora**, em que os alunos teriam de ler um texto, “Pinóquio quer mudar de vida”, do seu ano de escolaridade, para verificar a fluência, entoação e a ocorrência ou não de erros ortográficos.

Na **prova informal de Escrita**, os alunos deviam redigir um texto de tema livre, durante vinte minutos, sendo analisada a sua caligrafia, a apresentação do texto e se corrigiam frequentemente o texto ou não. Também observamos a estrutura e organização do texto, a correcção sintáctica e ortográfica; a pontuação, parágrafos, a criatividade e originalidade do tema e a extensão do texto.

Na grelha entregue aos professores, estes tinham que registar algumas características dos alunos nomeadamente relativas à leitura, motivação pela aprendizagem da leitura e da escrita, comportamento na sala de aula, dificuldades de visão/audição e se beneficiavam de Necessidades Educativas Permanentes (NEP) ou de Ensino Regular (ER).

Técnica da Entrevista

A *Técnica da Entrevista* pode ser usada em vários momentos do trabalho a efectuar com os professores e alunos. A sua finalidade consiste na recolha de dados de opinião que fornecem elementos para a caracterização do processo em estudo e conhecer os seus intervenientes. Tenta-se obter informação sobre o real e conhecer algo dos quadros conceptuais dos transmissores dessa informação, enquanto pertencentes a esse processo (Estrela, 1994).

Como se trata de uma entrevista de investigação, coloca-se a definição de determinados princípios, essenciais à sua concretização, os quais podem ser agrupados em três: primeiro, na medida do possível, evitar dirigir a entrevista; segundo, não fazer a restrição da temática abordada; terceiro, realizar esclarecimento dos quadros de referência usados pelo entrevistado (Estrela, 1994). De acordo com o primeiro princípio, dá-se a palavra ao entrevistado, na medida em que se pode fazer a abordagem à sua maneira, durante o tempo que quiser, sem ser interferido pelo entrevistador. A forma como se colocam as questões, também tem que ser feita com cautela, evitando influenciar o entrevistado. Na condução da entrevista, pretende-se usar uma orientação semi-directiva, sem prejudicar a prévia estruturação da entrevista, focando os objectivos gerais e específicos. A questão fundamental é a definição precisa dos objectivos, que possibilitará maior maleabilidade na escolha dos processos, assim como dos meios utilizados para orientar a entrevista (Estrela, 1994).

Pelo segundo ponto, ao longo da entrevista, tenta-se salvaguardar a possibilidade de ampliar os temas propostos ao entrevistado. Esse alargamento, directo ou indirectamente, está sempre relacionado com os temas centrais. Por vezes, também corresponde a pontos que também se pretendiam abordar, mas que já ficam tratados, visto a entrevista fornecer, de forma espontânea, informação que se pretendia adquirir numa fase mais avançada da entrevista (Estrela, 1994).

No que respeita ao terceiro ponto, a liberdade que se pretende dar ao entrevistado, “ não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações” (Estrela, 1994, p. 34).

Utilizámos a Técnica da Entrevista para entrevistar uma professora que lecciona a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas do quinto ano de escolaridade, a fim de obter dados relativos à leitura e escrita destes alunos

