

Dina Paula Oliveira Sereno

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2017



Dina Paula Oliveira Sereno

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Universidade Fernando Pessoa  
Porto 2017



Dina Paula Oliveira Sereno

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

---

Tese apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, sob a orientação da Professora Doutora Inês Gomes.

## RESUMO

Pesquisas recentes têm demonstrado que o método *Cloze* poderá ser um instrumento promissor no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora. Porém, ao direcionar-se para a compreensão leitora, este método apresenta-se também como um recurso promissor para aprimorar as competências ortográficas já que, a leitura e a escrita são duas significações interdependentes, logo, influenciando-se mutuamente.

Neste âmbito, o presente estudo procurou avaliar a eficácia do método *Cloze* na promoção de competências de compreensão leitora e desenvolvimento de habilidades ortográficas em crianças do 1º Ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira. Participaram 66 crianças do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sem retenções e sem Necessidades Educativas Especiais. Estas crianças foram divididas em dois grupos (experimental e de controlo) e avaliadas em dois momentos distintos (pré e pós-teste) com o Teste de Idade de Leitura (TIL) e a PALPA-P44. Entre estes dois momentos de avaliação, apenas o grupo experimental foi alvo de um programa de intervenção de 8 sessões. Este programa consistiu na implementação de histórias construídas especificamente para o efeito, estruturadas com base em diferentes modalidades do *Cloze* e organizadas em níveis de complexidade crescente. Em todas as histórias omitiu-se de forma sistemática o décimo vocábulo, tendo cada uma delas um total de 25 lacunas. Em cada sessão, as crianças começavam por preencher as lacunas do texto sem ajuda. Seguidamente, era realizada a correção em voz alta e explicada a opção correta. Após este feedback, as crianças completavam novamente o texto e confrontavam este segundo desempenho com o anterior. Os resultados evidenciaram um efeito significativo do programa de intervenção: por um lado, os dois grupos, homogéneos no pré-teste, passaram a exibir diferenças significativas entre si no pós-teste, com vantagem para o grupo experimental; por outro lado, apenas o grupo experimental aumentou significativamente o número de acertos no TIL e no PALPA-P44 do pré para o pós-teste. Tais resultados são promissores quanto às potencialidades deste método para a promoção da compreensão leitora e desenvolvimento de habilidades ortográficas.

*Palavras-chave:* compreensão da leitura; ortografia; método *Cloze*; programa de intervenção

# THE EFFECTIVENESS OF CLOZE PROCEDURE "ONCE UPON A TIME..." TO IMPROVE READING COMPREHENSION AND IN THE DEVELOPMENT OF ORTHOGRAPHIC ABILITIES IN CHILDREN OF THE 4TH YEAR OF SCHOOLING.

## ABSTRACT

Recent researches have shown that the Cloze method may be a promising tool in the development of reading comprehension skills. However, because it addresses reading comprehension, this method is also a promising resource for improving orthographic skills since reading and writing are two interdependent processes, thus influencing each other. In this context, the present study aimed to evaluate the effectiveness of the Cloze method in the promotion of reading comprehension skills, and development of orthographic skills in children of the 1st cycle of primary education from the Autonomous Region of Madeira. Sixty-six children of the fourth year of schooling, aged between 9 and 10 years, without retention or special educational needs participated in the study. These children were divided into two groups (experimental and control groups) and evaluated at two different moments (pre and post test) with the Teste de Idade de Leitura (TIL) and PALPA-P44. Between these two moments, only the experimental group was submitted to an intervention program of 8 sessions. This program consisted of stories built specifically for this study, structured on different Cloze modalities and organized at levels of increasing complexity. In all stories the tenth word was systematically omitted, with a total of 25 gaps per story. At each session, children began by filling in the gaps without any help. Then the correction was performed and the correct option was explained. After this feedback, the children completed the text again and compared this second performance with the previous one. The results showed a significant effect of the intervention program: on the one hand, the two groups, homogeneous in the pre-test, showed significant differences among themselves in the post-test, with advantage for the experimental group; on the other hand, only the experimental group significantly increased the number of correct responses in the TIL and PALPA-P44 from pre to post-test. Such results are promising in terms of the potential of this method to promote reading comprehension and development of orthographic skills.

*Key-Words:* Reading comprehension; orthography; Cloze method; intervention program

# LE PROGRAMME D'INTERVENTION "IL ÉTAIT UNE FOIS..." DANS LA PROMOTION DES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION DE LA LECTURE ET DANS LE DÉVELOPPEMENT DES CAPACITÉS ORTHOGRAPHIQUES CHEZ LES ENFANTS DE LA 4ÈME ANNÉE DE SCOLARITÉ.

## SOMMAIRE

Des recherches récentes ont montré que la méthode de Cloze peut être un outil prometteur dans le développement des compétences de compréhension en lecture. Cependant, lorsqu'elle est orientée vers la compréhension en lecture, cette méthode est également une ressource prometteuse pour améliorer les compétences orthographiques puisque la lecture et l'écriture sont deux significations interdépendantes qui s'influencent mutuellement.

Dans ce contexte, la présente étude a cherché à évaluer l'efficacité de la méthode Cloze dans la promotion des compétences de compréhension de lecture et le développement des compétences orthographiques chez les enfants du 1er cycle de l'enseignement primaire dans la région autonome de Madère. Soixante-six enfants de la quatrième année de scolarité, âgés entre 9 et 10 ans, ont participé à l'étude sans rétention et sans besoin éducatif spécial. Ces enfants ont été divisés en deux groupes (expérimental et contrôle) et évalués à deux moments différents (pré et post-test) avec le Teste de Idade e de Leitura (TIL) et PALPA-P44. Entre ces deux moments d'évaluation, seul le groupe expérimental a fait l'objet d'un programme d'intervention de 8 séances. Ce programme consistait en la mise en place d'histoires construites spécialement autour de différents modes de Cloze et organisées à des niveaux de complexité croissante. Dans toutes les histoires, le dixième mot a été systématiquement omis, chacun ayant un total de 25 failles. À chaque session, les enfants ont commencé par combler les lacunes du texte sans aide. Ensuite, la correction a été effectuée à haute voix et a expliqué l'option correcte. Après ce retour d'information, les enfants ont de nouveau complété le texte et comparé cette deuxième performance avec la précédente. Les résultats ont montré un effet significatif du programme d'intervention: d'une part, les deux groupes, homogènes dans le pré-test, ont commencé à montrer des différences significatives entre eux dans le post-test, avec un avantage pour le groupe expérimental; d'autre part, seul le groupe expérimental a significativement augmenté le nombre de réponses correctes dans le TIL et dans le PALPA-P44 de pré à post-test. Ces résultats sont prometteurs quant au potentiel de cette méthode pour la promotion de la compréhension en lecture et le développement des compétences orthographiques.

*Mots-clés:* compréhension de lecture; orthographe, Méthode Cloze; programme d'intervention

## DEDICATÓRIA

A minha família (pais, irmãos, companheiro, e à minha filha) pelo incentivo e compreensão da minha ausência desde que iniciei o curso de doutoramento, até ao momento da conclusão.

## AGRADECIMENTOS

Chegou o momento mais desejado e esperado de todo este processo...

À Universidade Fernando Pessoa, pela receptividade e pelo atencioso atendimento durante todo curso, visto que na altura me encontrava a lecionar no Funchal.

À Professora orientadora Doutora Inês Gomes, pelo exemplo de profissionalismo, competência e estimulante orientação.

Aos professores das disciplinas dos seminários de acesso ao doutoramento, pela competência e sabedoria em compartilhar conhecimentos.

Aos meus queridos pais e irmãos, por me apoiarem e estimularem desde sempre.

Ao meu companheiro e à minha “pipoquinha”, que nasceu durante este processo, e em alguns momentos sofreu com a ausência da sua mamã.

Às docentes titulares de turma, diretores, auxiliares de ação educativa, crianças que participaram no estudo e que sempre se mostraram disponíveis e motivados com as tarefas que lhe propôs.

Aos meus amigos do Continente e da Região Autónoma da Madeira, pelo apoio e força que me transmitiram nos momentos mais difíceis deste processo.

A todos vocês, o meu obrigada...

## ÍNDICE

1. Introdução .....	1
2. Oralidade e Escrita.....	9
3. O Ato de Ler e de Escrever.....	18
Modelos cognitivos de leitura .....	27
A Escrita.....	36
Processos cognitivos da escrita .....	39
4. Tornar-se Leitor e Escritor.....	43
Aprender a ler.....	44
Aprender a escrever .....	50
Metas curriculares a nível da leitura e escrita .....	66
Estratégias pedagógicas ao nível da leitura.....	71
Estratégias pedagógicas a nível da escrita .....	76
5. O Método <i>Cloze</i> .....	83
Procedimento Cloze e compreensão da leitura .....	91
Procedimento Cloze e ortografia.....	114
6. O Programa “Era uma vez...” .....	120
7. Estudo Empírico .....	127
Método .....	128
Participantes .....	128
Material.....	129
Procedimento .....	130
8. Resultados .....	134
Compreensão da Leitura .....	135
Rendimento académico .....	152
Programa “Era uma vez...”   Desempenho ao longo das sessões de treino.....	153
9. Discussão .....	161
10. Conclusão .....	168
11. Referências Bibliográficas .....	172
12. Anexos .....	196

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Evolução dos resultados médios nacionais em leitura entre 2000 e 2015.....	3
<i>Figura 2.</i> Modelo contemporâneo da compreensão na leitura .....	25
<i>Figura 3.</i> Modelo de Seidenberg e McClland (1989) .....	32
<i>Figura 4.</i> Modelo de Ellis e Young (1988) .....	34
<i>Figura 5.</i> Modelo de dupla-via de Caplan (1992). .....	40
<i>Figura 6.</i> Cloze múltipla escolha .....	85
<i>Figura 7.</i> Cloze labirinto .....	85
<i>Figura 8.</i> Cloze pareado .....	86
<i>Figura 9.</i> Cloze limitado ou restringido .....	86
<i>Figura 10.</i> Cloze lexical .....	87
<i>Figura 11.</i> Cloze chaves de apoio .....	87
<i>Figura 12.</i> Exemplo Cloze cumulativo .....	87
<i>Figura 13.</i> Extrato da História 1 .....	122
<i>Figura 14.</i> Extrato da História 2 .....	123
<i>Figura 15.</i> Extrato da História 3 .....	123
<i>Figura 16.</i> Extrato da História 4 .....	124
<i>Figura 17.</i> Extrato da História 5. ....	124
<i>Figura 18.</i> Extrato da História 6 .....	125
<i>Figura 19.</i> Extrato da História 7 .....	125
<i>Figura 20.</i> Extrato da História 8 .....	126
<i>Figura 21.</i> Percentagem de erros para as palavras regulares e irregulares, por grupo e por momento de avaliação .....	139
<i>Figura 22.</i> Percentagem do tipo de erros, por grupo e por momento de avaliação. ....	142
<i>Figura 23.</i> Nível de compreensão de acordo com a classificação de Bormuth (1968) ao longo das 8 sessões da intervenção para a fase de escrita espontânea.....	155
<i>Figura 24.</i> Nível de compreensão de acordo com a classificação de Bormuth (1968) ao longo das 8 sessões da intervenção para a fase de escrita após treino .....	156

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Grafemas do Português Europeu com mais de uma correspondência fonológica</i> .....	14
Quadro 2. <i>Fonemas do Português Europeu (vocálicos e consonânticos) com mais de uma correspondência ortográfica</i> .....	15
Quadro 3. <i>Síntese Comparativa entre Sistemas de Classificação de Erros Ortográficos à Luz de Diferentes Autores</i> .....	59
Quadro 4. <i>Metas curriculares para a leitura e escrita</i> .....	69
Quadro 5. <i>Estratégias metacognitivas antes e durante a leitura</i> .....	74
Quadro 6. <i>Estratégias metacognitivas depois da leitura</i> .....	75
Quadro 7. <i>Estudos desenvolvidos com o método Cloze, no ensino universitário e ensino fundamental</i> .....	94
Quadro 8. <i>Estudos desenvolvidos com o método Cloze, enquanto programa de intervenção</i> .....	111
Quadro 9. <i>Caracterização das histórias que integram o Programa “Era uma vez...”</i>	121
Quadro 10. <i>Caracterização dos participantes quanto ao sexo e à idade</i> .....	129
Quadro 11. <i>Resultados do teste Kolmogorov-Smirnov (KS) para avaliação da normalidade dos dados</i> .....	134
Quadro 12. <i>Interpretação da dimensão do efeito</i> .....	135
Quadro 13. <i>Médias, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por grupo e por momento de avaliação, obtidos no teste TIL</i> .....	136
Quadro 14. <i>Médias, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por grupo, por momento de avaliação e por tipo de palavra, obtidos no teste PALPA-P44</i> .....	138
Quadro 15. <i>Frequência de erros ortográficos para cada estímulo da prova PALPA-P44, por grupo e por momento de avaliação</i> .....	140
Quadro 16. <i>Descrição dos erros de omissão observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	143
Quadro 17. <i>Descrição dos erros de adição observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	144

Quadro 18. <i>Descrição dos erros de inversão observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	145
Quadro 19. <i>Descrição dos erros de conversão inadmissível observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	146
Quadro 20. <i>Descrição dos erros de conversão de contexto observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	147
Quadro 21. <i>Descrição dos erros de conversão irregular observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	148
Quadro 22. <i>Descrição dos erros de conversão irregular e de contexto observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	149
Quadro 23. <i>Descrição dos erros de acento observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	150
Quadro 24. <i>Descrição dos erros complexos observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo</i> .....	151
Quadro 25. <i>Médias, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, por grupo e por momento de avaliação, quanto ao aproveitamento escolar por período e por prova de aferição</i> .....	152
Quadro 26. <i>Médias, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, das palavras corretamente compreendidas, por sessão e por fase do programa (fase 1, escrita espontânea, e fase 3, escrita após treino)</i> .....	154
Quadro 27. <i>Nível médio de compreensão de acordo com a classificação de Bormuth (1968), por história e por tipo de escrita</i> .....	154
Quadro 28. <i>Médias, e respectivos desvios-padrão entre parêntesis, das palavras corretamente escritas (no universo das respostas literais), por sessão e por fase do programa (fase 1, escrita espontânea, e fase 3, escrita após treino)</i> .....	158
Quadro 29. <i>Porcentagem média de erros ortográficos na tarefa de escrita, por sessão e por fase do programa (fase 1, escrita espontânea, e fase 3, escrita após treino)</i> .....	160

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Descritores de Desempenho do Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico – Leitura .....	197
Quadro A1. <i>Descritores de desempenho (leitura) no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	198
Anexo B. Descritores de Desempenho do Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico – Expressão Escrita .....	199
Quadro B1. <i>Descritores de desempenho (escrita) no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	200
Anexo C. Descritores de Desempenho do Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico – Conhecimento Explícito .....	201
Quadro C1. <i>Descritores de desempenho (conhecimento explícito) no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> .....	202
Anexo D. Caracterização dos estímulos utilizados no Programa “Era uma vez...” .....	204
Quadro D1. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 1</i> ....	205
Quadro D2. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 2</i> ...	206
Quadro D3. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 3</i> ...	207
Quadro D4. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 4</i> ...	208
Quadro D5. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 5</i> ...	209
Quadro D6. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 6</i> ...	210
Quadro D7. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 7</i> ...	211
Quadro D8. <i>Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 8</i> ...	212
Anexo E. Distribuição dos erros por Tipo, Grupo e Momento de Avaliação .....	213
Quadro E1. <i>Frequência dos erros ortográficos para cada estímulo da PALPA-P44, tendo em consideração o Grupo, o Momento de avaliação e o Tipo de Erro</i> .....	214

## 1. Introdução

A emergência da Sociedade do Conhecimento tem contribuído para que a linguagem escrita se torne cada vez mais uma fonte privilegiada de informação, conduzindo a que a leitura assumira um papel ímpar no acesso a essa fonte de informação e conhecimento (Balula, 2011). Porém, tanto a leitura como a escrita, são atividades complexas que resultam de diversos processos cognitivos, e em virtude desta complexidade cada vez mais se multiplicam as conferências sobre a promoção da leitura e as advertências aos governos para que se adote a acessão da leitura como uma prioridade política (Figueira & Merçon, 2015). A própria “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” explana, de uma forma clara, no seu artigo 1.º, a relevância da leitura, como instrumento fundamental de aprendizagem, compreendido nas necessidades educativas básicas (UNESCO, 1990).

A aprendizagem da leitura e da escrita incide sobre um mesmo objeto; a primeira em descodificar, interpretar e compreender mensagens escritas, e a última em codificar a língua e o pensamento humano. São, portanto, como que partes de uma mesma medalha ou moeda, uma a da frente, outra a de trás (Rebelo et al., 2013).

Muitas crianças aprendem a ler e a escrever sem grandes dificuldades, mas outras, necessitam de alguma ajuda para conseguir ter sucesso na mesma atividade (Zucoloto & Sisto, 2002). As dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogéneo, e é difícil defini-las, mas uma das manifestações mais evidentes de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento (ibidem). Essas dificuldades podem ser classificadas como efémeras ou permanentes. Podem ocorrer a qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem e correspondem a défices funcionais superiores, tais como, cognição, linguagem, raciocínio lógico, perceção, atenção e afetividade (ibidem).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Antão (2000) considera que a leitura é a chave do sucesso escolar para todos os níveis de escolaridade. Apesar de tão essencial e de fazer parte da educação básica dos cidadãos, a aprendizagem da leitura e da escrita não ocorre de forma espontânea. Passa por um longo processo de aprendizagem, tendente a vários níveis de competência, sendo esta suscetível de ser aumentada e aprimorada ao longo de toda a vida (Rebelo et al., 2013). Para assegurar que qualquer ser humano afaça sucesso escolar, profissional e social e que se transforme num cidadão autónomo, é fundamental que domine bem estas duas áreas (Figueira & Merçon, 2015). Níveis de literacia baixos constituem fatores de risco consideráveis para o desenvolvimento de percursos de vida menos auspiciosos (Pocinho, 2007). Em Portugal, há alguns anos atrás, foi desenvolvida uma Proposta pelo Ministério da Educação, extirpado do Programa do XV Governo Constitucional, o lançamento de um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas, de forma a ampliar os desempenhos na literacia (Ministério da Educação, 2001). A leitura juntamente com a compreensão oral, a expressão oral, a expressão escrita e o conhecimento explícito fazem parte das cinco competências específicas para a área de Língua Portuguesa desenvolvidas pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2004). Segundo o Ministério da Educação (2004), o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa.

No domínio da leitura, a pontuação média obtida por Portugal nas provas realizadas no âmbito do PISA (*Programme for International Student Assessment*), levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), tem vindo a revelar uma melhoria dos resultados médios nacionais: de 470 pontos em 2000, a média portuguesa subiu para 498 em 2015, conseguindo atingir pela primeira vez uma pontuação superior à média da OCDE em leitura (diferença de cinco pontos). Apesar do aumento de 10 pontos relativamente ao último ciclo avaliativo, esta subida não foi estatisticamente significativa (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016) conforme se pode observar na Figura 1, os resultados dos alunos portugueses estão situados no limite inferior do positivo.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

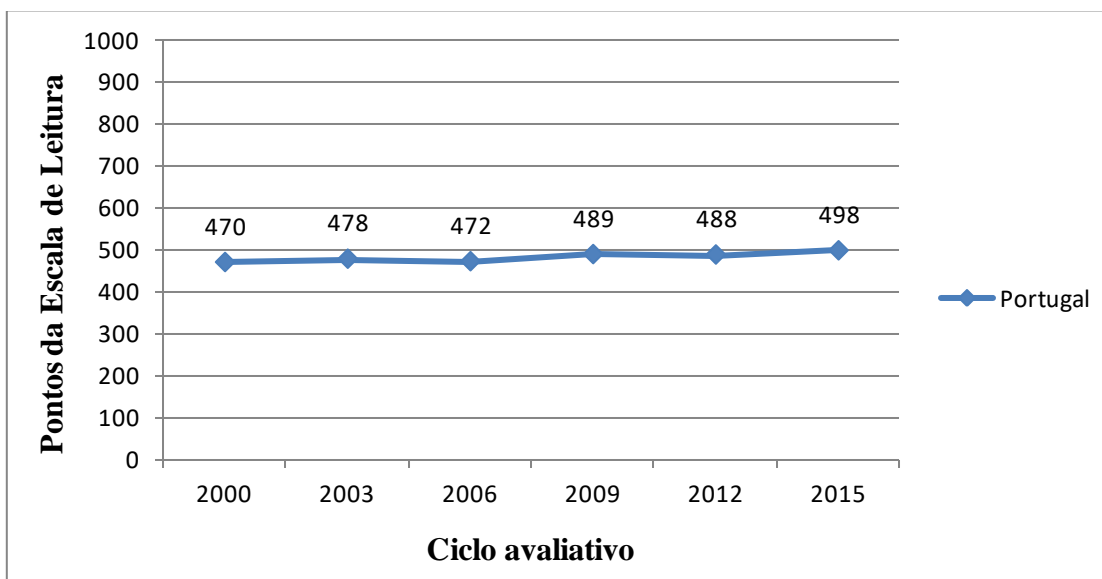


Figura 1. Evolução dos resultados médios nacionais em leitura entre 2000 e 2015. Retirado de Marôco, Gonçalves, Lourenço e Mendes (2016).

Porém, estes resultados estão em contracorrente com os desempenhos obtidos pelos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, no estudo *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Esta prova procurou avaliar não só a capacidade de leitura, mas também a capacidade do discente para refletir sobre o que leu e a sua utilização para alcançar objetivos individuais para a vida em sociedade. Realizadas em fevereiro de 2016, estes resultados vêm evidenciar as fragilidades destas crianças no que se refere à literacia em leitura. Segundo o estudo, a média destes estudantes (528), desceu 11 pontos por comparação a 2011 (541), data da última avaliação. Entre os 61 países testados na edição de 2016, Portugal ocupa o 30.º lugar. Em 2011, primeiro ano em que o país participou no PIRLS, conseguiu ficar na 19.ª posição. A pontuação média na escala do PIRLS, que vai de 300 a 700, é 500. Portugal continua, portanto, acima da média, mas a quebra nos resultados é a segunda maior registada em 2016. Só o Irão, com uma descida de 29 pontos, ultrapassa Portugal (Equipa de Estudos Internacionais, 2017).

Olhando agora para os resultados aferidos a nível nacional, destacam-se os resultados das provas de aferição. Devido a alterações políticas educacionais em vez de exames nacionais, no ano letivo 2016/2017, os alunos do 2.º e 8.º ano realizaram prova de

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

aferição na disciplina de Português<sup>1</sup>, onde também demonstraram algumas fragilidades. Segundo o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2017), no 2º ano de escolaridade cerca de 60% dos alunos revelaram dificuldades no domínio da gramática; e no domínio da escrita, cerca de 70% dos alunos revelam dificuldades na elaboração do seu texto. Valores semelhantes foram observados na prova de Português do 8º ano, nos mesmos domínios: em Gramática, cerca de 70% dos alunos revelam dificuldades e 67% dos alunos revelaram dificuldades na escrita.

A nível da leitura e iniciação à educação literária, 29,6% dos alunos do 2.º ano responderam com dificuldade e 7,8% não conseguiram responder ou simplesmente não responderam. No que concerne ao 8.º ano, 45,1% responderam com dificuldade e 6,7% não conseguiram responder ou simplesmente não responderam às questões (ibidem).

De facto, os estudos sobre a aquisição da leitura têm patenteado que aquelas crianças cuja competência de leitura no final do 1.º ano é pobre, continuarão, de uma forma geral, com um nível de leitura aquém da média nos anos ulteriores (Vale, Sucena & Viana, 2011). Conforme o efeito de Mathew citado pelas autoras em que o rico tende a tornar-se mais rico e o pobre tende a tornar-se mais pobre, “ quem lê bem passa a ler melhor e quem lê mal tende a permanecer um mau leitor” (ibidem, p.46).

Um dos métodos que parece promissor e poderá interferir no modo de aprender a ler, estudar e a pensar com coerência é o método *Cloze* (Castro, 2008). O método *Cloze* foi desenvolvido por Taylor, em 1953, e consiste na organização de um texto, de cerca de 250 palavras, na qual se suprimem alguns vocábulos e se pede ao leitor que, após a sua leitura integral, preencha os espaços com as palavras que melhor perfaçam o sentido do texto.

Muitas pesquisas têm demonstrado que o método pode ser aplicado a qualquer etapa da escolarização, e em textos de conteúdos diversificados, de carácter geral ou específico de uma dada área do conhecimento (Santos, 2004). Para esta autora, além de ser uma excelente medida de avaliação diagnóstica, também permite pensar em intervenções de

---

<sup>1</sup> Não são descritos os resultados das provas de aferição dos alunos do 5º ano uma vez que não realizaram prova na disciplina de Português.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

caráter remediativo, através do desenvolvimento de programas de leitura, ou ainda, de foro preventivo, por meio de reformulações do material pedagógico aplicado. Embora o método *Cloze* seja bem aceite por diversos pesquisadores, em Portugal, na pesquisa bibliográfica realizada, não foram encontrados estudos portugueses que tenham utilizado o método, para avaliar e promover a compreensão leitora ou a escrita. Sendo a leitura e a escrita, partes de uma mesma moeda poderá ser expectável, que este método possa também ser útil no desenvolvimento de habilidades ortográficas em crianças, apesar de ser tipicamente utilizado para desenvolver habilidades de compreensão leitora.

Desta forma, coloca-se a seguinte questão: “A implementação de um programa de intervenção baseado no método *Cloze* promoverá as habilidades de compreensão leitora e de escrita (ortografia) em crianças do 4.º ano de escolaridade?” O estudo terá como principal objetivo conceber um programa de promoção de competência leitora e ortográfica, através do método *Cloze*, destinado a crianças no final do 1º ciclo do Ensino Básico. Baseado na metodologia de investigação-ação pretende-se com este estudo:

- i) Descrever o nível de compreensão dos alunos do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo;
- ii) Avaliar se o método *Cloze* é um instrumento que melhora o nível de compreensão das crianças do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo;
- iii) Descrever a capacidade ortográfica dos alunos do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo;
- iv) Caracterizar que tipos de erros ortográficos os alunos do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo, aduzem com maior frequência;
- v) Verificar se o método *Cloze* é um instrumento que melhora a capacidade ortográfica das crianças do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo.
- vi) Verificar se o programa desenvolvido com o método *Cloze* teve impacto direto no rendimento académico das crianças do 4.º ano de escolaridade.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Para alcançar os objetivos supracitados, e para um melhor entendimento do projeto de investigação, esta tese foi dividida em várias secções. As primeiras cinco secções referem-se à fundamentação teórica, e as restantes dizem respeito à investigação realizada (parte prática do estudo). Depois da introdução ao tema procurou-se estabelecer a relação entre a oralidade e a escrita, referindo como surgiram as primeiras marcas de escrita. Abordaram-se alguns sistemas de ortografia (sistemas opacos e transparentes), destacando-se e caracterizando-se o caso da escrita do português europeu (grafemas com mais de uma correspondência fonológica e grafemas com mais de uma correspondência ortográfica).

Como o ato de ler e escrever envolvem processos cognitivos diversos, descreveu-se quais os processos cognitivos envolvidos nessas duas atividades, evidenciaram-se alguns modelos desenvolvimentais pioneiros do aprender a ler e a escrever.

Face às dificuldades evidenciadas por muitas crianças ao nível leitura e da ortografia, na secção número quatro, apresentou-se uma síntese comparativa entre sistemas de classificação de erros ortográficos, à luz de diferentes autores. De seguida, após a análise das diversas classificações, e tendo em conta os autores precedentemente mencionados, elaborou-se uma nova categorização de erros ortográficos para avaliar e quantificar os erros ortográficos dados pela amostra.

O currículo escolar, assim como estratégias pedagógicas no que se refere à leitura e escrita foram também descortinados, onde se destacaram os descritores de desempenho da leitura e escrita no 1.º Ciclo do Ensino básico, mais concretamente no 3.º e 4.º ano de escolaridade, uma vez que se trata da população alvo do presente estudo.

Já no final da revisão da literatura, secção número cinco, abordou-se o método *Cloze* proposto por Taylor (1953). Procurou-se definir e caracterizar o método, assim como apresentar vários tipos ou diversificações do mesmo. Fez-se uma pesquisa no sentido de saber o que a nossa literatura diz sobre a influência do método *Cloze* no desenvolvimento da ortografia e compreensão leitora, nas várias faixas etárias.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

A II Parte do trabalho é dedicada ao estudo empírico. É composta por quatro secções onde se fará um descrição do programa “Era uma vez...” implementado para desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e capacidades ortográficas; e apresentar-se-á o estudo longitudinal empreendido para a verificação das questões suscitadas. Tiraram-se as conclusões finais e destacaram-se as limitações iminentes a uma investigação desta natureza, que desde já aqui se reconhecem e que serão também objeto de discussão alargada posteriormente.

No final da tese, estão listadas todas as referências bibliográficas consultadas e também os anexos que acompanharam este trabalho.

Por último, importa sublinhar que, no âmbito deste trabalho, foram já disseminados alguns trabalhos em contexto científico, a saber:

i) Póster apresentado em formato de vídeo intitulado: “As histórias infantis e a promoção da leitura e da escrita: Uma proposta de intervenção a partir do método *Cloze*”, nos “Dias da Investigação na Universidade Fernando Pessoa”, realizado no dia 11 de julho de 2017;

ii) Preleção no Seminário “Educação Integral: Processo de formação do Ser”, intitulado: “Ler palavras sem palavras! O Método *Cloze* na aprendizagem da leitura e da escrita”, realizada no dia 11 de julho de 2017;

iii) Póster apresentado nas “II Jornadas de Leitura, Escrita e Sucesso Escolar e III Jornadas Internacionais de Alfabetização”, no dia 5 de setembro de 2017, intitulado: “Era uma vez \_\_\_\_\_”: A eficácia do método *Cloze* na promoção da compreensão leitora;

iv) Póster apresentado no “XIV Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia”, no dia 6 de setembro de 2017, intitulado: “Escrever melhor com o método *Cloze*: Um programa de intervenção para crianças do 1.º Ciclo”;

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

v) Artigo científico intitulado “Escrever melhor com o método *Cloze*: um programa de intervenção para crianças” que se encontra publicado na Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación com a seguinte referência:

Sereno, D. & Gomes, I. (2017). Escrever melhor com o método *Cloze*: um programa de intervenção para crianças. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. 5, A5-305 – A5-309*. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2975>.

## 2. Oralidade e Escrita

“A fala e a escrita interrelacionam-se, sobrepõe-se, misturando-se e, por vezes, distanciam-se, sendo as duas modalidades, no entanto, essenciais para suprimir as necessidades de comunicação humana nas situações sociais específicas em que são utilizadas” (Flôres & Silva, 2005, pp. 16-17).

Falar é tão natural para o ser humano, como o cheirar, o ouvir ou saborear. A linguagem humana é composta por um sistema organizado de símbolos ou signos que serve como meio de comunicação entre os indivíduos (Callou & Leite, 2009). Desde os primórdios da humanidade que o Homem sentiu a necessidade de comunicar (Carvalho, 2011). Comparando as duas modalidades da linguagem (oral e a escrita), é facilmente verificável que a linguagem escrita se apresenta como uma invenção bem mais recente do que a linguagem oral, que é universal e que terá surgido centenas de milhares de anos antes da escrita (Velo, 2007). Na altura de inventar um sistema de notação escrita para a fala, o Homem teve que desenvolver um método que registasse a palavra, em termos do seu significado e das partes sonoras (Morais, 2005).

Mosterín (2002) assinala 3.000 a. C. como o marco inicial da escrita, na antiga Suméria (atual Iraque) quando pedaços de barro eram grafados para registar contagens rudimentares. Dos diferentes sistemas de representação escrita que existem, o sistema alfabético é o que transcreve a língua no nível mais básico e elementar: o nível fonológico (Morais, 1997).

Mas afinal como se define a linguagem escrita? Quais as facetas da linguagem escrita?

Dissecando mais pormenorizadamente as diferenças entre a oralidade e a escrita, Vygotski (1978) refere que a escrita é o desenho da fala ou uma álgebra da linguagem oral. Não são dois dialetos, mas sim duas modalidades do uso da língua, de maneira que um aluno ao dominar a escrita torna-se bimodal, ou seja, fluente em dois modos de uso da língua e não em dois dialetos (Santana, 2002). Tfouni (1995) considera que a relação

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

entre ambas, não é de dependência da primeira em relação à segunda, mas antes de interdependência. Ambos os sistemas de representação influenciam-se mutuamente e necessitam de um interlocutor (Santana, 2002). Acresce ainda que falar de linguagem escrita é falar de leitura e de escrita, duas dimensões que também não podem ser vistas de forma isolada. Não se faz escrita sem a leitura e não se faz a leitura sem a fala (Oliveira, 2010).

A ortografia é um código que representa e reflete a história e cultura da língua de um país (Horta & Martins, 2004). Não é mais do que um conjunto de símbolos e de convenções que, todos nós, sujeitos alfabetizados, reconhecemos e utilizamos (Mateus, Falé & Freitas, 2005).

No Prólogo da Gramática da Língua Portuguesa de João de Barros, publicada em 1540, a palavra ortografia é definida como a “ciência de escrever direito” (Mateus, 2006, p. 163). Da constituição da palavra se colige que, sendo a grafia qualquer forma de escrita, a ortografia implica escrever de acordo com a norma, ou seja, corretamente (ibidem). É um sistema complexo que estabelece os valores que os grafemas podem assumir em função da sua posição na palavra; inclui a uniformização gráfica de prefixos, sufixos, desinências que indicam flexões nominais e verbais, assim como a uniformização gráfica de radicais (Nóbrega, 2013).

No caso da ortografia portuguesa, esta surgiu da ortografia do Latim, sendo posteriormente adaptada à pronúncia da língua (Cagliari, 2002).

Monteiro (2010) ao escrever sobre a essência da ortografia do português, assevera que, “embora a primeira intenção fosse a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda a língua mudar, impediu que a escrita tivesse uma natureza estritamente fonética” (p.274).

Para a autora a natureza da ortografia é essencialmente fonética, mas acima de tudo mostra que a nossa escrita tem diferentes motivações: fonémica, fonética, lexical e diacrónica. A motivação fonémica é observada quando uma mesma letra apresenta mais

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

que uma realização fonémica de um mesmo grafema (e.g. na palavra casa: o primeiro “a” é pronunciado como [a] e o segundo como [ɐ]). Por outro lado, a motivação fonética é observada quando a escolha ortográfica é determinada como, por exemplo, no uso do “m” antes de “p” e “b”. Quando dizemos “pompa” ou “pomba”, articulamos a consoante nasal no mesmo lugar da cavidade oral em que são articuladas as consoantes “p” e “b”, isto é, todas elas são bilabiais. Por sua vez, a motivação lexical da ortografia tem em consideração a família da palavra (e.g. a grafia do “c” em “médico” e que origina “medicina” é distinta, e em alguns momentos, a criança precisará atentar para a posição de determinada letra na palavra); já a motivação diacrónica é observada quando só podemos explicar a grafia da palavra através da história da língua. As palavras “homem” e “hoje”, por exemplo, são escritas com ‘h’ porque vêm das formas latinas *homine* e *hodie*, prospectivamente (ibidem).