Quadro V - Entrevista ao Professor

<i>Objectivos específicos</i>	<i>Formulário de Perguntas</i>	<i>Respostas</i>	<i>Observações (tempo médio de resposta)</i>
	Informação relativa ao nosso trabalho de investigação.		
Caracterização da leitura	De um modo geral, considera que existem falhas na transição da quarta classe para o quinto ano de escolaridade?	“ Os alunos do 5.º ano apresentam um leque variado de falhas quer ao nível da escrita quer ao nível da leitura, revelando, essencialmente, lacunas aquando da aprendizagem das mesmas no 1.º ciclo”.	- De 5 a 10 minutos - respostas convictas.
	A que falhas se refere? Como caracteriza a leitura destes alunos?	“Desta forma, a leitura surge monocórdica, lenta, pouco cadenciada e soletrada. Na sua generalidade, os alunos não lhe conferem a expressividade devida em qualquer tipo de texto, não respeitando os sinais de pontuação ou a própria entoação relativamente ao que é lido. Ler um diálogo, para estes alunos, é uma tortura pois perdem-se entre as personagens e o narrador, mesmo com preparação prévia. Verifica-se ainda o extremo de alunos que não conseguem articular uma simples frase. Esta deficiente leitura dificulta a posterior interpretação e compreensão do próprio texto”.	
- Caracterização da escrita - tipologia dos erros	E a escrita? Denotam-se mais falhas do que na leitura? Que tipo de erros cometem mais frequentemente?	“No que concerne a escrita, o panorama afigura-se ainda mais complicado. A troca de fonemas tem-se verificado com maior frequência, nomeadamente entre as letras “v” e “f” ou entre os grupos consonânticos “nh” e “lh”, mesmo em alunos que não apresentam um quadro de dislexia. Sendo esta uma zona com características fonéticas particulares, não tão acentuadas nos regionalismos vocabulares, é muito frequente a escrita segundo a oralidade onde os “r” são constantemente trocados nas palavras, o “s”, os “ss” ou o “ç” se confundem deturpando até os processos de formação das mesmas. Esta ortografia incorrecta é agravada pela falta de sinalização adequada de um parágrafo ou pela sua própria construção, pela total desorientação no uso dos sinais de pontuação e pelo desconhecimento das regras básicas de construção frásica originando sintaxes desconexas”.	- de 5 a 10 minutos; -respostas convictas
	Quando lhes pede para escreverem um texto livre (ou de produção orientada), os alunos demonstram facilidade?	“A produção escrita orientada ou livre apresenta, ainda, lacunas ideológicas, nomeadamente, na organização das próprias ideias e estruturação do texto. Muitas vezes, a repetição de ideias ou palavras é tal que o texto perde todo o sentido. Esta situação é agravada pela constante falta de criatividade e originalidade nos textos produzidos. É frequente ouvir-se dizer “ Não sei o que escrever...”, “Não	De 5 a 8 minutos

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

	Manifestam criatividade?	tenho ideias nenhuma...” de tal forma que há alunos que entregam folhas completamente em branco... como se a sua cabeça estivesse vazia e os impossibilitasse de pensar, agir e reagir...”	
--	--------------------------	--	--

- Observação Participante e Observação Naturalista

Considera-se importante referir estes tipos de Observação, visto terem sido utilizados aquando do preenchimento das grelhas de registo pela professora da disciplina de Língua Portuguesa (anexo 4), sobre algumas características dos alunos das turmas do quinto ano de escolaridade.

No processo de ensino aprendizagem convém sempre sublinhar a importância da observação dos comportamentos. A Pedagogia actual foca a essência do papel desempenhado pelos processos de observação, diagnóstico, assim como avaliação como fundamento de toda a acção educativa (Estrela, 1994).

Apenas a observação possibilita a caracterização da situação educativa a qual o professor terá que enfrentar a cada momento. Identificar as principais variáveis em jogo e analisar as suas interações permitem escolher as estratégias mais adequadas para a concretização dos objectivos. A observação dos processos desencadeados e dos produtos originados, pode confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia que foi escolhida (Estrela, 1994).

Para Wilson (1997, cit in Estrela, 1994), existe uma interligação entre a **observação participante e a observação naturalista**, sendo a primeira usada para tentativa de controlo, através de entrevista e observação directa de comportamentos em situações específicas, das inferências que são formuladas partindo de uma descrição “ecológica” do real.

Interessa também referir a **observação participada**, que se caracteriza por uma observação em que o observador participa, de alguma maneira, na actividade do observado, não deixando de desempenhar o seu papel de observador e sem perder o seu estatuto. Este tipo de observação orienta-se para a observação de tarefas ou situações específicas, em que o observado se encontra centrado (Estrela, 1994).

Estes tipos de observação foi utilizado pela professora de Língua Portuguesa, aquando do registo das características dos alunos, das várias turmas (Quadro XV – anexo 4) .

4. Procedimento

Antes de proceder à aplicação destas provas, foi pedida autorização à Directora Pedagógica

desta Escola, que nos deu resposta afirmativa e mostrou toda a disponibilidade para a realização deste estudo.

Relativamente ao procedimento, todas as regras de ética foram respeitadas, sendo as provas de aplicação colectiva, por nós administradas, numa única sessão e numa sala de aula.

No que respeita aos alunos, após serem apresentados os objectivos deste estudo, salientou-se a importância do seu envolvimento em cada prova, nas quais, sempre que estivesse estipulado, se cumpria o tempo a ela destinado. Aquando da aplicação das provas utilizou-se a observação directa, observando atitudes e comportamentos perante as mesmas.

Na prova de Leitura, foi entregue aos alunos um caderno, no qual tinham que preencher um cabeçalho. Após este preenchimento passámos a explicar a prova, lendo as instruções e explicando com o exemplo indicado. De seguida, teriam que continuar a realizar a prova sozinhos. Quando terminassem aguardavam, para que se recolhessem todos os questionários.

Posteriormente, passámos à prova de Fluência de Leitura em que os alunos teriam que ler o mais rápido e o melhor que conseguissem uma lista de palavras durante um minuto, sendo apontado o tempo limite e os erros efectuados.

Na prova informal de Leitura, os alunos tinham que ler um texto “Pinóquio quer mudar de vida”, do seu ano de escolaridade, a fim de se detectar as características da leitura efectuada.

De seguida, entregámos uma folha a cada aluno, foi-lhes pedido que pensassem num tema à sua escolha e que escrevessem sobre esse tema, durante 20 minutos. Quando terminou o tempo recolhi as folhas.

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. ATITUDE DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À LEITURA E ESCRITA

Durante a aplicação das provas, pudemos verificar que os alunos demonstraram simpatia, interesse e empenho na realização das provas. Quando achavam que não concretizavam o seu objectivo, manifestavam alguma ansiedade e irritação. Alguns também apresentavam nervosismo, o

que também influenciava o seu desempenho na tarefa.

No geral, apresentaram curiosidade perante as tarefas a realizar, fazendo perguntas como “O que vamos fazer?”; “Vamos fazer mais algum exercício?”; “Como é?”.

Relativamente aos alunos de NEP (Necessidades Educativas Permanentes), verificou-se um ritmo mais lento de realização das tarefas, tanto nas de leitura como nas de escrita e questões acerca de como fazer, o que indica dificuldades de compreensão.

5.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Participaram nesta investigação cento e cinco alunos, tendo sido excluídos cinco alunos pelo facto de não terem realizado todas as provas, sendo cinquenta e três do sexo feminino e cinquenta e dois do sexo masculino.

Debruçando-nos nos resultados observados mediante a aplicação das provas (anexos 1, 2, 3, 4 e 5), podemos constatar os resultados que se apresentam em quadros, especificamente para cada categoria observada.

Relativamente à Prova de Leitura (anexo 1), podemos afirmar que, no geral os resultados foram baixos. Os alunos leram o texto apresentado, para depois escolherem, de entre varias opções a resposta correcta relativamente ao conteúdo do texto, tendo-se verificado que bastantes alunos fracassaram na resposta, o que indica que houve fraca compreensão do texto lido. Não especificando as questões, da questão número um à número dez, responderam incorrectamente quarenta e um alunos, tendo respondido afirmativamente sessenta e quatro; da número dez à vinte responderam acertadamente sessenta e sete alunos e trinta e oito erraram; por fim, das questões vinte à vinte e três podemos verificar que erraram vinte alunos, tendo acertado oitenta e cinco. Desta forma, observamos que alguns alunos compreenderam o texto, mas outros ainda manifestam dificuldades ao nível da compreensão leitora, como podemos observar no quadro VI.

De notar, ainda, que os alunos inseridos nas Necessidades Educativas Permanentes apresentaram muitas dificuldades ao nível da compreensão do texto, errando a maioria das questões, tal como se verifica no quadro abaixo.

Quadro VI – Prova de Leitura (compreensão leitora)

Nº de perguntas	Número de alunos (N=105)		NEP (5 alunos)	
	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>	<i>Acertos</i>	<i>Erros</i>
Da Pergunta 1 à 10	64	41	1	4
Da Pergunta 10 à 20	67	38	0	5

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

Da Pergunta 20 à 23	85	20	0	5
Total= 23				

Através da prova informal de leitura, em que os alunos teriam que ler um texto do seu ano de escolaridade, neste caso “Pinóquio quer mudar de vida” (anexo 2), texto de um manual da disciplina de Língua Portuguesa, do quinto ano de escolaridade, podemos observar que a maioria dos alunos leu sem fluência. A leitura realizada caracterizou-se como silabada, arritmada e sem entoação. Não leram o título, não efectuaram a pontuação correcta e leram com incorrecções ortográficas, fazendo repetições de sílabas e palavras, assim como hesitações, não conferindo a expressão correcta ao texto. Destes alunos, alguns seguiram a linha de leitura com o dedo e demonstraram algum nervosismo, lendo com um ritmo lento. Foram poucos os alunos (onze) que leram o texto correctamente, fazendo a correcta pontuação e entoação e sem erros de ortografia.