Sendo a escrita um sistema de transcrição do discurso oral, é imprescindível perceber que outros aspetos terão de ser adestrados e descobertos pelas crianças para que compreendam a linguagem escrita e as particularidades do código, onde se incluem também as características extra-alfabéticas (e.g. pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, orientação espacial da escrita) (Silva, 2003).

Downing (1973) cotejou os sistemas de escrita utilizados em catorze países. Averiguou que existem diferenças que influenciam a aprendizagem da linguagem escrita, destacando a forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem oral, uma vez que a codificação alfabética (caso da língua portuguesa) torna a aprendizagem mais difícil do que a codificação silábica (caso do “Kana” japonês) e ainda mais difícil do que a codificação logográfica (caso do chinês), no que concerne às necessidades de abstração e de reflexão sobre linguagem oral e linguagem escrita, embora o sistema alfabético requeira menos capacidade de memorização de caracteres (Castro & Gomes, 2000; Horta & Martins, 2004).

Consoante o grau de complexidade das relações entre fonemas e grafemas, os sistemas ortográficos podem ser denominados de sistemas “transparentes (regulares)” ou de “opacos (irregulares)” (Barbeiro, 2007).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Veloso (2005) refere que no extremo transparente existe uma correspondência regular, sistemática e biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos (grafema-fonema, fonema-grafema). No extremo opaco, situam-se os sistemas irregulares, em que os grafemas “escapam a uma correspondência direta, biunívoca e isomórfica com as cadeias segmentais da forma fonético-fonológica das palavras” (p. 55). Neste extremo, as correspondências entre a fonologia e a ortografia caracterizam-se por serem inconsistentes e por exigirem um grande esforço de memorização de padrões ortográficos complexos, que podem ser lexicais ou morfémicos, para o aprendiz (ibidem).

Para o autor, as línguas com escrita foneticamente transparente são aquelas que melhor correspondem a um sistema alfabético “ideal”, uma vez que é precisamente essa irregularidade, falta de correspondência ou transparência nos sistemas, que dificulta a aquisição da proficiência ortográfica. A aprendizagem da leitura e escrita nas línguas com sistemas de escrita foneticamente transparentes tende a processar-se de modo mais rápido e mais fácil (Seymour, Aro & Erskine, 2003; Serrano et al., 2011).

Lamprecht et al. (2009) no seu estudo avaliou falantes nativos do turco (sistema de escrita foneticamente transparente) na produção de palavras em espanhol (sistema de escrita foneticamente transparente) e em irlandês (sistema de escrita foneticamente opaco), como segunda língua. Os resultados mostraram que os falantes de turco tendem a processar a informação ortográfica de acordo com o padrão de relação grafema/fonema da sua língua. Essa estratégia caracteriza-se como bem-sucedida na aprendizagem do espanhol, porém torna-se problemática na aquisição do irlandês, em função da opacidade do padrão ortográfico dessa língua. Os autores concluem que ensinar uma segunda língua que apresente informações ortográficas aos aprendizes pode ser bastante útil, se a língua-alvo possuir uma ortografia transparente. Quando a língua-alvo apresenta uma ortografia opaca, é melhor não conceder aos aprendizes *inputs* ortográficos, pelo menos nas fases iniciais de exposição à língua estrangeira, principalmente se tiverem experiência apenas com ortografias transparentes. Como primeiro passo pedagógico deve apresentar-se primeiro o *input* acústico, e só depois no *input* ortográfico no ensino de novos vocábulos (ibidem).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Como referido precedentemente o sistema de escrita alfabético, em que se insere a ortografia do português, toma por base o fonema. Não obstante, considerando as relações entre os fonemas e os grafemas, não encontramos na ortografia do português, de uma forma absoluta, uma correspondência de um para um entre os fonemas e os grafemas ou inversamente (Barbeiro, 2007).

Ao analisar a relação que se estabelece entre o sistema fonológico e o ortográfico, Ferreira, Albuquerque, Cabral e Tavares (2009) referem três tipos de correspondências entre grafemas e fonemas na língua portuguesa:

- Correspondências biunívocas (o fonema corresponde a um grafema e cada grafema corresponde a um fonema);
- Correspondência de um para muitos, determinadas pela posição, nas quais cada grafema tem um som em uma dada posição, cada som corresponde a um grafema em uma determinada posição (e.g. a letra “s”, no início da palavra, som de /s/, como em “sala”; e na posição intervocálica, som de /z/, como na palavra “casa”).
- Correspondências múltiplas, em que existe mais de um grafema para um mesmo fonema (e.g. /s/: s “sapato”, c “cereja”, ss “missa”, ç “maça”, x “auxílio”).

Seymour et al. (2003) sustentam que o Português Europeu está mais próximo de ortografias europeias consistentes como o Inglês, o Francês ou o Dinamarquês, do que de ortografias relativamente transparentes como o Finlandês, o Italiano ou o Espanhol; outros (e.g. Sucena, et al., 2009) acreditam que há um certo número de aspetos linguísticos que alvitram que o Português Europeu constitui uma ortografia de transparência intermédia.

Os grafemas do português europeu padrão podem ser classificados de grafemas simples e complexos; vocálicos e consonânticos. No Francês os 20 fonemas consonantais são representados por 55 grafemas, enquanto no português europeu os 19 fonemas consonantais são representados por 29 grafemas (Fernandes, Ventura, Querido & Morais, 2007).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quando os grafemas são constituídos por uma só letra (e.g. “t, j”) são cognominados de grafemas simples, se apresentarem duas letras na sua constituição (e.g. “lh”, “nh”) estamos perante um grafema complexo (Albuquerque, 2008). Por outro lado, quando os grafemas ao serem pronunciados saem livremente pelo canal bucal (e.g. a, é, e, i, ó, o, u, ã, ê, ã, õ, ù, am, na, em, en, im, in, om, on, um, un) são denominados de grafemas vocálicos; enquanto os grafemas consonânticos serão aqueles que ao serem produzidos encontram obstáculos (e.g. dentes, língua) ao serem emitidos (e.g. p, t, c, b, d, g, m, n, nh, f, v, s, z, ch, j, r, rr, l, lh) (Fonte, 2010; Severino & Rombert, 2013).

Quadro 1. *Grafemas do Português Europeu com mais de uma correspondência fonológica*

	Fonema	Exemplo
Grafemas consonânticos	“c”	/k/ canela, coração, cume
	“z”	/s/ cereja, ciclista
		/z/ zero, azeitona
	“g”	/ʃ/ fez
		/g/ galo, goma, gume
	“r”	/ʒ/ gelado, giz
		/R/ ratoeira, honra, palra
	“s”	/t/ coroa, pensar, pedra
		/s/ sapo, pensar
	“x”	/z/ rosa,
		/ʃ/ casacos, posta
		/ʃ/ xaile, enxame, lixo, expectativa
		/z/ exame
		/s/ próximo
/ks/ óxido, ónix		
“qu”	/k/ aquele, quero	
	/kw/ frequente, quadrado	
“gu”	/g/ aguerrido, guerra	
	/gw/ guaraná	
Grafemas Vocálicos	“a”	/a/ pato, palrar pauta, traineira
	“e”	/ø/ neta, banana,
		/e/ cestinha
	“i”	/e/ lesma
		/i/ energia, e (conjunção)
	“o”	/j/ passear
		/ɛ/ festa
	“u”	/ĩ/ mãezinha
		/ij/ experiência, sexta-feira
	“am,an”	/i/ menina, imitação
		/j/ cai, pensei
	“em, en”	/o/ fome, folgar
		/o/ ovo, fosso
	“em, en”	/u/ pato, comida
		/u/ fumo, fusão
	“em, en”	/w/ meu, de grau
/ã/ antes, ambos		
“em, en”	/ãw/ estudaram, cantaram	
	/ẽ/ pente, embora	
“em, en”	/ẽj/ pulem	

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Partindo da classificação de Moutinho (2000), Barbeiro (2007) e Albuquerque (2008) apresenta-se o Quadro 1 onde se pode verificar quais os grafemas (vocálicos e consonânticos) com mais de uma correspondência fonológica. Por admitirem mais do que uma correspondência, estes casos poderão suscitar dificuldades na situação da leitura.

Quando se considera a direção da escrita, verifica-se um aumento considerável do número de correspondências múltiplas. No Quadro 2 pode ver-se os segmentos fonémicos aos quais correspondem mais do que um grafema (ibidem).

Quadro 2. *Fonemas do Português Europeu (vocálicos e consonânticos) com mais de uma correspondência ortográfica*

	<b>Grafema</b>	<b>Exemplo</b>	
<b>Fonemas Consonânticos</b>	/z/	“z” zebra, azarado “s” asa, trânsito “x” exagerado	
	/ʒ/	“j” jato, jogo, jubilei, jiboia, jejum “g” gelo, girafa	
	/ʃ/	“x” xaile, coxear, enxurrada “ch” chutar, achar “s” pés, costa “z” petiz	
	/s/	“s” sopa, senha, sono, sumo, semente, sino, ensinar “c” cedo, cimo, aceder, antecipar, incitar, incenso “ss” passadeira “ç” peça, dança “x” Máximo	
	/R/	“r” rapto, genro, palrar, “rr” carro	
	/k/	“c” camélia, comilão, cúmulo “qu” queria, quilo, aquífero	
	/g/	“g” gata, gola, gume, “gu” guela, guizo	
	<b>Fonemas Vocálicos</b>	/a/	“a” cato, contar, cartaz, dedal, saltar, baú, pauta, gaita, facilmente, pazinha, pazita, trabalho “á” lápis, amável, cadáver, caráter, fáceis, álbum, álbuns, alvará, lilás, pensámos versus pensamos <sup>2</sup> , álcool, álgebra “ã” à, às, àquele, àquela
		/ɐ/	“a” ladeira “e” tenha, lenha “ã” tâmara
		/ɛ/	“e” nelo, Miguel, melro, alegremente, pezinho, pezito, aquecido “é” café, étnica

(cont.)

<sup>2</sup> Com o novo acordo ortográfico Diário da República, n.º 182, 1.ª série, de 17 de setembro de 2010, p. 4116 esta distinção tornou-se facultativa.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

	<b>Grafema</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Fonemas Vocálicos</b>	/e/	“e” medo, vez, ser
		“ê” Gerês, mercê, nêpera, dêmos
	/ə/	“e” selar
		“i” feminino, ministro
	/i/	“i” sida, senti, sentir, pedir, Vermoil, cariz, pilhar
		“í” Luís, íris, vírus, índice
		“e” eólica
	/o/	“o” mota, farol, somente, sozinho
		“ô” automóvel, dólmén, tórax, órfã, órfão, hóquei, doces, fórum, fóruns, bónus, dó, avós, anzóis, sócias
	/o/	“o” sono, andor
		“ô” pôr, côdea
		“ou” cantou
	/u/	“u” tubo, tu, Artur, Raul, demiurgo, urticária
		“o” ornamento, chatô
		“ú” baú, saúde, público
	/ẽ/	“ã” maçã, irmã, cristãmente, maçãzinha, maçãzita maçãzeira
		“am” ambulante, campa
		“an” anterior, andaime
		“âm” âmbar, lâmpada
		“ân” Tânger, plâncton, zângão, âncora
		“ã” ângulo
	/ẽ/	“em” lembrar, empurrar, bem
		“en” envelope, entrega
		“êm” êmbolo
		“ên” pênsil, pênséis, Mênfis
	/ĩ/	“im” impulsor, imbecil, bandolim
		“in” sinto, insolente
		“ím” ímpio, tímpano
		“ín” ínfimo, língua
	/õ/	“o” Põe
		“om” pombo, pompom, mórrom
		“on” onze, ondulado
	“ôm” cômputo, tômbola	
	“ôn” simbiôntico, deôntica	
/ũ/	“um” cumprimento, umbigo, rum	
	“un” fundação, acupuntura	
	“úm” úmbrico, plúmbeo	
	“ún” úncia, húngaro	
/j/	“i” sai, pai, sei, coisa, fui, Mário	
	“e” assear	
/w/	“u” mau, véu, seu, louco, viu	
	“o” ao (contração da preposição e do artigo)	

Na escrita alfabética torna-se, deste modo, necessário segmentar as palavras nos seus fonemas constituintes, entendendo-se o fonema como a unidade mínima do sistema fonológico que não é dotada de significado e que são classificados em vogais, semivogais e consoantes (Nóbrega, 2013); bem como conhecer as correspondências entre grafemas (símbolo gráfico utilizado para construir palavras, que pode ser constituído por uma letra simples, ou por uma sequência, dígrafo, trígrafo, acompanhados quer uma, quer outra, de diacríticos, ou simplesmente por um sinal

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

diacrítico) e fonemas (Sargiani & Albuquerque, 2016). Segundo Cavalcante, Freitas e Mercado (2008) a escrita alfabética é caracterizada pela representação de uma ou mais letras (que formam os grafemas) para cada emissão sonora. Se pensarmos na palavra ‘pato’, temos quatro letras/grafemas – p-a-t-o – e quatro fonemas – /p/-/a/-/t/-/u/ –, mas se pensarmos na palavra “passo”, temos cinco letras – p-a-s-s-o –, quatro grafemas – p-a-ss-o – e quatro fonemas – /p/-/a/-/s/-/u/ – (Sim-Sim, 2009).

Essa complexidade do princípio alfabético (designadamente, a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais) exige da criança um nível de raciocínio conceptual assaz sofisticado (Silva, 2004). Porém, aos poucos, vai começando a conviver com essas regras, testando-as, elaborando hipóteses para apreender a escrita. Uma das regras que vai perceber bem rapidamente é que não se escreve como se fala (Oliveira, 2010). A descoberta destes princípios parece ser uma das tarefas mais complexas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de procederes fluentes de leitura e escrita (Silva, 2004).

Quanto mais o professor estiver ciente destas irregularidades e respetivas dificuldades apresentadas pela nossa língua, tanto melhor será a sua capacidade para despoletar nos aprendentes práticas explícitas e reflexivas, tendentes a uma maior mestria ortográfica (Velo, 2005; Sim-Sim, 2009).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

### 3. O Ato de Ler e de Escrever

“A leitura pode ser comparada com o desempenho de uma orquestra sinfónica; com efeito, para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos” (Giasson, 1993, p. 18).

Segundo Mosterín (2002), os processos cognitivos que nos permitem perceber a linguagem falada, lidam com um estímulo ou sinal que é intrinsecamente dinâmico e muda ao longo do tempo. Manifesta-se através da voz (ativando a modalidade sensorial da audição) e materializa-se no tempo. Já os processos envolvidos na linguagem escrita lidam com um estímulo relativamente estático. Manifesta-se através de sinais gráficos, ativando a modalidade sensorial da visão.

A leitura e a escrita são consideradas atividades linguísticas secundárias porque decorrem de uma reflexão intencional sobre a linguagem falada enquanto objeto, e exigem um ensino explícito e sistemático (Vale, 1999). A função da escola é introduzir a criança no “mundo da escrita”, tornando-a um cidadão capaz de fazer uso da linguagem oral e escrita para crescer cognitivamente, e para atender às várias demandas de uma sociedade (Faria & Melo, 2005).

#### *A Leitura*

A leitura é uma atividade compósita e as infindas definições dão-nos uma visão sobre a sua complexidade. Sabe-se que ler é mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas (Ramos, 2012). Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2010) o conceito leitura vem do latim *lectura* e significa ato ou efeito de ler; que por consequência, significa: i) enunciar ou percorrer com a vista (palavras/texto) entendendo o seu significado; ii) pronunciar em voz alta o que está escrito; iii) interpretar o que está escrito.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

O processo de leitura pode ser definido de várias maneiras. Para Custódio (2011), “ler não é somente, um reconhecimento sequencial de palavras escritas, embora seja esse um dos patamares iniciais para a descodificação” (p. 131). Ler “é obter informação de um texto acedendo ao seu significado” (Sim-Sim, 2007, p. 7).

Carreira e Sá (2004) referem que:

ler é identificar e decifrar palavras num texto, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico. (...) implica também ser capaz de compreender e, para isso, é necessário não só ser capaz de extrair sentido do texto, mas também ser capaz de “emprestar” sentido ao texto lido, invocando, a propósito do tema deste, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir. (p. 76)

Pocinho (2007) refere que a leitura é em processo dinâmico entre o texto e o leitor na qual o segundo reconstrói o significado do primeiro. Não há leitura sem leitor, sendo o ato de ler uma atividade caracterizada pelo engajamento do leitor que relaciona conhecimentos anteriores a conhecimentos novos, e os reúne de forma peculiar, globalmente usados durante e após o ato, ao invés de apenas reproduzir o que leu (Pereira & Flôres, 2009).

Mas será então ler um processo de descodificação de acordo com determinadas regras próprias de uma língua, ou um processo de construção de significados (Carvalho & Pereira, 2009)?