Salientam-se os alunos de Necessidades Educativas Permanentes que leram a um ritmo muito lento, verificando-se uma leitura sem expressão, o que remete para o fracasso na compreensão, como se salienta no quadro VII.

Quadro VII - Características da leitura de um texto efectuada pelos alunos

Nº de alunos	<i>Leitura</i>						
	Fluência	S/ Fluência	Silabada	Arritmada	Pontuação incorrecta	Incorrecções ortográficas	Segue linha de leitura
11	x						
94		x	X	X	X	X	X
T= 105							

No que concerne à prova da fluência leitora (anexo 3), apenas cinco alunos leram as 34 palavras no tempo estipulado e sem quaisquer erros ortográficos e vinte alunos realizaram a leitura em trinta segundos. Oitenta e um, de trinta a sessenta segundos e quatro alunos demoraram mais de sessenta segundos, como podemos verificar no quadro VIII.

Contudo, apesar de a maioria ter lido no tempo previsto, leram de forma incorrecta, de uma a quatro palavras apresentadas, nomeadamente aquelas de estrutura pouco familiar, como por exemplo: lêem “brilhanrete” ou “brilhar” por “brilharete”; “procissões” por “precisões”; “alfabetizado” por “alfabetizador”; “compensação” por “compensação”. Deste modo, podemos

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

concluir que, embora a maioria tenha lido dentro do tempo previsto, cometem erros na leitura.

Quadro VIII– Fluência Leitora

Nº de alunos	Tempo	Leitura	
		Com fluência	Sem fluência
5	1'	X	
20	30"		X
81	30" - 60"		X
4	+ de 60"		X

Na prova informal de escrita, em que os alunos tinham de escrever um texto, de tema livre, durante vinte minutos, podemos verificar no quadro IX que, relativamente à produção escrita, ao nível da Estrutura e Organização de ideias, setenta e um alunos escreveram o texto num discurso organizado e coerente, mas em vinte e três textos, o discurso apresentado era desorganizado. Numa grande parte dos textos, cinquenta e um, o discurso era pobre, sendo o vocabulário restrito e pouco enriquecido.

Quadro IX – Produção escrita

Nº de alunos	Estrutura e Organização de Ideias		
	Discurso organizado e coerente	Discurso desorganizado	Discurso pobre
71	X		
23		X	
51		X	X

No que respeita à correcção sintáctica dos seus textos, cinquenta e nove alunos escreveram frases completas, com pontuação e concordância em número, género e tempo verbal (anexo 6), mas vinte elaboraram um discurso com incorrecção sintáctica (anexo 7).

Alguns alunos, vinte e seis, escreveram um texto em que predominava a falta de pontuação e de parágrafos, pois não havia a construção correcta na sinalização destes aspectos.

Podemos observar estes resultados no quadro apresentados seguir.

Quadro X– Correcção sintáctica/ Pontuação/Parágrafos

Número de alunos	Correcção Sintáctica	Incorrecção Sintáctica	Pontuação	Parágrafos
------------------	----------------------	------------------------	-----------	------------

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

59	X			
20		X		
26			X	X
Total: 105				

No que concerne à Extensão do texto, uma boa parte dos alunos (quarenta e quatro) realizou textos com grande extensão, trinta e cinco alunos com uma extensão mediana e vinte e seis alunos elaboraram textos pequenos, com menos de cinquenta palavras, havendo também alguns “textos” com apenas uma frase, constituída por cinco palavras (anexo 8), resultados que se apresentam no quadro XI.

Quadro XI– Extensão do texto

Número de alunos	Grande	Médio	Pequeno
44	X		
35		X	
26 (6)			X
Total: 105			

Observando a apresentação do texto escrito, verificamos que sete alunos apresentaram uma fraca apresentação do texto, pois notaram-se frequentemente correcções, o que contribuiu para má apresentação. Vinte e dois alunos revelam uma má caligrafia, não se percebendo claramente a forma das letras e por isso houve maior dificuldade em decifrar o que o aluno escreveu (quadro XII).