Perante o leque de definições possíveis, constatamos a existência de dois elementos comuns: i) a leitura é uma descodificação dos signos gráficos; ii) o objetivo final da leitura é a extração de sentido (Viana & Teixeira, 2002). Segundo Teles (2004, p. 715), a “leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafofonémica) e a compreensão da mensagem escrita”. Para Cítoles e Sanz (1997) a relação entre estes dois processos é assimétrica, o processo de descodificação pode ocorrer separadamente da compreensão, mas o ato de compreensão não pode realizar-se sem a descodificação.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Shaywitz (2008) considera que estas duas componentes precedentemente mencionadas adquirem níveis e importâncias distintas, de acordo com o estado de desenvolvimento da leitura em que o indivíduo se encontra. A descodificação corresponde à primeira etapa da leitura que, não sendo suficiente, é absolutamente fundamental neste processo. Embora os processos de descodificação possam ocorrer de forma independente, para que se possa realizar o ato de compreensão a colaboração entre ambos é imprescindível. Diversas pesquisas recentes de abordagem cognitiva apontam para a importância e a interferência da descodificação no processo da compreensão da leitura. Argumentam ser fundamental que a criança tenha uma boa descodificação para ter uma leitura fluente e ritmada, mas, o que por si só não garante que ela tenha uma compreensão de todas as informações contidas no texto (Salgado & Capellini, 2008). Cruz (1999) considera ser necessário efetuar uma distinção entre a descodificação, identificação, e o reconhecimento de cada palavra. Os leitores menos “competentes”, que se encontram numa etapa inicial da aprendizagem da leitura, não são capazes de realizar esse reconhecimento, tendo que identificar a maioria das palavras; os leitores hábeis, com mais competências, reconhecem a maioria das palavras que encontram. O autor sugere que a descodificação implica vários processos: o visual e o fonológico, que completam a componente perceptiva; e o linguístico e o contextual, que ajudam no reconhecimento de palavras. De acordo com o autor,

- o processamento visual abrange as habilidades substanciais relacionadas com a discriminação, diferenciação figura-fundo, capacidade de reter sequências, capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total;

- o processamento fonológico reporta-se à capacidade para utilizar códigos fonológicos, discriminação de sons, diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, memorização correta de sons, sequencialização de sons na ordem adequada e análise e síntese de sons na formação de palavras;

- o processamento linguístico implica a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem oral, em conexão com o segundo sistema simbólico - visual ou escrito, isto é, estabelece vínculos entre a fala e os símbolos;

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- e o processamento contextual inclui a habilidade de fazer uso do contexto para ler palavras ignotas. Estes dois últimos processos, não exclusivos da descodificação, facilitam o reconhecimento das palavras (ibidem).

Mas afinal, como é que leitores fluentes descodificam as palavras? Gaskins (2004) considera que existem quatro formas diferentes para o fazer: i) correspondência grafema-fonema; ii) visualmente iii) por analogia iv) e em contexto. A primeira consiste em transformar os grafemas nos fonemas correspondentes, combinando-os de forma a pronunciar a respetiva palavra. Uma estratégia, considerada pela autora, um pouco demorada e habitual em leitores principiantes para descodificar palavras desconhecidas. Outra forma diferente e simples, de descodificar palavras é fazê-lo visualmente. Quando as palavras já são conhecidas pelo leitor este processo torna-se mais rápido, e por vezes automático se os leitores praticarem a descodificação com leituras repetidas. Por outro lado, quando o leitor consegue descodificar uma palavra, estabelecendo relações de semelhança com outra que já conhece visualmente, essa descodificação é feita por analogia. O leitor, perante uma palavra desconhecida procura na sua memória uma palavra idêntica para pronunciar o novo vocábulo. Se na sua memória não existirem palavras conhecidas ou guardadas, o leitor poderá sentir algumas dificuldades. O quarto descodificador de palavras é o contexto. Recorrendo ao contexto o leitor poderá antever (preparar, prever) as palavras que vão ser lidas. Contudo, predizer palavras com base no contexto nem sempre é possível, mormente as palavras de conteúdo importante que têm de ser descodificadas, e que tornam este processo ambíguo e pouco fiável (ibidem).

Descodificados os símbolos, todo o esforço deve voltar-se para a compreensão (Lami, 2012). Nos anos 70 do século XX, muitos professores acreditavam que o ensino da compreensão se apoiava num conjunto de estratégias mecânicas de descodificação, de reconhecimento das palavras. Assim para eles, uma vez ocorrida a descodificação, o processo de compreensão acontecia automaticamente. Hoje, existe consenso de que a compreensão é um processo mais complexo que envolve a forma como o leitor se conecta com o texto (Oliveira, 2003).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Nós compreendemos a linguagem oral antes de sabermos ler (Gombert, 2003). Compreender o que se lê, é atribuir significado, quer se trate de palavras, frases ou texto (Sim-Sim, 2007). Implica traduzir palavras em conhecimento. Está totalmente interligada com a construção do sentido do texto e deve ser entendida como um processo, que acontece após o leitor descodificar as letras (Knecht, 2012). Guaresi (2012) considera que a compreensão pressupõe uma automatização de uma série de processos: recodificação, descodificação e interpretação. A recodificação é o processo de substituição dos signos verbais escritos pelos signos verbais sonoros. A descodificação, o processamento e atribuição de significado aos signos verbais; e a interpretação envolve os aspetos pragmáticos ligados ao ato de fala. Quando uma pessoa interpreta algo, faz uso dos elementos exteriores ao corpo físico e começa a estabelecer ligações com o mundo, situando-se no espaço, interagindo com o outro e com o meio em que vive (Dascal, 2005).

Zaggar (1992) citada por Gombert (2003) refere que as pesquisas têm demonstrado que é necessário ter em conta, a ordem das palavras, a categoria gramatical das palavras (e.g. substantivos, verbos, artigos, preposições), os morfemas gramaticais (e.g. flexões verbais, marca de género e número) e pontuação quando se fala em compreender o que é lido.

O reconhecimento das palavras é um componente essencial para se compreender a mensagem escrita, no entanto não é suficiente. Para se entender a mensagem de um texto é fundamental o estabelecimento de relações entre as palavras reconhecidas. Para efetuar esta tarefa recorreremos a um conjunto de estratégias ou regras reconhecidas como módulo sintático e módulo semântico (Shaywitz, 2008). Para Cítoles (1996) o módulo sintático está relacionado com o conhecimento sobre a estrutura gramatical da língua, a habilidade de compreender como as palavras estão relacionadas entre si. Jerónimo (2012) considera que défices a nível do módulo sintático podem ser a origem das dificuldades de leitura, o leitor lê as palavras, mas não entende as frases que compõem o texto. O módulo semântico tem como propósito a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, que tem de ser coordenado com as regras impostas pela estrutura gramatical (Cítoles, 1996).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Perfetti, Landi e Oakill (2007) referem que existe uma relação entre a compreensão e o vocabulário. A conceção de que não somos capazes de compreender um texto se não conhecermos o léxico que o compõe, é óbvia, é condição essencial à compreensão da leitura. Quando os vocábulos utilizados num texto não são usuais o esforço mental exigido é maior, e pode comprometer o processamento sintático e semântico (Strey, 2012). Indo ao encontro desta perspetiva Perfetti, et al. (2007) afirmam que o conhecimento dos vocábulos é considerado o fator mais importante. É sinónimo de êxito na compreensão leitora e requisito principal para alcançar a proficiência de leitura (Lami, 2012).

Sousa (2000) assinala, ainda, que a extração da informação depende do tamanho da palavra que se tem de compreender, isto é, do número de letras que possui.

Segundo Sá (2004), a maturidade e o desenvolvimento da capacidade de extrair e recompor os sentidos de um texto inicia-se por volta dos oito/nove anos de idade e precisa de toda a adolescência do sujeito para se desenvolver; como tal, necessita de um ensino explícito que obriga a um treino sistemático, orientado e consistente, do qual pende de uma prática continuada.

A compreensão da informação linguística é subordinada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do leitor para selecionar, processar e (re)organizar informações e depende, similarmente, dos conhecimentos prévios (denominado também por Pereira & Flôres, 2009, de “conhecimento enciclopédico”) sobre os conteúdos do texto, além dos conhecimentos em relação à língua (Gonçalves, 2008, citado por Faria, 2011). Para Gomes (2008) os conhecimentos prévios referem-se não apenas aos processos grafofónicos, à estrutura e aos usos sociais dos diferentes tipos de texto do sistema linguístico e do funcionamento, mas, sobretudo, ao conhecimento de mundo. Quando se trata de completar uma letra numa palavra em falta, é mais fácil fazê-lo numa palavra conhecida do que desconhecida; porém, os conhecimentos prévios ou preexistentes na estrutura cognitiva do leitor permitem-lhe-ão reduzir o número de alternativas possíveis para o preenchimento das lacunas, facilitando a tarefa (ibidem).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Flôres e Scherer (2013) referem que um mesmo indivíduo pode, em diferentes momentos da sua vida, fazer leituras distintas de um mesmo texto. Um leitor pode ler um mesmo texto, duas ou mais vezes, e a cada leitura irá interpretá-lo de forma diferente. A leitura que se faz aos vinte anos é distinta daquela que se faz aos quarenta, e assim por diante em função do conhecimento prévio.

Madruga (2006) salienta três motivos que explicam a interpretação incorreta de um texto: quando não existem os esquemas apropriados ao leitor (a bagagem não é suficiente); quando o escritor não proporciona os indícios adequados; ou, quando o leitor constrói uma representação inferencial coerente, porém, incorreta.

Para Sim-Sim (2007),

“um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vectores: (i) a eficácia na rapidez e na precisão na identificação de palavras (automatização na identificação das palavras), (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical), (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.” (p. 9)

Giasson (1993) fala-nos sobre condições psicológicas, designadamente o interesse pela temática do texto, a motivação do leitor e os objetivos ou a intenção de leitura; condições sociais, relacionadas com a atividade do professor ou a intervenção dos colegas; e condições físicas (conforto, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura ambiente, o espaço, o ruído ou a luminosidade), como fatores também importantes no processo de disponibilidade mental do aluno para a atividade da leitura e compreensão. Se os objetivos de leitura forem motivadores, o leitor prestará mais atenção ao texto e envolve-se mais facilmente e de forma mais profunda. Segundo a autora o processo de compreensão resulta da interação entre três variáveis: leitor, texto e contexto. Giasson (1993) dá ênfase ao leitor, assim como aos conhecimentos prévios, mas salienta a importância também das estruturas afetivas do leitor, os vários processos e habilidades necessárias para abordar o texto.

Veja-se a Figura que se segue.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

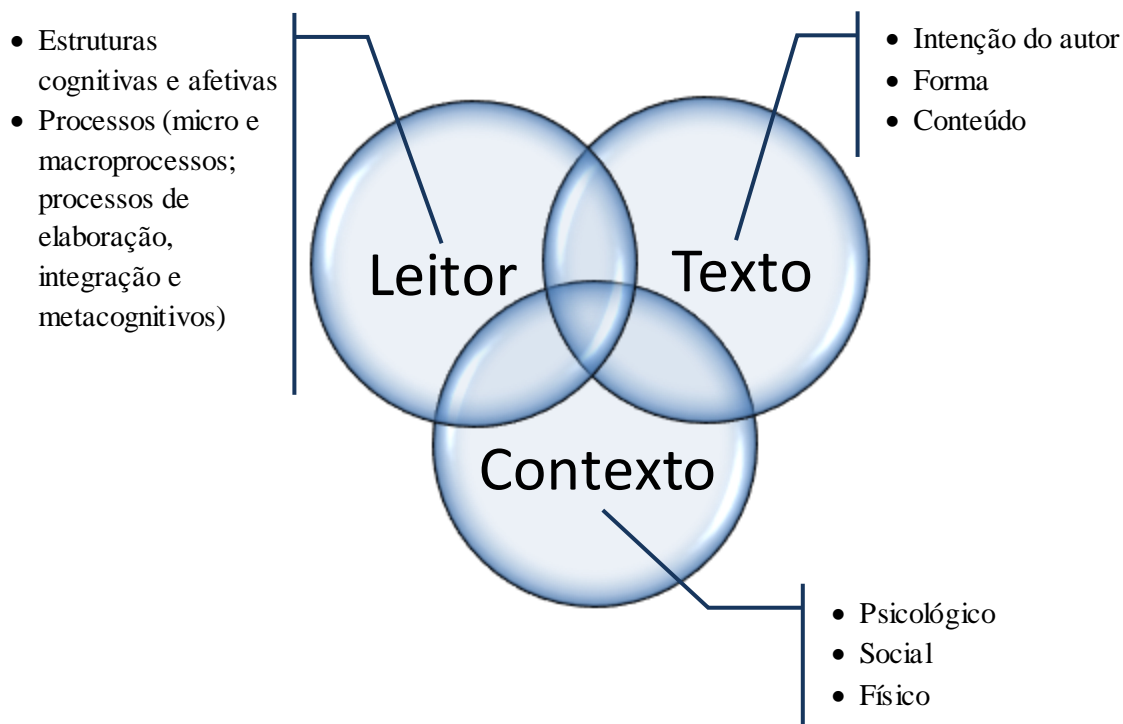


Figura 2. Modelo contemporâneo da compreensão na leitura. Adaptado de “A compreensão na leitura” de J. Giasson, 1993, Porto: Edições Asa, p.21.

Como se pode ver na Figura 2, a parte do “leitor” no modelo de compreensão, concebe as estruturas do sujeito e os processos de leitura que ele emprega. As estruturas têm a ver com o que o leitor “é” (conhecimentos e as suas atitudes); enquanto os processos dizem respeito ao que ele “faz” durante a leitura, ou seja, as habilidades a que ele recorre. O “texto” refere-se ao material a ler e pode ser considerado sob três aspetos centrais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A estrutura refere-se ao modo como o autor dispôs as ideias do texto, enquanto o conteúdo reporta para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir. O contexto compreende elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito diretamente às estruturas ou processos de leitura, mas que influem na compreensão do texto. Podem-se discernir três contextos: psicológico (e.g. intenção de leitura, interesse do texto), social (e.g. intervenções dos colegas e dos professores) e físico (e.g. o tempo disponível, o barulho) (ibidem).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

O leitor é a peça chave do modelo de compreensão. O leitor aborda a atividade da leitura com as estruturas cognitivas e afetivas que lhe são características e recorre a diferentes processos que lhe permitem compreender o texto.

Irwin (1986) distinguiu cinco categorias de processos divididas em componentes:

- Os microprocessos, através dos quais o leitor compreende a informação contida na frase (reconhecimento das palavras, leitura de grupos de palavras, microsseleção – ideia que o leitor deve reter na frase);

- Os processos de integração, que têm como função ligarem as proposições ou as frases (utilização de referentes (e.g. pronomes que substitui o nome), utilização de conectores, inferências baseadas em esquemas);

- Os macroprocessos, que enquadram a compreensão global do texto (identificação das ideias principais do texto, resumo);

- Os processos de elaboração, que permitem elaborar inferências para além do texto (realizam-se previsões, imagens mentais, ligação com os conhecimentos, raciocínio, repostas afetivas- envolvimento do leitor no texto. O leitor que se envolve emocionalmente na leitura é mais ativo, logo tem mais possibilidades de compreender o texto);

- Os processos metacognitivos que gerem a compreensão e são responsáveis pela adaptação do leitor ao texto e à situação (identificação da perda da compreensão, reparação da perda da compreensão).

Em jeito de síntese, pode-se dizer então, e de acordo com os estudos realizados por Kintsch (psicólogo americano) e Teun Dijk (linguista holandês), que o processo de compreensão encontra-se dividido em várias fases, que se aplicam tanto ao texto escrito, como ao texto oral (Sá, 2004). Em termos mais concretos começa-se pela análise perceptiva do texto, que no caso do discurso oral conduz à identificação do código fonético e, no caso do discurso escrito, à identificação do código visual, os grafemas (Kintsch, 1998). A partir desta etapa, a compreensão processa-se sempre da mesma maneira, quer no texto escrito, como no oral:

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- A identificação das palavras é feita através do recurso ao léxico da língua e está armazenado num sector da memória a longo prazo;
- A análise sintática do discurso, que fornece a sua estrutura linguística, e expressa sob forma de frases, e que necessita recorrer aos conhecimentos de gramática da língua, também armazenados na memória a longo prazo;
- A análise semântica do discurso, que dá acesso ao seu conteúdo conceptual e proposicional, ou seja aos conceitos tratados e às ideias expressas, e que necessita do recurso à memória semântica, e aos conhecimentos prévios (experiência do sujeito, adquirida através das suas vivências pessoais, ou através do contacto com vivências alheias) informação que também está integrada na memória a longo prazo;
- A análise pragmática que permite determinar o tópico ou tema do discurso e que requer a intervenção de outros elementos que o sujeito também vai buscar à memória a longo prazo. (e.g. conhecimento da estrutura típica de diferentes tipos de discurso, e conhecimentos o mundo), e
- A análise funcional do discurso, que permite ao recetor determinar as finalidades com que este foi produzido e agir em conformidade (Sá, 2004).

Para a autora, apesar das etapas serem descritas apartadamente, para revelar quais são os diferentes aspetos do processo, na prática estas desenvolvem-se de forma interativa, misturando-se umas com as outras.

O processo de leitura tem vindo a suscitar o interesse dos investigadores que, ao longo das últimas décadas, têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes, mas também a ordem segundo a qual estes operam (Pinto & Richter, 2006).

### *Modelos cognitivos de leitura*

Pode dizer-se que a leitura é uma das atividades cognitivas mais impressionantes do cérebro humano. Através de pistas linguísticas, absolutamente arbitrárias, o leitor é levado a reconstruir, o sentido pretendido pelo escritor (Guaresi, 2012). Na verdade, ao lermos, avaliamos o grau de sucesso da leitura tendo em conta duas dimensões: “a

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

capacidade de decifrar as palavras que se encontram representadas graficamente e a capacidade de compreender o que foi lido” (Barbeiro, 2007, p.82), o que pressupõe a existência de múltiplos processos cognitivos.