Uma grande parte dos alunos escolheu maioritariamente temas relacionados com Desportos, Animais, Plantas, Poluição, Estações do Ano. Apenas dez alunos investiram no diálogo, colocando duas pessoas a conversar sobre um tema do seu interesse.

Com criatividade foram os temas apresentados por 10 alunos, cujos textos demonstravam originalidade e imaginação, colocando ênfase em assuntos menos usuais, como por exemplo, a magia (anexo 6).

Quadro XII – Apresentação do texto escrito

	<i>Apresentação</i>		<i>Caligrafia</i>		<i>Temas</i>	
	Má	Boa	Má	Boa	Usuais	Criativos
<i>Nº de alunos</i>	7	98	22	83	95	10
Total= 105						

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

Ortograficamente, também analisei alguns parâmetros, como o número de erros e o tipo de erros. Tais parâmetros observam-se no quadro XIII, denotando-se sessenta casos de alunos que apresentaram até cinco erros nos seus textos. De cinco a dez erros manifestaram-se catorze casos. Oito alunos cometeram de dez a vinte erros e com mais de vinte erros apenas se verificaram três alunos (anexo 7). Apesar desta quantidade de erros, vinte alunos elaboraram um texto, no qual não se verificou a presença de nenhum erro ortográfico (anexo 6).

Quadro XIII– Correção Ortográfica

Número de alunos	Número de erros				
	0 erros	Até 5 erros	5-10 erros	10-20 erros	+ 20 erros
20	x				
60		X			
14			X		
8				X	
3					x
Total: 105					

A tipologia dos erros registada (quadro XIV) foi maioritariamente de troca de letras (53 alunos), omissão de letras (38 alunos), adição de letras e palavras (28 alunos), de pontuação (28 alunos) e acentuação (26 alunos). Também se observaram erros de inversão de letras em doze alunos, de repetição de palavras em quatro alunos e de separação de palavras em dois alunos.

Quadro XIV – Tipologia dos Erros

Número de alunos	Tipologia dos erros							
	Adição de letras e palavras	Troca de letras	Omissão de letras	Inversão de letras	Acentuação	Pontuação	Repetição de Palavras	Separação de palavras
53		X						
38			X					
28	x					x		
26					X			
12				X				
4							X	

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

2								X
T: 105								

Por último, através do registo efectuado pela professora da disciplina de Língua Portuguesa (Grelha de registo – anexo 4), relativamente a certos factores sobre os alunos (quadro XV) podemos constatar o seguinte:

- relativamente à *Leitura*, trinta alunos foram considerados pelos mesma professora, como tendo imensas dificuldades nesta competência, lendo com bastantes erros ortográficos, de forma silabada, arritmada e sem fluência. Sessenta e três manifestam dificuldades no acto de ler, lendo com um ritmo mais lento, hesitante ou com incorrecções ortográficas. Apenas doze alunos lêem de forma correcta, sem erros de ortografia e fluentemente.

- no que concerne à *motivação* manifestada pelos alunos na sala de aula, constata-se que apenas quinze alunos apresentam bastante interesse pelas tarefas escolares, empenhando-se na sua realização. Cinquenta e oito demonstram alguma motivação pela realização das tarefas, enquanto que em trinta e dois alunos se observa pouca motivação, verificando-se pouco empenho e interesse na prática diária para a realização das aprendizagens.

- no que respeita ao *comportamento*, a maioria foi considerada como apresentando um bom comportamento, manifestando atenção, interesse e participação no decorrer da aula. Trinta e cinco alunos manifestaram um comportamento satisfatório, pois embora nem sempre acontecesse, normalmente m tinham atitudes positivas ao nível da participação e atenção, ao passo que o comportamento de vinte alunos foi pouco satisfatório, denotando-se distracção e inquietude na sala de aula, não demonstrando grande motivação pelas tarefas propostas.

- são registados dezanove alunos com dificuldades ao nível da visão, pois têm relatórios médicos que indicam Miopia, não havendo qualquer registo de problemas de audição, o que significa que os restantes alunos não manifestam problemas neste âmbito.

Destes cento e cinco alunos, cinco apresentam Necessidades Educativas Permanentes (NEP). Três alunos apresentam dificuldades permanentes de nível cognitivo e dois alunos ao nível da comunicação, fala e linguagem. Por isso têm apoio individualizado na sala de aula, apoio com o professor de Educação Especial e Apoio Psicológico, a fim de tentar desenvolver as suas competências nas áreas em que apresenta grandes dificuldades. Os restantes 95 alunos usufruem de Ensino Regular (ER).

Quadro XV – Registo de Leitura; Motivação; Comportamento; Dificuldades de

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

Visão/Audição; NEP (Necessidades Educativas Permanentes) e ER (Ensino Regular).

	Leitura			Motivação			Comportamento			Dificuldades		Ensino	
	Muitas Dif.	Dific.	Sem dific.	Pouca	Alguma	Muita	Pouco Satisf.	Satisf.	Bom	Visão	Audição	NEP	ER
N=105	30	63	12	32	58	15	20	35	50	19	—	5	100

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao realizarmos este estudo observámos as características relativas à leitura e à escrita em alunos do quinto ano de escolaridade, nas turmas A, B, C e D, utilizando para tal, as provas em anexos 1, 2, 3, 4 e 5, para obter características sobre estas competências essenciais à vida quotidiana.

Quando os alunos chegam ao segundo ciclo, quinto ano de escolaridade, nem todas as crianças possuem as competências essenciais, a maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, como evidencia a professora de Língua Portuguesa na entrevista (quadro V): “os alunos do quinto ano apresentam um leque variado de falhas quer ao nível da escrita quer ao nível da leitura, revelando, essencialmente, lacunas aquando da aprendizagem das mesmas no primeiro ciclo”.

Como verificamos no nosso estudo, os alunos lêem de forma silabada, sem entoação, sem fluência, com erros ortográficos e não respeitam a pontuação (quadro VII) usada no texto em causa (anexo 2). Ao lerem desta forma, manifestam um baixo nível de compreensão, não percebendo o conteúdo do texto, como se evidenciou na Prova de Leitura (anexo 1), visto os alunos não responderem correctamente às questões colocadas sobre o texto. Salienta-se ainda o facto de, quanto menos conhecidas forem as palavras e textos apresentados, maiores dificuldades têm os alunos, visto lerem uma palavra parecida com a apresentada (anexo 3).

Não sabendo ler, os níveis de compreensão e de interpretação dos textos lidos observa-se fraco. A imperfeição na leitura é um dos problemas mais significantes que os educadores enfrentam actualmente. Muitas das **dificuldades de compreensão** encontram-se no desconhecimento de estratégias utilizadas pelos bons leitores. Estes usam um conjunto de recursos que são aplicados deliberada e flexivamente, tendo em conta os objectivos da **leitura**, o tipo de texto, características pessoais e as circunstâncias em que o processo sucede. A leitura é um dos caminhos básicos para adquirir informação na nossa sociedade e na escola (Vaz, 1998). A competência sociocultural respeitante ao domínio de uma leitura realizada fluentemente, implica que, de alguma forma, o leitor esteja a par do assunto do texto, conseguindo fazer o reconhecimento de normas e convenções sociais usadas pelo autor. Um leitor fluente é também aquele que consegue identificar as finalidades e os destinatários dos textos que lê, mediante o reconhecimento da forma como o autor do texto faz a contextualização e transmite representações, crenças e valores morais (Cabral, 2004). Durante a actividade leitora, nós projectamos o que sentimos e o que sabemos acerca do assunto em causa, assim como temos reacção perante as intenções e finalidades de comunicação que podemos inferir (Cabral, 2004).

No que concerne à escrita, os resultados também se evidenciam fracos (quadro X, XIII e

XIV – anexo 7).

Muitos alunos evidenciam desconhecimento de regras básicas para a construção frásica, fazendo-as sem a correcta sintaxe. Aliada a estes factos, encontramos a escrita incorrecta de palavras: frequentemente trocam e omitem letras e palavras, não sinalizando correctamente a pontuação ou por vezes, há mesmo a ausência de pontuação.