Chiele (2004) citada por Pereira e Flôres (2009) elenca oito processos cognitivos ativados no momento em que se inicia a leitura:

- Reconhecimento das letras;
- Conversão das letras em sons;
- Construção de uma representação fonológica para cada palavra;
- Apreensão do valor sintático de cada palavra;
- Acesso aos múltiplos significados dessas palavras, umas em relação às outras;
- Seleção do significado adequado para o contexto da leitura;
- Construção do significado da frase; e,
- Integração da aceção das frases para construir o sentido global do texto.

Efetivamente, a leitura exige vários processos perceptivos e cognitivos, mas apesar dos avanços da investigação neste domínio, ainda falta muita informação para saber, exatamente, quais os mecanismos que ativam a capacidade da compreensão da leitura (Ramos, 2012).

Segundo Martins e Niza (1998), a partir dos anos 70 do século XX, surgiram muitas investigações subjacentes à psicologia da leitura que se centraram na análise das operações e estratégias cognitivas existentes na atividade de ler, com o objetivo de aclarar de que forma a informação impressa é retirada e transformada em sentido. Desta forma, surgiram assim, os modelos de leitura, que, em consonância com correntes teóricas diversas, exprimem diferentes conceções do ato de ler (Santos, 2000).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

De seguida apresentar-se-ão diversos modelos de leitura, designadamente, ascendentes (*bottom-up models*), descendentes (*top down models*) e interativos, salientando os elementos e os aspetos relevantes, que os caracterizam (ibidem).

O primeiro tipo de processamento é denominado pelos anglo-saxónicos de ascendente (*bottom-up*). Estes modelos concebiam a leitura como “um processo sequencial orientado hierarquicamente desde as unidades de nível inferior até às unidades de nível superior” (Barbeiro, 2007, p.82). O processamento *bottom-up* descodifica unidades linguísticas individuais (e.g. fonemas, grafemas, palavras) e constrói significado textual das pequenas unidades para as maiores (das partes para o todo), ou seja, centra-se na habilidade de descodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto (Pinto & Richter, 2006). Sendo assim, a atividade de ler implicaria numa primeira fase a “conversão de signos gráficos em palavras, associar as palavras entre si para formar frases, chegando-se à compreensão de unidades maiores por associação das frases” (Barbeiro, 2007, p. 82). Para Viana e Teixeira (2002) a agnição da palavra e consequentemente, a compreensão da leitura, consiste no processamento sequencial do texto. O texto guia a compreensão e não abrange as experiências e as expectativas do leitor. Assim, o tirocínio será facilitado se o ensino começar por elementos mais simples, como os sons das letras (Barbeiro, 2007).

Em geral, estes modelos privilegiam o ensino das correspondências grafofonéticas como base inicial do processo de aprendizagem e via de acesso ao significado (Simão, 2002). No entanto, segundo Alves-Martins (1996), um leitor fluente lê em média 300 palavras por minuto, ou seja, demora 0,2 segundos na leitura de cada vocábulo, o que não parece ser compatível com o tempo exigido na leitura letra a letra. Os leitores nem sempre reconhecem alguns erros ortográficos, o que sugere que nem todas as letras são processadas.

Os modelos de processamento descendente perfilham processos antagónicos ao dos modelos ascendentes, isto é, partem de unidades semanticamente significativas (palavras, frases ou um texto), e só depois passam ao estudo dos seus componentes (sílabas, fonemas e letras) (Pinto & Richter, 2006).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Neste tipo de processamento o sujeito prevê o significado do texto, ou seja, o sujeito dirige a si próprio perguntas sobre o texto (Viana & Teixeira, 2002). Elabora um conjunto de expectativas a propósito do mesmo e formula hipóteses sobre o seu conteúdo (Simão, 2002). Baseia-se no facto de a compreensão não viver apenas das unidades presentes no texto, mas também dos conhecimentos precedentes do leitor. Estes conhecimentos imputam um sentido ao que é lido. A sua ativação pode mesmo contribuir para o reconhecimento das unidades linguísticas do texto. Essa possibilidade constitui um elemento crucial destes modelos, que, assim, concebem a leitura como um “jogo de adivinhas psicolinguísticas”. Prevalece a informação não visual, entendendo-se por esta o conhecimento da linguagem e a familiaridade com o conteúdo do texto. “O leitor reage ao texto a partir das suas experiências e expectativas e constrói a sua compreensão” (Viana & Teixeira, 2002, p.15).

Silva (2003) glosa os modelos descendentes uma vez que não clarifica, como é que o leitor pode pesquisar índices grafo-fonológicos, sintáticos e semânticos relativos a uma palavra ou a uma sequência de letras, que ainda não foram identificadas.

Segundo Simão (2002) nenhum destes modelos precedentemente mencionados consegue dar uma visão completa do processo de leitura, uma vez que são parciais em virtude de privilegiarem certas estratégias em detrimento de outras.

As glosas feitas aos dois modelos (ascendentes e descendentes) parecem apontar para o facto de ser difícil entender como pode uma criança formular hipóteses e augurar informações sem primeiro adquirir conhecimento de como descodificar o estímulo visual. De igual forma, é difícil conceber que o leitor eficiente não aceda ao significado diretamente e que, para tal, tenha primeiro que processar todas as chaves gráficas contidas no texto (Simão, 2002).

Viana e Teixeira (2002) reputam que “a leitura é um processo que requer a interação de muitas fontes de conhecimento”, e que os modelos presentes “até então não podiam representar esta situação adequadamente” (p.16).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Em busca de modelos que procurassem representar os processos cognitivos mobilizados no processo de leitura passou a defender-se modelos que pressupõem um funcionamento em paralelo, nos quais se considera que o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em interação, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes (processos de primários de descodificação) e descendentes (processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do contexto) (Silva, 2003; Viana, 2002a). É partindo desta conceção que emergem os modelos interativos de Rumelhart (1977) e Stanovich (1980) defendendo que esses dois processos *bottom-up* e *top-down* contribuem para a compreensão da leitura, uma vez que para se ser um leitor proficiente o indivíduo deve ter uma boa capacidade de reconhecimento da palavra, assim como um alto nível de conhecimento linguístico e conceptual.

O ato de leitura seria, então, o resultado de processos primários, onde se inserem as correspondências grafemas/fonemas, a descodificação parcial de uma palavra e o reconhecimento imediato de sílabas ou de palavras e de processos superiores, que por sua vez incorporam as predições sintático/semântica e o recurso ao contexto precedente (Martins & Niza, 1998). Segundo esta perspetiva uma pessoa que saiba facilmente reconhecer palavras, mas saiba pouco sobre o assunto tratado no texto, pode beneficiar de estratégias ascendentes de leitura, enquanto uma outra que não esteja ainda segura no reconhecimento de palavras pode privilegiar de estratégias descendentes, fundamentadas por exemplo no contexto sintático e/ou nos conhecimentos gerais sobre o tema (Viana, 2002).

Os modelos interativos representam, deste modo, a primeira formulação do processo de leitura como resultado de um processamento não sequencial. Na sequência destes surgem outros modelos de processamento de distribuição paralela que, partilhando duas características essenciais, são também designados de “conexionistas”: (1) a informação cognitiva é armazenada como uma série de conexões entre unidades; (2) estas conexões tornam-se mais fortes e rápidas com o emparelhamento repetido (Tracey & Morrow, 2006). Os modelos conexionistas utilizam uma estrutura básica na qual unidades são interconectadas numa rede. Existem unidades de *input* e de *output*. Além disso, há também unidades ocultas que medeiam a relação entre *input* e *output*. São

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

características importantes desse modelo as relações entre as unidades e os mecanismos de aprendizagem. As unidades são ligadas por conexões às quais são atribuídos pesos variáveis, que modulam a ativação recebida por uma unidade de outras e o resultado (*output*) dessa ativação. Além disso, a rede também conta com um mecanismo de *feedback*, que altera os pesos entre as unidades de acordo com o resultado do *output* (Seidenberg & McClelland, citado por Nobre & Salles, 2014).

Arley (2001) explica o processamento da leitura a partir do modelo de Seidenberg e McClelland (1989). Para a autora este modelo envolve 4 processadores interligados e conectados entre si: ortográfico, fonológico, semântico e o contextual. Os três primeiros comunicam entre si de forma circular, recebendo e transmitindo informação, mas o processador contextual apenas comunica com o semântico. Este último é o único que recebe e transmite informação para todos os outros (*ibidem*) (cf. Figura 3).

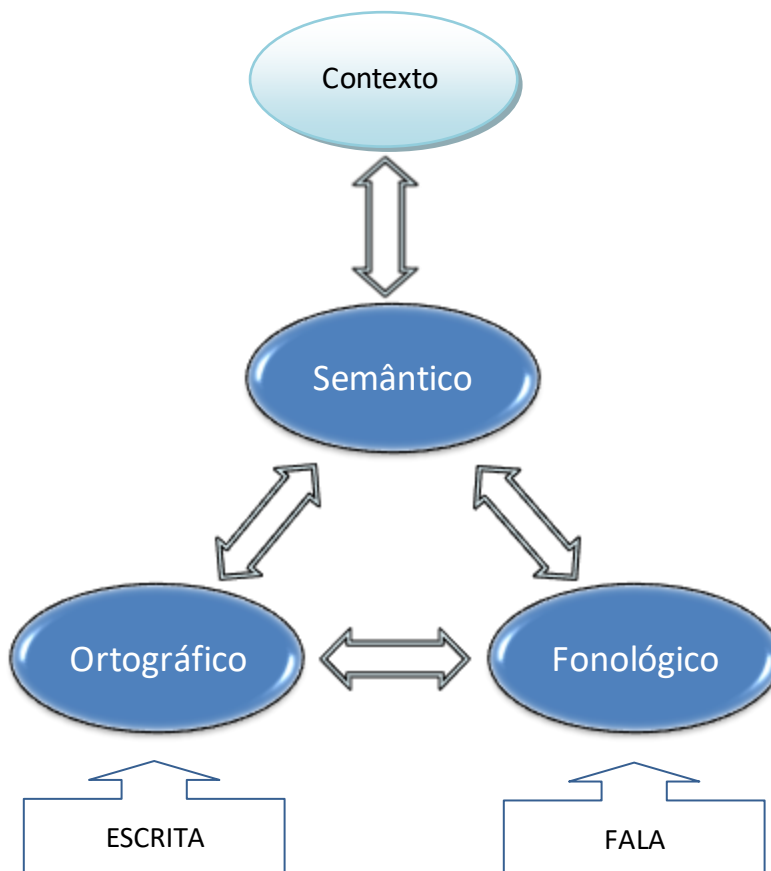


Figura 3. Modelo de Seidenberg e McClelland (1989). Adaptado de “The psychology of Language. From data to theory” de T. Harley, 2001, Hove: Psychology Press, p.198.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

O modelo tem o nome de “modelo Triangular” devido à sua forma de triângulo (Harley, 2001). O processador ortográfico representa o conhecimento visual das palavras escritas. Assim que uma palavra é reconhecida, as unidades ortográficas ativam as unidades de reconhecimento fonológico e semântico, que trabalharão em simultâneo para descodificar a palavra. O processador semântico fornece o acesso ao significado das palavras identificadas, procurando o significado mais adequado ao contexto (Navas & Santos, 2004). O processador contextual, seleciona o melhor significado dentro de um contexto específico. Dele depende a construção de uma interpretação coerente durante o processo de leitura do texto (ibidem). Por último o processador fonológico analisa e guarda os sons das palavras. Quando uma sequência de letras é visualizada no processador ortográfico, estímulos são enviados às suas unidades correspondentes no processador fonológico (ibidem). A disposição da informação em cada um deles é de tipo conexionista. A autora enfatiza a necessidade da construção de conexões fortes dentro do sistema associativo inter-letras (dependente do processador ortográfico), ou seja, a necessidade de um sistema de reconhecimento automático de letras para que o processo global possa funcionar eficazmente. A leitura eficiente depende ainda da competência de processamento fonémico (processador fonológico), de um forte conhecimento vocabular (processador semântico) e da capacidade de construir mensagens com sentido (processador contextual). Nesses modelos, ao contrário do que ocorre em modelos de dupla via, o enfoque não cai sobre mecanismos ou rotas diferentes de processamento, mas sobre os diferentes tipos de informação que são processados (Nobre & Salles, 2014).

Já para Coltheart (2001) o processo de leitura pode ser explicado à luz dos modelos de dupla-via. É um modelo psicolinguístico, cuja ideia elementar é a de que existem duas formas fundamentais para proceder à leitura de material escrito: uma que assenta na conversão das letras em sons e outra que se fundamenta num processo de reconhecimento da palavra como um todo, ou seja, haverá uma via indireta, ou via fonológica e uma via direta, ou via lexical.

Um dos modelos clássicos de dupla-via foi proposto por Ellis e Young (1988). O seu funcionamento é modular e conecta as vias de entrada das informações auditivas (palavra ouvida) e visuais (leitura) com uma série de níveis (por exemplo, de fonemas e

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

grafemas) e processos linguísticos (conversão grafema-fonema e fonema-grafema). A fala e a escrita são as vias de expressão de saída das informações. Esse modelo oferece, então, uma via de conexão entre a leitura e a escrita e possibilita a compreensão de défices do sistema de linguagem e semântico por meio do mau funcionamento de alguma via ou módulo (ibidem) (cf. Figura 4).

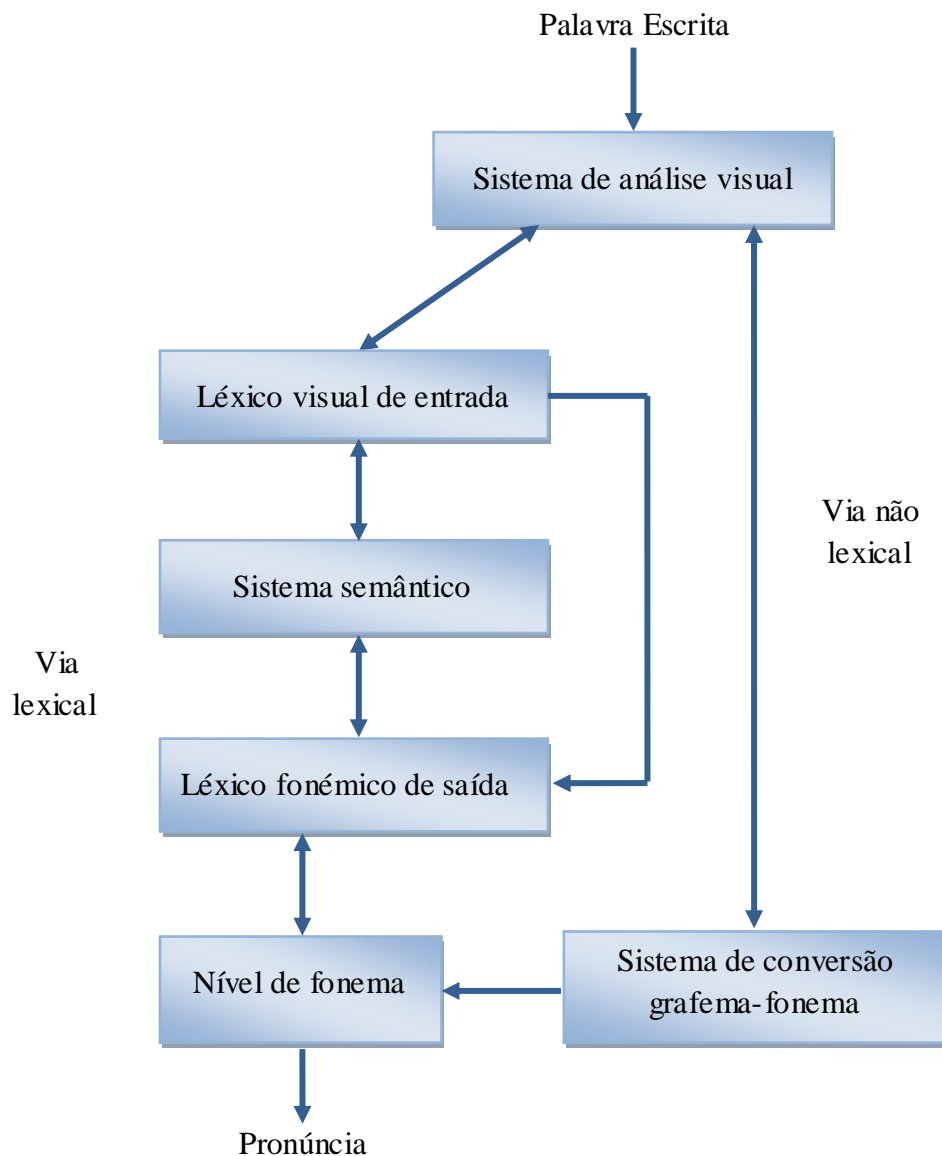


Figura 4. Modelo de Ellis e Young (1988). Adaptado de *Human cognitive neuropsychology*. Londres, Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Para Salles e Parente (2002), a via fonológica utiliza o processo de conversão grafema-fonema, envolvendo a procura de pronúncias para palavras desconhecidas e pseudopalavras. Para as autoras a leitura por via fonológica é fortemente afetada pelo número de letras contidas na palavra, conhecido por “efeito de extensão”. Na leitura por via lexical, comumente utilizada por leitores adultos, as representações de milhares de palavras familiares são armazenadas em um léxico de entrada visual, que é acionado pela apresentação visual de uma palavra. Seguidamente obter-se-á o significado do vocábulo a partir do sistema semântico (depósito de todo o conhecimento sobre significados de palavras familiares). Conforme refere Coltheart (2001) as palavras que conhecemos estão representadas na memória a longo-prazo, construindo um léxico mental ortográfico. Pessoas que utilizam apenas esta via têm pouca ou nenhuma dificuldade em pronunciar palavras familiares, porém, encontram muita dificuldade com palavras relativamente não-familiares e pseudopalavras.