Durante a aplicação da prova informal de escrita (produção escrita de tema livre) alguns alunos apresentam uma fraca construção frásica, usam apenas frases curtas, ou simplesmente palavras para expressar a sua comunicação (anexo 8), não apresentando ideias para uma possível produção escrita.

Como podemos observar foram ainda alguns alunos que escreveram um grande texto (quadro XI), embora com incorrecções ao nível da estrutura frásica e de ortografia, não evidenciando grande fluência de temas: ou por influência dos colegas de mesa, ou por ser um tema que mais frequentemente comentam diariamente.

Actualmente, e desde sempre, a leitura e a escrita são a essência do que fazemos no quotidiano. Queremos ler um jornal, a bula de medicamento, etc, necessitamos de ler. Precisamos de preencher as declarações de IRS ou uma outra declaração, necessitamos de escrever. Estes actos são fundamentais para nos orientarmos, tanto na vida escolar como profissional.

Mas no quinto ano, com idades entre os dez e doze anos, ainda não existe uma clara percepção dessa importância, por isso o nível de motivação ainda é reduzido (quadro XV – anexo 4). Poucos alunos manifestam interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita, não lhes atribuindo grande importância. Mas sem a motivação pouco ou nada se faz, daí se evidenciarem fracos resultados, pois apenas uma minoria de alunos apresentou grande motivação por estas aprendizagens.

Aliado à motivação, surge o comportamento manifestado pelo aluno, pois dependendo do grau de interesse, o comportamento manifesta-se adequado ou menos adequado, ou seja, a atitude na sala de aula transmite-se de acordo com os seus motivos, pelo facto de o que está a ser tratado “in loco” é ou não um objectivo para si (quadro XV).

Se os alunos não manifestam interesse pela aprendizagem da leitura, pois foram bastantes o que evidenciaram nenhuma e pouca motivação, vão investir pouco nas tarefas logo, não há treino de leitura, o que contribui para o desinvestimento e conseqüentemente para uma má leitura e escrita

7. IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

De acordo com o exposto, atendendo às dificuldades manifestadas pelos alunos do quinto ano de escolaridade, considera-se interessante focar estratégias essenciais para o atenuamento das dificuldades neste âmbito. Assim, procurámos expor numa grelha (anexo 9) as dificuldades relativas ao acto de ler e de escrever, tipo de tarefas, tipo de actividades, quais os objectivos específicos a alcançar, assim como o período de implementação destas actividades e por quem podem ser aplicadas.

8. CONCLUSÕES

Face aos resultados obtidos e à literatura consultada, este estudo atingiu os objectivos formulados, detectando-se dificuldades de leitura e de escrita.

Em Portugal, a escolaridade mínima tem vindo a aumentar, começando-se a considerar o analfabetismo, como uma determinada carência, em situações específicas socioculturais (Rebelo, 1993).

Este estudo permitiu observar que as crianças, no segundo ciclo, nomeadamente no quinto ano de escolaridade, revelam dificuldades de leitura e de escrita. Embora haja uma minoria que não manifesta este tipo de dificuldades, a maioria ainda não possui as competências essenciais de leitura e de escrita bem adquiridas para desempenhar com sucesso este tipo de actividades.

Então, compete aos educadores, tanto pais como professores, suscitar no aluno, desde cedo, o interesse por estas aprendizagens, incentivando-o através de tarefas que não tenham carácter obrigatório, como acontece nas tarefas escolares. Por exemplo, as regras de um determinado jogo, ler o texto que se encontra à entrada do parque de diversões, etc.

A motivação também constitui um factor importante neste estudo, pois quando o aluno tem contacto diário com a leitura e escrita, ou seja, se as pessoas que convivem directamente com a criança, realizam actividades desse género, se lêem jornais, revistas, livros, se escrevem textos, existe maior predisposição ler e escrever, inculcando-lhe maior interesse.

Com estes dados, pretendeu-se avaliar de forma mais pormenorizada as habilidades da linguagem oral e escrita, identificando as suas características em crianças desta faixa etária, e detectando as falhas nestas áreas, podendo futuramente delinear programas de intervenção eficazes para estas crianças.

Sugerem-se, então, que sejam desenvolvidas actividades sistemáticas relativas à Leitura, Escrita e Compreensão para haver um maior domínio destas habilidades, visto a escrita não depender apenas da capacidade de memória, mas também da análise e reflexão, ou seja, da sua compreensão.