Segundo Sánchez (2004), citado por Corso e Salles (2009), palavras familiares podem ser lidas indistintamente pelas duas vias, apesar de a lexical ser mais rápida, enquanto as palavras não familiares exigem o uso da via fonológica.

Para além dos modelos conexionistas e de dupla-via, é importante destacar também os modelos de analogia. Estes modelos consideram que há somente uma via na leitura, chamada “analogia”, isto é, nós pronunciamos palavras e “não palavras” por analogia com outras palavras (Harley, 2001). A estratégia de analogia é dependente da ortografia compartilhada. Isto é, as palavras devem compartilhar de uma unidade de escrita semelhante (Roazzi, 1999). A seleção de itens lexicais, que são usados como a analogia depende da força da ativação dos itens no léxico. Kay e Marcel (1981, citado por Harley, 2001) demonstraram que a pronúncia de uma não-palavra pode ser influenciada pela prolação de uma palavra precedente com um segmento compartilhado, isto é, a representação de uma palavra apresentada recentemente estará ainda ativa no léxico e então influenciará fortemente que pronúncia será escolhida. Para além disso, os processos de analogia operam automaticamente. A analogia é dissemelhante do uso das regras do grafema-fonema porque ela concerne sequência de várias letras. Nesta estratégia, duas palavras são consideradas análogas se contêm uma unidade de escrita símil.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Se o leitor souber pronunciar a palavra escrita “cama”, ele pode trabalhar a pronúncia da nova palavra “lama”. Pode ser visto que “cama” e “lama” compartilham uma sequência de várias letras, isto é, a unidade “-ama” (Roazzi, 1999; Harley, 2001).

### *A Escrita*

Descodificar a escrita e codificar a fala significam, no caso, transformar, corretamente, a escrita no seu correspondente oral e a linguagem oral no seu correspondente escrito (Pereira & Azevedo, 2006).

Segundo o dicionário de “Língua Portuguesa Contemporânea”, da Academia das Ciências de Lisboa (2001), escrever significa: “Desenhar ou registar, letras, números, geralmente com lápis ou caneta, sobre uma superfície, sobretudo de papel (...)” (p. 1505). Para Félix (2008) escrever implica relacionar o signo verbal, que já é significado, a um signo gráfico. É planear e esquematizar a colocação correta de palavras ou ideias no papel. O ato de escrever envolve um duplo aspeto: os mecanismos e a expressão do conteúdo ideativo. Na escrita estabelece-se uma relação entre a audição (palavra falada) e o significado (vivência da criança) e a palavra escrita. É uma habilidade cognitiva complexa que, pode ser encarada como um ato criativo, a que Vigotsky (1973) chama de escrita produtiva, ou como um ato meramente reprodutivo, uma transcrição do que se ouve ou se fala.

Segundo Pereira e Azevedo (2006) não é algo que se desenvolve naturalmente no ser humano, mas algo que se aprende dentro da cultura e, por isso, necessita do esforço de quem aprende e de quem ensina.

José e Coelho (1990) salientam alguns aspetos que devem ser considerados no desenvolvimento gráfico:

- Desenvolvimento da linguagem oral: para escrever a criança precisa pronunciar corretamente os sons das palavras;
- Desenvolver habilidades de orientação espacial e temporal: ao escrever a criança deve respeitar a sequência dos sons e a sua estrutura no espaço;

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- Desenvolvimento da coordenação visuomotora: a criança deve ter movimentos coordenados dos olhos, braços, mão e também a preensão correta do lápis;
- Motivação para aprender: a criança precisa ter um bom relacionamento com os pais, professores e colegas, para se sentir estimulada a escrever.

Em 1986, Jorrin (citado por Sousa, 1999) apresentou uma lista das capacidades que acompanham uma escrita sem erros: i) capacidade para a análise auditiva da palavra ouvida, para uma correta reprodução dos fonemas; ii) capacidade para recordar uma forma gráfica ausente, configuração e discriminação de fonemas, iii) capacidade para a sequenciação e ordenação dos elementos fónico e gráficos; iv) associação correta de processos gráficos e fónicos; e v) atribuição de sentido aos grafemas/fonemas (estruturação semântica e gramatical).

Ardaya (2004) vai mais longe que Jorrin (1986) citado por Sousa (1999), ao considerar que escrever uma língua com clareza e correção envolve cinco aspetos distintos: i) o uso das letras ou grafemas, tal como Jorrin (1986) citado por Sousa (1999), mas destaca também ii) o uso de sinais auxiliares (marcas de acentuação e diacríticos); iii) a adequada silabação dos vocábulos; iv) a adequada separação das palavras no texto, por meio de espaços em branco e v) o uso de sinais de pontuação.

Numa perspetiva tradicional o aluno é levado a seguir um caminho analítico que o conduz, da letra à palavra, da palavra à frase, da frase ao parágrafo e, finalmente do parágrafo ao texto (Teixeira, Novo & Neves, 2011).

Até à década de setenta do século passado, considerava-se a escrita como uma competência estilístico-literária, presumindo-se que os alunos redigiam por intuição, dom ou por uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo formal da gramática (Niza, et al. 2011). A iniciação à redação de textos consistia, para muitos, na leitura seguida de tarefas de cópia, ditado e na construção de frases, a partir de exercícios propostos pelos manuais, nos quais consolidariam a aprendizagem da estrutura frásica. “Escrever consistia, nesta perspetiva, produzir um conjunto de frases simples, ortograficamente corretas” (ibidem p. 5).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Barbeiro e Pereira (2007) alvitram três competências fundamentais que as escolas devem procurar desenvolver nos seus alunos: i) competência compositiva, (a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; ii) competência ortográfica (a competência relativa às normas que determinam a representação escrita das palavras da língua; iii) competência gráfica (a competência relativa à capacidade de exarar num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita).

Ao contrário das restantes competências envolvidas na escrita, a competência compositiva, segundo Barbeiro e Pereira (2007) implica: ativar conhecimentos decidir sobre a sua integração ou não, articulá-los com os outros elementos do texto e dar-lhes uma expressão linguística para afigurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência.

Segundo Cuetos (2010) a escrita é uma atividade neurobiológica, e é possível identificar, com precisão, as áreas cerebrais que intervêm nesta atividade, graças à neuroimagem. Nesta tarefa a criança está exposta a vários desafios: a fruição das ideias e respetiva tradução numa linguagem convencional; a adequação aos objetivos como escritor não descurando, para isso, os objetivos do leitor; a codificação da oralidade numa linguagem alfabética; o domínio da imagem mental da sequência gráfica; o controlo motor e a utilização da pontuação para a segmentação de unidades sintáticas e semânticas (Rebelo & Reche, 2013). Ou seja, escrever implica o tópico, o género, programar, tomar notas, seleccionar e organizar a informação (Barbeiro & Pereira, 2007). Para Barbeiro (2007) o processamento consciente de todos estes aspetos poderá prejudicar não só a velocidade de escrita como o próprio processamento em relação à dimensão compositiva. Assim se compreende que o trabalho de produção escrita tenha de ser guiado e acompanhado pelo professor em todas as fases do seu processo e tenha de ser encarado como uma presença assídua nas aulas (Pereira et al, 2013).

De seguida abordar-se-á alguns modelos cognitivos de escrita.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

### *Processos cognitivos da escrita*

De uma maneira geral os alunos sabem que a elaboração de um plano, ou esboço, antes de proceder à escrita de um texto é uma mais-valia, tanto para o desenvolvimento do seu texto, como para a estruturação do seu próprio pensamento. O que os aprendizes parecem desconhecer é que existem métodos que conduzem a uma escrita adequada ao contexto de cada necessidade, não sendo uma questão de vocação, ou ingénito (Teixeira et al., 2011).

Durante as últimas três décadas surgiram diversas teorias que procuraram explicar o fenómeno complexo da escrita e o comportamento dos escritores perante a tarefa de escrita (Cassany, 2005).

Os modelos de dupla via procuram compreender, na escrita, as vias de produção que permitem transformar um estímulo fonológico em expressão escrita, congregando os mesmos pressupostos supracitados anteriormente para a leitura; ou seja, também a escrita de palavras se pode efetuar por via fonológica ou lexical (Pinheiro, 2001). A combinação da capacidade de transcrição assente no princípio alfabético com regras que estabelecem a correspondência entre os sons e os grafemas refere-se à via indireta ou fonológica; e ii) a associação de informação ortográfica ao conhecimento da própria palavra refere-se à via direta ou lexical. Após a análise auditiva do sinal acústico, é ativada a forma fonológica da palavra, a qual dá acesso à representação semântica que lhe está associada e à respetiva forma ortográfica (Barbeiro, 2007). Depois de acionada, “é possível passar à escrita, mobilizando os respetivos grafemas e executando os movimentos necessários à sua grafia” (p.88).

Na senda de Ellis e Young (1988), o modelo de Caplan (1992) permite várias possibilidades de acesso à escrita a partir do oral: uma que acede à representação gráfica, a partir do significado da palavra (via lexical), e outra que acede ao padrão ortográfico da palavra a partir da sua forma fonológica (via sublexical) (cf. Figura 5).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

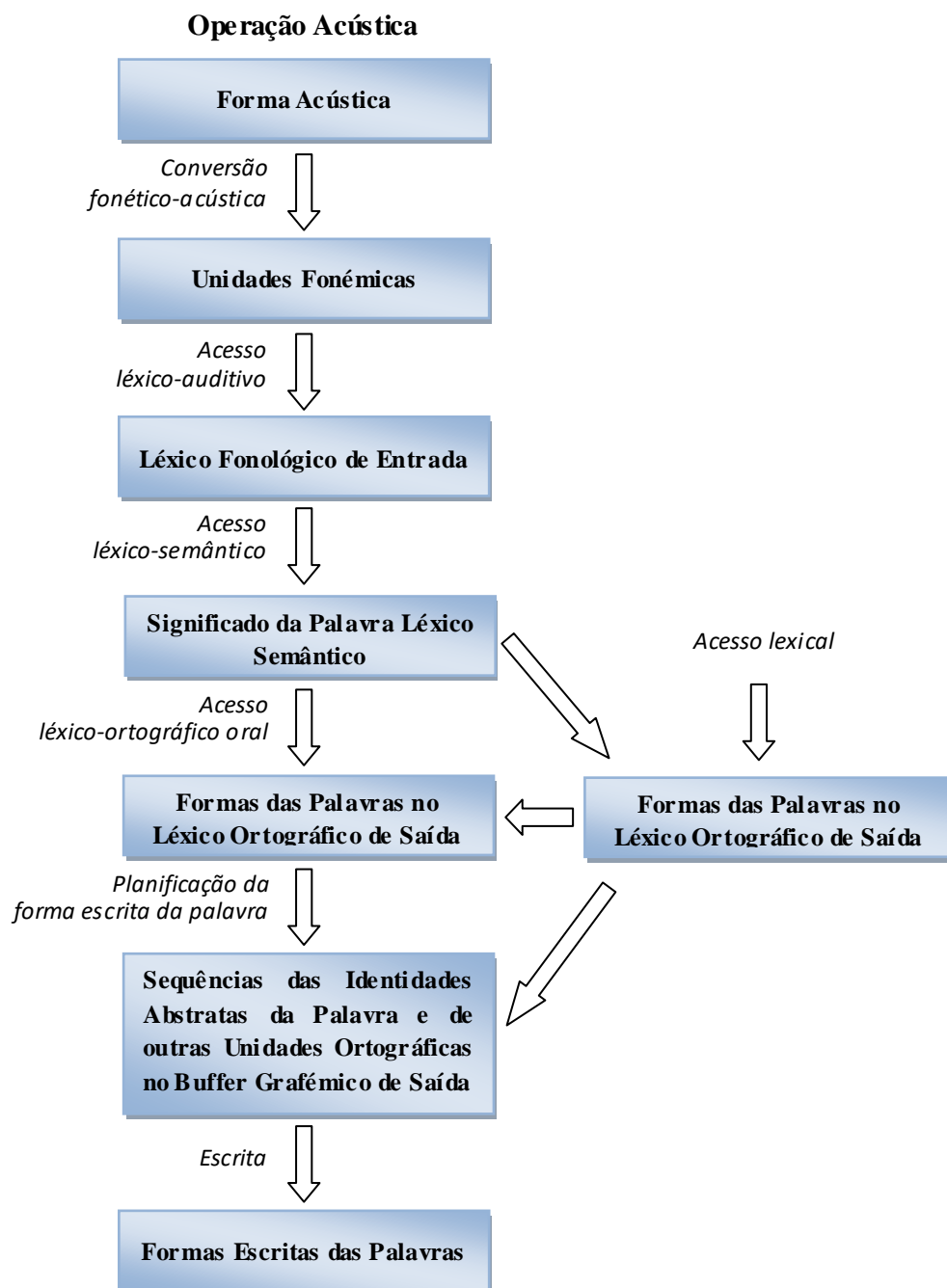


Figura 5. Modelo de dupla-via de Caplan (1992). Retirado de *Reading and writing single words. In Language. Structure, Processing, and Disorders*. Cambridge. The MIT Press.

Considerando a via lexical, o modelo contempla duas subvias (i) uma semântica; que compreende a entrada fonológica da palavra, a sua representação semântica e saída escrita da palavra (ii) e outra não semântica; que vai diretamente do léxico fonológico de entrada ao léxico ortográfico de saída. No que respeita à via sublexical, também existem dois caminhos (i) um que vai do léxico fonológico de entrada, representação

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

semântica, consideração da forma fonológica no *buffer* fonológico de saída e representação da palavra escrita, no *buffer* grafémico de saída (ii) e outro que parte da análise das unidades fonológicas sub-lexicais diretamente às unidades ortográficas escritas representadas no *buffer* grafémico de saída. Este modelo elaborado tendo por base escritores adultos (com dificuldades de escrita adquiridas), viabiliza a via sublexical para escrever palavras desconhecidas e pseudopalavras e a via lexical, para escrever palavras familiares e irregulares (Festas et al., 2007).

A respeito do uso destas vias, Treiman (1993) esclarece que no início da aprendizagem da escrita, as crianças tendem a recorrer ao uso da via fonológica, pelo que o uso da via lexical implicaria a pré-existência de um amplo léxico ortográfico, ainda não desenvolvido nos anos iniciais de escolarização.

Contrariamente, e como referido precedentemente, os modelos conexionistas não concebem a existência de vias independentes na escrita de todo o tipo de palavras. Treiman (1993) refere que nos modelos conexionistas, a escrita de uma palavra processa-se por ativação de conexões, o estímulo oral vai ativar, não só a representação semântica da palavra, como também, as conexões entre fonemas e grafemas (independentemente dessas conexões serem de um para um ou de um para muitos). Estas conexões são fortalecidas ou depauperadas conforme a sua frequência de ocorrência na escrita, o grau de exposição das crianças às diferentes palavras e o ensino das regras de escrita.

Em 1997, Nation desenvolveu estudos que vêm corroborar estes pressupostos. A autora realizou duas experiências, com crianças de 3º e 4º ano, para a língua inglesa. No primeiro estudo, pesquisou a correção escrita de palavras consistentes que contivessem vizinhos ortográficos (rimas comuns a outras palavras) relativamente a palavras consistentes únicas (que não partilham rimas com nenhuma outra palavra - sem vizinhos ortográficos) e a palavras irregulares. A autora aferiu que as crianças de 3º e 4º ano avaliadas evidenciaram maior correção na escrita de palavras que partilhavam rimas em detrimento das outras condições. Na segunda experiência, tendo em conta o mesmo grupo de crianças, avaliou a capacidade destas, para a escrita de palavras e

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

pseudopalavras que contivessem rimas de diferentes frequências de ocorrência em inglês (e.g. a rima /isk/da palavra “disk” é partilhada apenas por mais duas palavras monossilábicas –“risk” e “whisk” – enquanto que por exemplo a rima /ik/ é partilhada por 22 palavras monossilábicas do inglês); a autora verificou que a correção escrita dependia do número de rimas ortográficas partilhadas, sendo melhor quando os vizinhos ortográficos eram superiores.

De seguida perceber-se-á como a criança se poderá tornar “leitor e escritor”, abordando alguns modelos desenvolvimentais do aprender a ler e aprender a escrever.

## 4. Tornar-se Leitor e Escritor

“O processo da leitura pode ser comparado à construção de um prédio. O escritor é o arquiteto; o texto é a planta; o leitor é o construtor; o processo da compreensão é a construção do prédio; o produto da compreensão é o prédio pronto. O que acontece entre a apresentação da planta e o prédio pronto depende do conhecimento prévio do construtor, presumido pelo arquiteto” (Leffa, 1996, p. 25).

Sendo a linguagem escrita um “código da transcrição da fala”, transformando a aprendizagem na aquisição de uma técnica, é expectável que a sua aprendizagem requeira “a aquisição de uma técnica” (Ferreiro & Teberosky, 1990, citado por Cavalcante et al, 2008, p. 92).

Mas a transcrição da oralidade para a escrita não se faz de modo automático, nem o novo código se adquire facilmente dadas as suas características, pelo que a linguagem escrita, ao contrário da linguagem oral, não é um fenómeno universal.

Ao contrário da escrita, a linguagem oral adquire-se espontaneamente à medida que a criança cresce, interage e comunica com os outros. A simples exposição à fala desencadeia e estimula esse processo, enquanto a linguagem escrita requer um processo de instrução explícita, um esforço deliberado e sistemático de aprendizagem (Castro & Gomes, 2000). Isto porque os símbolos escritos são considerados de segunda ordem, porque funcionam como designações dos símbolos verbais (Santana, 2002). A compreensão da linguagem escrita é efetuada primeiro pela linguagem falada, no entanto, gradualmente, essa via é reduzida, a escrita adquire e assume um carácter simbólico, passando a ser percebida da mesma maneira que a falada. A linguagem falada e a linguagem escrita são duas formas principais de expressão linguística com diferenças importantes entre elas, no entanto, a aquisição de uma não se traduz automaticamente na aquisição da outra (Castro & Gomes, 2000).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Alves-Martins (1996) refere que a aprendizagem da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo, que se começa a desenvolver muito precocemente e não apenas quando existe ensino formal. A investigação, assim como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de estes lhes serem ensinados (Mata, 2008).

Segundo Martins e Neves (2000) na aprendizagem de qualquer destreza existem três fases distintas: i) cognitiva, ii) de domínio iii) e de automatização. A primeira fase, a cognitiva, é caracterizada pela construção de uma representação global da tarefa, dos seus objetivos e da sua natureza. Esta etapa corresponde à elaboração de uma representação sobre o objetivo da tarefa (construção de uma ideia global sobre a natureza da tarefa e sobre os meios necessários para a conseguir realizar). O treino caracteriza a segunda fase, o domínio. Esta etapa corresponde ao treino/aperfeiçoamento das várias operações necessárias para concretizar a tarefa. Na terceira fase, a aprendizagem já está consolidada e deixa de haver um controlo consciente para se operar com destreza a tarefa aprendida (ibidem).

Entre os 5 e os 7 anos de idade, dependendo das políticas educativas de cada país, dá-se entrada oficial da criança no mundo da escrita. Tudo leva a pensar que se aguarda que a criança esteja preparada cognitivamente e neurologicamente para iniciar essa aprendizagem (Pinto, 2013).

### *Aprender a ler*

Nos anos 80 do século XX, diversos modelos de aprendizagem da leitura foram formalizados procurando caracterizar as várias fases pelas quais as crianças passam, até atingirem um domínio pleno da leitura (Silva, 2003).

Ehri e Robbins, (1992); Gough, e Hillinger (1980); Marsh, Friedman, Welch, e Desberg (1980 e 1981), citados por Silva (2003), defendem que existem modelos desenvolvimentais de leitura que defendem que este ocorre numa série de etapas. Por outro, Perfetti (1991); Stuart e Coltheart (1988) citados por (Silva, 2003) defendem que

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

existem modelos compreensivos de leitura, que percecionam esse desenvolvimento como um processo contínuo.

Para esta tese, não se pretende esgotar toda a abordagem teórica efetuada, pelo que destacaremos apenas alguns modelos desenvolvimentais pioneiros, respetivamente os de Marsh et al. (1981), Chall (1985) e Frith (1985).

Marsh et al. (1981) referem quatro estádios de desenvolvimento da leitura: “1) conjetura linguística (*linguistic guessing*), (2) conjetura discriminatória (*discrimination net guessing*), (3) descodificação sequencial (*sequential decoding*), e (4) descodificação hierárquica (*hierarchical decoding*)”.

A primeira fase é caracterizada pela adivinhação linguística. A criança estabelece associações entre a forma visual das palavras e a sua enunciação tendo em conta o contexto em que as mesmas aparecem. Perante palavras não familiares a criança serve-se do contexto linguístico, e antecipa uma palavra que seja aceitável do ponto de vista semântico ou sintático (Silva, 2003; Martins & Niza, 1998). Por exemplo, se lhe expuserem um cartão em que estão desenhados um menino e um gato e em que está escrito “gato” a criança é capaz de dizer que está escrito “menino” porque antecipa, através da imagem, não tendo em conta as características da palavra escrita. Ou, perante um livro de histórias, considera que no princípio da história se lê “Era uma vez” apesar de estar escrito “Um dia”; isto porque a criança utiliza o contexto, “livro de histórias” e a forma como as histórias usualmente começam para adivinhar o que está escrito sem ter em conta as características gráficas das palavras (Martins & Niza, 1998).

Na fase seguinte, cognominada de “conjetura discriminatória”, o reconhecimento da palavra não decorre apenas do contexto, na medida em que a criança passa a ter em conta, no seu processamento, determinados índices gráficos, como a primeira letra, a última letra, ou a dimensão da palavra (Silva, 2003). Por exemplo, de entre um conjunto de cartões em que estão escritos nomes de frutos, se lhe for pedido que leia a palavra “manga”, palavra essa que nunca viu anteriormente, é capaz de dizer que está escrito “maçã” que é uma palavra que já conhece, porque “manga” começa pela mesma letra.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Ao ter-se em conta este exemplo, a criança demonstra ser capaz de utilizar a estratégia de aproximação visual, o que lhe permite fazer um reconhecimento de certas características gráficas das palavras. A criança passa a fazer cotejos com palavras já reconhecidas do seu vocabulário visual, encontrando algum nível de similaridade visual, servindo-se, para isso, de pistas contextuais para a auxiliar nessas comparações (ibidem).

A terceira fase, “descodificação sequencial”, ocorre por volta dos sete anos de idade, sendo caracterizada pelo início do processo de descodificação mediante a aquisição de algumas regras básicas de correspondência fonema-grafema (ibidem). Porém, nesta fase a linguagem escrita é concebida como um código unívoco em que cada letra corresponde a um determinado som. Esta conceção do código escrito não permite ainda analisar as palavras em função de regras ortográficas contextuais.

Na fase da “descodificação hierárquica” a criança passa a utilizar, na descodificação das palavras, regras ortográficas complexas que têm em consideração, quer o valor posicional das letras nas palavras, quer analogias entre as palavras (Silva, 2003).

Para Lages, Liz, António e Correia (2007) estes estádios devem ser interpretados mais como estratégias progressivamente complexas, que as crianças tentam à medida que as suas capacidades cognitivas aumentam, do que como uma sequência conduzida biologicamente através das quais todas as crianças passam.

O esquema de Chall (1983) é considerado por Lages et al. (2007) como um esquema mais complexo e abrangente que o de Marsh et al. (1981), por introduzir outros parâmetros de classificação no ato de ler.

Baseando-se nos estádios de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, a autora definiu 5 estádios antecidos de um pré-estádio, o zero, intitulado de pré-leitura que vai desde o nascimento até aos 6 anos. Nesta fase a criança armazena um fundo de conhecimentos sobre letras, palavras e livros, sendo por vezes, capaz de distinguir as letras do alfabeto, ou até mesmo escrever o seu nome. Há crianças que aos três anos fazem de conta que

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

leem um livro, apontando para palavras numa página ao mesmo tempo que as verbalizam.

O primeiro estágio designado por Chall (1983) corresponde aos seis/sete anos de idade, altura em que a criança frequenta o primeiro e o segundo ano de escolaridade. É o chamado estágio inicial de leitura, ou de descodificação. Nesta fase o aluno faz a correspondência do som à letra, fazendo uma espécie de adivinhação e de jogo de memória. Segundo a Reading Foundation também citada pelos autores a maior parte das crianças nestas idades consegue compreender 4.000 ou mais palavras neste estágio, no entanto só consegue escrever 600. Neste primeiro estágio a capacidade de abstração é indispensável (Lages et al., 2007).

O segundo estágio inicia-se aos sete/oito anos de idade (segundo e terceiro anos de escolaridade) e é designado por “confirmação, fluência e separação do texto”. Nesta fase consolida-se o que se obteve no primeiro estágio e ganha-se fluidez na leitura, sendo propício ao seu desenvolvimento a leitura de vários livros (histórias, contos de fadas ou populares (Chall 1983).

“Ler para aprender o que é novo” é a designação dada ao terceiro estágio. Nesta fase a compreensão começa a ter um papel de destaque, passando-se do aprender a ler, para o ler para aprender (Lages et al., 2007, p. 16). Segundo Chall (1983) este estágio pode ser dividido em duas fases: i) do quarto ao sexto ano de escolaridade (nove aos onze anos de idade) e ii) do sétimo ao nono ano de escolaridade (doze a catorze anos de idade). As crianças são capazes de ler materiais sérios e de alguma extensão, por volta do sexto ano de escolaridade, mas têm dificuldade em ler a maior parte da literatura das pessoas adultas. Na segunda fase do estágio eles já conseguem elevar os níveis de leitura dos adultos, como jornais, romances e revistas (Lages et al., 2007).

O quarto estágio é designado por “pontos de vista diferenciados”, compreendendo os jovens entre os catorze e os dezoito anos de idade. Neste estágio tudo é assimilado na educação formal através do estudo de textos escolares e de leitura de ficção mais madura, de jornais e de revistas (ibidem).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

O quinto e último estágio apelidado por “construção e reconstrução – uma mundividência” adquire-se a partir dos 18 anos. Nele, segundo Chall (1983) a dimensão quantitativa do conhecimento é substituída pela qualitativa, sendo muitas vezes a leitura orientada para um objetivo específico. Pode-se começar pelo princípio, pelo meio ou do fim do objeto de leitura, em função das preocupações centrais do sujeito. O leitor tem a aptidão de construir conhecimento num alto nível de abstração e generalização.

Para Balula (2011), à medida que a criança vai passando por essas fases de desenvolvimento da leitura, o nível de compreensão vai sendo progressivamente mais complexo. A partir da fase da leitura para aprender já é possível construir conhecimento acerca do mundo e incrementar estratégias facilitadoras da compreensão.

Para além do modelo de Marsh et al. (1981) e Chall (1983), em 1985, surgiu o modelo de Uta Frith (1985). A autora apresentou uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura, que veio influenciar as investigações posteriores na área (Citoler, 1996).

O modelo de Uta Frith (1985) considera que a aprendizagem da leitura ocorre ao longo de três fases ou etapas a que correspondem estratégias específicas:

- Fase logográfica – Consiste no reconhecimento reduzido e global de palavras. As palavras fazem parte do vocabulário visual da criança, mas não recorre a processos de descodificação da palavra. Não se pode considerar que a criança lê, apenas reconhece os símbolos gráficos. Nesta fase indícios como a pinta do “i” podem permitir a identificação da palavra (Gombert, 2003). Modificando a tipografia de algumas letras ou indicadores gráficos as crianças deixam de reconhecer as palavras (Citoler, 1996). É nessa fase que as crianças que vivem em ambientes com muita exposição à escrita de logomarcas são capazes de ler com denodo as mais frequentes (e.g. “Coca-Cola”) (Silva, 2003). Esta pseudoleitura, na qual o principiante utiliza todos os indícios disponíveis para adivinhar as palavras, não é feito pelo acesso direto ao léxico mental, mas sim através de um sistema semântico pictural (Morton, 1990, citado por Gombert, 2003). A informação escrita é aqui tratada como material não-linguístico e as relações

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

configurações escritas e significações não dependem de regras linguísticas gerais (Gombert, 2003);

- Fase alfabética – Esta fase exige o conhecimento do alfabeto, o domínio metafonológico da unidade fonética e o estabelecimento de relação entre esses dois tipos de conhecimento (ibidem). A criança inicia o processo de associação fonema-grafema que implica distinguir as letras, segmentar palavras, aplicar regras grafema/fonema e combinar e produzir sons para a produção de palavras. Estas estratégias permitem à criança descodificar palavras desconhecidas, no entanto, é aqui que podem surgir obstáculos na leitura devido às irregularidades da grafia da nossa língua. É, portanto, nesta fase que a criança começa a utilizar uma estratégia alfabética, baseada na análise das palavras em letras, na associação de letras a sons e na síntese desses sons (Citoler, 1996).

- Fase ortográfica – Nesta fase as palavras são analisadas em unidades ortográficas sem recurso sistemático à conversão fonológica o que permite a leitura de palavras irregulares (Gombert, 2003). A criança já é capaz de utilizar as regras entre sons e letras, tendo em conta o valor posicional das letras. As relações entre grafemas são estabelecidas, possibilitando a escrita de palavras irregulares (Capoville, Macedo & Charin, 2002). Esta fase é, portanto, o culminar da habilidade da leitura e escrita de palavras (Citoler, 1996).

Segundo Gombert (2003) o motor dessa aprendizagem é fundamentalmente a intervenção pedagógica levada a cabo pelo professor. A criança passa de uma estratégia a outra sob o efeito de uma instrução que visa fazer com que ela aprenda e compreenda o funcionamento de um código escrito (ibidem). Para Frith (1985), o seu modelo diferencia-se dos restantes porque compreende um processador ortográfico, fonológico, semântico e contextual que interagem e processos de transformações que possibilitam a transmissão da ativação ou inibição de um processador para o outro.

Estudos realizados por Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), Rieben (1993) e Rieben e Saada-Robert (1991) têm evidenciado que a aquisição da leitura não implica um

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

percurso sequenciado da primeira à última fase, e que cada fase não é caracterizada pelo uso exclusivo de uma estratégia a ser substituída por outra na fase seguinte. Estes autores alvitram, então, que se fale de estratégias dominantes num determinado momento da aprendizagem da leitura e não de estratégias exclusivas características de cada fase ou estágio (Martins & Niza, 1998).

Mas, como se desenvolve a aprendizagem da escrita nas crianças?

### *Aprender a escrever*

Para Frith (1985) embora as etapas de desenvolvimento sejam as mesmas para a leitura e para a escrita, nem sempre as estratégias utilizadas são iguais. Assim, uma criança num determinado estágio de leitura caracterizado pela utilização de uma dada estratégia, poderá utilizar uma estratégia diferente para a escrita. É esta coexistência de diferentes estratégias de leitura e de escrita que distingue as etapas existentes (Silva, 2003).

Para que o aprendiz atinja a proficiência escrita precisa compreender as propriedades do sistema de notação da escrita, isto é:

- Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são divergentes de números e de outros símbolos.
- As letras têm formatos inalteráveis e pequenas variações produzem mudanças na sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma diferentes formatos (P, p, P, p).
- A ordem das letras no interior da palavra não pode ser alterada.
- Uma letra pode repetir-se no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras aquinhoam as mesmas letras.
- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras se podem juntar umas com as outras.
- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais do que um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais do que uma letra.

- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura que prevalece no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, pelo menos, uma vogal. (Morais, 2005; Leal, 2013).

Segundo Leal (2013) será a compreensão destes princípios que regerá o processo de construção da escrita alfabética. Escrever não significa copiar algo escrito. A criança ou adulto necessita compreender o seu processo de construção.

Aprender a ortografia da língua requer conhecimentos linguísticos variados dos domínios: fonológico, morfológico, sintático e semântico (Horta & Martins, 2004). Conforme a “Teoria da Psicogénese da Escrita”, proposta por Ferreiro e Teberosky, em 1986, as crianças passam por quatro etapas, ou níveis distintos, até atingirem a proficiência da escrita (Morais & Leite, 2012).

- Nível pré-silábico - Neste nível, a criança ainda não entende que o que a escrita regista é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras (Morais & Leite, 2012). Os alunos consideram que escrever é a mesma coisa que desenhar. Se solicitarmos ao aprendiz que escreva determinada palavra (e.g. ‘pato’ ou ‘bola’), será provável que ele desenhe um pato ou uma bola, acreditando que ali está escrito a palavra (Coutinho, 2005). Nesta etapa as crianças têm dificuldade em discriminar letras e números e frequentemente “escrevem” usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados. Neste período, só ela é capaz de ler os seus próprios registros de imediato (Barbosa & Guimarães, 2013). Para o aprendiz as ações (como saltar, correr) e sentimentos (e.g. saudade, alegria, ódio) não podem ser escritos (Coutinho, 2005). A variação do número de letras por palavra pode estar relacionada com as propriedades dos próprios objetos (Barbeiro, 2007). As crianças têm propensão a acreditar que se escreve conservando as características do objeto a ser escrito (Coutinho, 2005), isto é, serão escritas mais letras se o objeto em causa for maior, mais pesado, mais velho ou mais numeroso (Barbeiro, 2007). Esse fenómeno,

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

segundo Coutinho (2005), é cognominado de realismo nominal. Para Barbosa e Guimarães (2013), a característica que marca este nível de desenvolvimento da escrita é a não compreensão da relação entre fala e a escrita. A representação escrita, ainda não é uma representação da linguagem oral (Martins & Niza, 1998). O principal desafio para o professor neste nível é auxiliar o aprendiz a perceber que a escrita representa os sons da fala, e não os objetos em si, ou as suas características (Coutinho, 2005). Atividades de análise fonológica, como rimas, trava-línguas, lengalengas, poderão levar a criança a perceber que as palavras se escrevem com o mesmo grupo de sílabas ou letras. O trabalho com palavras frequentes como os nomes dos alunos da turma, também pode auxiliar na perceção de que partes iguais se escrevem de forma semelhante, e partes de sílabas ou letras, presentes no nome de um aluno também podem ser encontradas nos nomes dos outros colegas (ibidem).