Os presentes resultados fornecem dados para direccionar a avaliação e intervenção com objectivos remediativos e preventivos, tanto em contexto clínico como educacional. Considera-se essencial atender ao currículo escolar, o qual foca a importância do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, visto as habilidades da consciência fonológica, de vocabulário, memória e sequenciação serem predictoras da aquisição destas competências.

Para que se continue a verificar o aumento da literacia no nosso país, é essencial que todos colaborem: alunos, pais, professores, famílias, governantes e cidadãos. Contudo, é imprescindível

Análise e caracterização da leitura e da escrita em alunos do quinto ano de escolaridade

tomar em atenção que a criança deve ser educada de acordo com o seu próprio ritmo e as suas limitações de ordem física, social e psicológica, a fim do ensino ser eficaz.

Esperamos que este estudo possa dar algum contributo para a elucidação destas competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Abreu, M. V. (1996). Pais, professores e Psicólogos. Coimbra editores.

Alves, M. (1992). *Psicologia das Organizações*. Textos de apoio, I Módulo, p. 29, caderno nº 3, ISET.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita: a dimensão textual. Editor Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro, Lisboa.

Boletim dos Professores, nº13. Ministério da Educação – Plano Nacional de Leitura na Vida das Escolas. Modernização dos Estabelecimentos do Ensino Secundário. ISSN 1646-0219.

Bloom, B. S. (1981). *Características Humanas e Aprendizagem Escolar*. Uma concepção revolucionária para o ensino. Editora Globo, Porto Alegre.

Bryant, P. & Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems*. Psychology & Education, Basil Blackwell Inc, USA.

Cabral, M. L. (2004). *Para o Ensino da Leitura e da Escrita – do básico ao superior*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais /CELL.

Capa, A. (1993). A Leitura promotora da autonomia, na situação de transição do 1º ao 2º ciclo. *Ler Educação*, Revista da Escola Superior de Beja, nº 10.

Cruz, M. A. (1993). A aprendizagem da leitura e da escrita: Método Natural Vs Método Analítico-Sintético. *Ler Educação*, nº10 (Janeiro/Abril).

Dias, M. M., Carriço, E. L., Terrinca, I. H. e Nunes, M. M., (2000). *Manual de Métodos de Estudo(2ª fase) – Estudar para aprender: orientações práticas*. Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa.

Estrela, A. (1994). Teoria e Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores. Porto Editora.

Ferreira, S. P. A. & Dias, M. da G. B. B. (2002). A Escola e o Ensino da Leitura. *Psicologia em estudo*, 7(1), 39-49.

Festas, M. I. F. (1998). A compreensão da Leitura: A construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXII, nº1, 81-98.

Gleitman, H. (1993). Psicologia. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Madeira, H. M. P. (2000). A Importância da motivação na Instituição Escolar: breve análise do papel da gestão das motivações na instituição escola. *O Professor*, nº 69, III série, pp. 64-68.

Martins, M. A. (1997). Como as crianças percebem a leitura e a escrita. *A Educação em revista – NOESIS*, nº 44, Lisboa.

Ministério da Educação (ME) – Programa de Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino - Aprendizagem, Vol.II, Ensino Básico (2º ciclo) – Departamento de Educação Básica (4ª edição).

Neto, A. C. de S. (2004). **Motivação Infantil**: sua importância para a vida adulta – www.psicologia.com.pt

Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. *A Educação em revista – NOESIS*, Lisboa.

Rebelo, J. S. (1992). Pré-Requisitos para Ler e Escrever. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVI, (1), 125-139.

Rebelo, J. A. S. (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico. Edições Asa, Lisboa.

Rebelo, J. A. S. (1998). Testes de Compreensão da Leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano

XXXII, 125-144.

Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Estante Editora, Aveiro.

Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 71-80.

Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como Técnica de Diagnóstico e Remediação da Compreensão em Leitura. *Interação em Psicologia*, 8(2), 217-226.

Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Vaz, J. P. (1998). Ensinar a compreender: Das estratégias de leitura à leitura estratégica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXII, 99-123.

Walter, F. D.; Olds, A. R.; Olds, H. F. Jr (1997). *Como motivar os seus alunos – Actividades e métodos para responsabilizar os alunos*. Plátano - Edições técnicas, Lisboa.