- Nível silábico - Para Barbosa e Guimarães (2013) o nível silábico é caracterizado pela fonética, ou seja, a criança procura corresponder a sílaba da palavra a cada letra escrita. Com a evolução do pensamento da criança sobre a escrita, surgem conflitos, e um destes é o que acontece entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de letras utilizada por ela (ibidem). A criança ainda não planeia, cuidadosamente, quantas e quais letras vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está a começar a compreender que a escrita está relacionada com a parte sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, procura coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras no que escreveu (Morais & Leite, 2012). Quando desejam escrever uma palavra, os alunos fazem-no utilizando uma letra para cada sílaba presente na palavra, isto é, se o aluno deseja escrever uma palavra com três sílabas (e.g. “caneta”), muito provavelmente ele o fará escrevendo uma letra para cada uma das sílabas, “CNT” ou “AEA”, ou seja, ele escreverá as vogais ou as consoantes presentes nas palavras (Coutinho, 2005). Neste nível os alunos preocupam-se apenas com o aspeto quantitativo, marcando uma letra para representar cada sílaba da palavra, o que corresponde a um “estágio silábico de quantidade”. Por outro lado, à medida que começam a fazer correspondência entre a letra e os sons representados, eles entram na “fase silábica de qualidade” (ibidem, p.55). À medida que a criança passa a escrever um grafema para cada sílaba, começa a vivenciar alguns conflitos, criando novas hipóteses, como a de que existe uma

quantidade mínima de letras para escrever. Nesta fase, palavras funcionais como os artigos, podem não ser representados (Martins & Niza, 1998). O aprendiz terá dificuldade em entender a escrita de palavras comumente usadas como “au”, “ei” “eu”, porque para ele não existem palavras com essa quantidade de letras. O aluno não percebe essa escrita como sendo palavras, vivenciam nesta altura dois conflitos, a impossibilidade de fazer registos iguais para palavras diferentes, e de se escrever, com apenas duas letras, as palavras dissílabas, e uma letra as palavras monossílabas (Coutinho, 2005). Para o autor, atividades de palavras cruzadas (em que o aluno tem de escrever uma letra para cada sílaba da palavra), exercícios de ditado e autoditado podem ajudar, se o professor lhes pedir que pensem sobre a forma convencional da escrita. O professor pode pedir-lhes que escrevam outra palavra que possua as mesmas sílabas que aparecem nos nomes dos colegas, para os ajudar a entender que as palavras possuem números diferentes de sílabas, e que as sílabas, por sua vez, possuem número diferentes de letras (e.g. o nome “Rodrigo” tem três sílabas e sete letras, mas o nome “Diana” também possui três sílabas, mas tem cinco letras). Exercícios como estes ajudarão os alunos a perceber que dentro das sílabas existem partes ainda menores (ibidem).

- Nível silábico-alfabético - “Até chegar ao nível seguinte - o alfabético - os registos ainda passam por um período transitório chamado silábico alfabético” (Barbosa & Guimarães, 2013, p. 76). Nesta fase um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com as partes sonoras das palavras, mas que é preciso observar os sons no interior das sílabas (Morais & Leite, 2012). A criança tem conhecimento de que existe uma conexão entre o som e a escrita e já consegue fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras, apesar de por vezes, ainda vacilar na escrita das unidades menores que a sílaba, porque confunde os sons de determinadas letras (Coutinho, 2005). Certas letras (como b, c, d) tendem a aparecer substituindo sílabas inteiras. Assim, encontramos “bleza” para ‘beleza’ ou “lapzra” para ‘lapiseira’ (Morais & Leite, 2012). Neste nível, a escrita está muito próxima da escrita alfabética. Os desafios e conhecimentos a serem consolidados são bastante parecidos (Ferreiro, 1990, citado por Cavalcante et al., 2008).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- Nível alfabético - “ A principal característica deste nível é a correspondência grafema-fonema, ou seja, a utilização de uma letra (ou grafema) para representar cada fonema identificado” (Barbosa & Guimarães, 2013, p. 77). Quando se diz que o aluno está no nível alfabético, “a criança já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possua problemas de transcrição da fala e cometa erros ortográficos”. (Coutinho, 2005, p. 61). Nesta fase a criança já compreendeu que:

- Os conceitos se escrevem com letras, que as letras não podem ser inventadas, e que para representar as palavras de um língua existe um repertório finito (26 caracteres no português);

- As letras têm formatos fixos (embora p, b, d, q, tenham a mesma forma a posição pode variar) e que a mesma letra tem formatos variados (e.g. ‘p’ é também ‘P’), sem que elas se confundam;

- Quais as combinações de letras que são permitidas na língua e que posições podem ocupar nas palavras (e.g. “q” vem sempre junto com o “u” e não existe palavras terminadas com o “qu” no português);

- Que as letras têm valores sonoros fixos, convencionalizados, porém, várias letras têm mais do que um valor sonoro (e.g. “o” pode ter som /ó/ ou /u/) e, alguns sons são representados por letras diferentes (e.g. o som /s/ em português escreve-se “s”, “c”, “ss”). (Morais 2005).

Segundo Ferreira e Teberosky (1999, citado por Bassani & Reis, 2013), os principais conflitos vividos pela criança nesta etapa são: “Por que escrevemos de uma forma e falamos de outra? Como distinguir letras, sílabas e frases? Como aprender as convenções da linguagem escrita?” (p. 202).

Após o nível alfabético, a aprendizagem da escrita segue em direção ao domínio da ortografia (Ramos, 2012) que é alvo de aprendizagem na escolaridade (Barbeiro, 2007). É a partir desta fase que a criança se depara com as dificuldades ortográficas a que obedecem as regras convencionais da escrita (e.g. pontuação, segmentação) (Ferreiro, 1990, citado por Cavalcante et al., 2008).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

O aprendiz terá que elaborar mentalmente a noção das unidades de linguagem (palavra, sílaba, sons menores que a sílaba) para compreender as relações entre as partes faladas e as partes escritas, entre o todo escrito (a palavra) e as partes (letras) que o compõem. Quando nos expressamos oralmente dizemos as palavras juntas e não pensamos nos seus segmentos sonoros e internos, quer ao nível da sílaba, quer ao nível dos fonemas (Morais, 2005). É no contacto com a escrita que as palavras são separadas por espaços em branco, o que vai permitir ao aprendiz desvendar como é que o todo (palavra falada) tem a ver com outro todo (palavra escrita) e com as suas partes (letras) (ibidem).

Coutinho (2005) considera esta fase o momento ideal para se iniciar um trabalho com a letra cursiva, uma vez que neste nível as crianças já não manifestam tantas dificuldades em identificar quais as letras a escrever em cada palavra.

Atividades de correspondência grafofónica, palavras cruzadas, atividades de leitura, reflexões sobre letras que assumem sons diferentes em função da disposição que ocupam na palavra (como o caso do “r” inicial e sozinho no meio da palavra) e de sons que necessitam de um grupo de letras para representá-lo (“x” /”ch”), precisam de ser realizadas sistematicamente no nível silábico-alfabético e alfabético (ibidem).

A apropriação do código escrito ao longo destas fases implica o domínio da ortografia, domínio este, que se caracteriza por ser gradual. O erro faz parte da aprendizagem, porém, o domínio das irregularidades ortográficas pode ser muito difícil para muitas crianças (Correia, 2008).

Horta e Martins (2004) salientam ainda outros fatores que poderão influir o tirocínio da ortografia, como o dialeto oral (escrever como se fala), e a experiência com material escrito, uma vez que quanto mais tempo de escolarização formal e mais exposição à escrita impressa a criança estiver (leitura), maior facilidade terá no processamento ortográfico. Em relação à pronúncia e ao dialeto Barbeiro (2007) dá como exemplo o número ‘vinte’ poderiam eventualmente usar-se as escritas “bint”, “vint”, “vintchi”, conforme fosse escolhida a pronúncia do Minho, de Lisboa ou do Rio de Janeiro”.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Como referido anteriormente a nossa ortografia situa-se entre as ortografias opacas e transparentes. As inconsistências nela verificada, até que sejam compreendidas em pleno pela criança, levam à ocorrência de erros ortográficos nas produções escritas. Enquanto o aprendiz não compreender as normas existentes no português, é comum que algumas situações culminem numa escrita incorreta (Barbeiro, 2007).

Segundo Pereira et al (2013), o erro não é mais do que a ausência de conhecimento, ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita. Para Pinto (1998), o erro ortográfico representa dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha, e constitui objeto de “repreensão” com vista a melhores resultados de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objeto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento.

Galissson e Coste (1983) fazem uma distinção relativamente aos erros: i) os erros procedentes de um desconhecimento ou de um conhecimento incompleto e inexato das regras da língua. Quer se trate da aquisição da língua materna quer da aprendizagem de uma língua estrangeira, estes erros aduzem comumente um carácter sistemático (e.g. aplicação de regras inadequadas) que permite pôr a claro “sistemas de erros” e melhor diagnosticar a sua origem e a sua coerência; e ii) os erros assacáveis a falhas na produção dos enunciados (e.g. lapso, defeito de pronúncia, falta de organização, rutura de construção) e provenientes seja de incidentes passageiros e aleatórios de realização, seja de causas mais patológicas relacionadas com os órgãos da fala ou a própria função da linguagem.

A categorização e análise do erro ortográfico permite estabelecer um referencial objetivo, para perceber que tipos de erros são amiúde produzidos pelos aprendentes, fundamentar hipóteses acerca da origem do erro, identificar os processos cognitivos que

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

estão na sua proveniência e, por outro lado, facilitar o estabelecimento de estratégias com vista à sua recuperação (Azevedo, 2000).

Existem diversas propostas de categorização do erro ortográfico, e essa categorização constitui um importante instrumento de trabalho para o docente, uma vez que poderá perceber mais facilmente que tipo de erros os alunos produzem com maior frequência, e fundamentar hipóteses acerca das causas que estão subjacentes à sua origem (Ferreira & Osório, 2011).

No Quadro 3 pode ver-se alguns dos sistemas de categorização de erros ortográficos. Apesar de cada autor ter a sua própria classificação, várias são as categorias comuns entre eles.

A categorização realizada por Pinto (1997) foi inspirada no modelo proposto por Girolami-Boulinier (1984). A autora aduz quatro grandes categorias de erros: três de menor importância (erros de género e número, e os erros de uso) e as duas outras categorias (erros fonéticos e linguísticos) com implicações potencialmente mais graves uma vez que quando se tornam persistentes e amudadas, podem indiciar uma suposta patologia.

- Os erros fonéticos são os que mudam o aspeto fonético (fonetismo) das palavras e que se subdividem em: i) percetivos (que podem ser visuais, auditivos ou mesmo motores e que se traduzem em adições (e.g. ‘cerveja’/‘cervija’), substituições (e.g. ‘começo’/‘comoço’), omissões (e.g. ‘depois’/‘depoi’), inversões (e.g. ‘esquerdo’/‘escredo’); ii) e erros resultantes de uma aquisição deficiente dos mecanismos de leitura (e.g. ‘empregado’/‘enpregado’). Para a autora esta categoria de erros tem tendência a desaparecer com a aprendizagem escolar, evidenciando-se nos indivíduos pouco escolarizados, ou facilmente influenciáveis pelos hábitos linguísticos do meio em que estão inseridos, e em sujeitos com sequelas de atraso ao nível da linguagem.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- A segunda categoria de erros corresponde aos erros de uso, os que afetam a forma gráfica da palavra sem afetar a sua forma auditiva (e.g. ‘sentado’/“centado”). Porém, Pinto (1997) refere que não se deve alargar a designação de erro de uso a todas as palavras (e.g. determinantes, pronomes, preposições, conjunções, certos verbos). Essas palavras encontram-se organizadas em frases e contribuem conseqüentemente para a sua estruturação, logo não são considerados erros de uso.

- Quando o aprendiz não aplica ou apresenta uma aplicação deficitária das regras de concordância (e.g. ‘pedra’/“pedro”) a autora apelida essa categoria de erros de género e número.

- Os erros linguísticos ocorrem em todas as idades e independentemente do meio cultural em que o indivíduo está inserido, dividem-se em dois grupos: i) erros de morfologia verbal (que afetam as formas verbais e que dependem do grau de aprendizagem, e.g. ‘põe’/“poi”; ‘viu’/“vio”); ii) e os erros de identificação ou individualização lexical (considerados mais graves do que os restantes na medida em que podem afetar a compreensão e a construção da frase, e.g. ‘aquilo’/“a quilo”; ‘depois’/“de pois”).

- A acentuação não foi esquecida, apesar de considerados à parte, contribuem para uma boa prática ortográfica. Pinto (1997) refere que os acentos (em particular, o agudo, grave e o circunflexo) podem ser de duas espécies. Desta forma ressalta os acentos diacríticos, os que permitem distinguir palavras que sem acento apresentam a mesma ortografia e os acentos fonéticos, que indicam o modo como se pronuncia a vogal. Como tal, a autora subdivide a acentuação em: i) erros de uso, quando as adições de acentos não modificam a pronúncia (e.g. ‘fumar’/“fumár”); erro de leitura, quando a supressão do acento faz alterar a pronúncia ou quando a sua adição revela uma não-familiarização com uma determinada convenção de leitura (e.g. ‘médico’/“medico”); iii) e incertezas, quando referem um conjunto de incertezas gráficas ou auditivas, que por vezes, são de difícil classificação (e.g. ‘água’/“àgua”, ‘à’ /“á”) (cf. Quadro 3).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 3. Síntese Comparativa entre Sistemas de Classificação de Erros Ortográficos à Luz de Diferentes Autores

Pinto (1997)	Sousa (1999)	Castro e Gomes (2000)	Mateus (2002)	Barbeiro (2007)
Erros fonéticos:  • Perceivos: - Omissões  - Adições  - Substituições  - Inversões  • De mecanismo	Classe I:  • Omissões  • Adições  • Substituições  • Inversões	Omissões  Adição  Conversão inadmissível  Erro de contexto	Erros de vocabulário: • Ortografia fonética/disfonética:  - Omissão de vogais - Omissão de consoantes - Adição de vogais - Adição de consoantes - Substituição de vogais - Substituição de consoantes - Metátese	Falha de transcrição fonema-grafema
				Incorreção por transcrição da oralidade
				Incorreção por inobservância de regras ortográficas
Erros de uso	Classe II:  • Grafias homófonas  • Omissão de sons mudos • Adição de sons mudos • Subst. maiúscula/minúscula	Conversão irregular	• Ortografia do uso:  - Homófonas - Homógrafas - Omissão de letras - Adição de letras  - Confusão de letras - Composição	Incorreção quanto à ortografia específica
				Uso incorreto minúscula/maiúscula
Erros de género e número			Erros de regras gramaticais: • Formação do plural • Superlativo absoluto • Numerais	Incorreção por inobservância de regras de base morfológica

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Pinto (1997)	Sousa (1999)	Castro e Gomes (2000)	Mateus (2002)	Barbeiro (2007)
<hr/> Erros linguísticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Morfologia verbal</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunções</li> <li>• Locuções</li> <li>• Interjeições</li> <li>• Composição e derivação</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação/individualização lexical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erros de divisão/aglutinação</li> </ul>		<hr/> Erros de acentuação <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corte anormal</li> </ul>	<hr/> Incorreção por inobservância da unidade gráfica
<hr/> Erros de acentuação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso</li> <li>• Incerteza</li> <li>• Leitura</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aglutinação</li> <li>• Acentuação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indevida</li> <li>- Troca de acento</li> <li>- Falta de acento</li> <li>- Troca de sílaba</li> </ul> </li> </ul>	<hr/> Incorreção de acentuação
∅	Classe III: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palavra irreconhecível</li> <li>• Palavra omissa</li> <li>• Substituição lexical</li> </ul>	Global	∅	∅
∅	∅	∅	∅	Incorreção de translineação

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

A categorização de erros elaborada por Sousa (1999) é bastante semelhante à de Pinto (1997) (cf. Quadro 3). Esta tipologia contempla três categorias:

- Classe I (palavras fonéticas e graficamente incorretas) estão incluídos os erros de adição (tipo 1), de omissão (tipo 2), de substituição (tipo 3) e de troca de posição ou inversão (tipo 4). Os três primeiros tipos estarão relacionados com a utilização errada de um código oral incorreto. Nos erros de tipo 4 a palavra transcrita possui todos os grafemas, mas colocados numa ordem incorreta.

- Classes II (palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas) estão incluídas as substituições de maiúsculas/minúsculas (tipo 5), as grafias homófonas (tipo 6), as omissões ou adições de sons mudos (tipo 7) e os erros de divisão/aglutinação (tipo 8) (resultantes do deficiente domínio a nível morfémico e morfológico e mais frequentes a nível da escolarização primária, bem como do recurso ao hífen).

- Classe III é cognominada por Sousa (1999) de “Outras” onde estão incluídos os erros que resultam da perda de sinal auditivo e que afetam a palavra no seu todo, tornando-a irreconhecível (tipo 9), omissa (tipo 10) ou substituição por outra (tipo 11).

A novidade da autora em relação a Pinto (1997) prende-se com esta categoria, que a própria denomina de Classe III. Nenhum dos autores referidos no Quadro 3 faz referência a esta categoria. Por outro lado, Sousa (1999), tal como Castro e Gomes (2000) não fazem referência na sua categorização aos erros de género e número mencionados por Pinto (1997), Mateus (2002) e Barbeiro (2007). Sousa (1999) também não faz referência aos erros verbais.

Castro e Gomes (2000) apresentam uma categorização semelhante aos restantes autores, não evidenciando nenhuma classe inovadora. As autoras dividem a sua classificação em erros de omissões, adições, conversão inadmissível, conversão irregular, erros de contexto e global.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Em 2002, Mateus apresentou a sua classificação de erros ortográficos composta também por três categorias.

- Erros de vocabulário, subdivididos em:

- a) Ortografia do uso (confusão de letras (e.g. “acim”), adição de letras (e.g. “houvir”), omissão de letras (e.g. “umedeceu”), homógrafas (e.g. “êsse”), homófonas (e.g. “vós”) e composição (e.g. “deshabitadas”) e

- b) Ortografia fonética e disfonética (adição de vogais (e.g. “admirado”), adição de consoantes (e.g. “camponenses”), queda de vogais (e.g. “indifrente”), queda de consoantes (e.g. “abir”), substituição de vogais (e.g. “princepes”), substituição de consoantes (e.g. “habia”), metátese (e.g. “Algrave”);

- Ortografia das regras gramaticais, formação do plural (e.g. “cristães”), superlativo absoluto sintético (e.g. “diversicímas”), numerais (e.g. “centésimo”), verbos (e.g. “admiravão”), conjunções (e.g. “por que”), locuções (e.g. “derrepente”), interjeições (e.g. “ah”, “hum”), composição e derivação (e.g. “estrela-do-mar”, “rapasinho”);

- Acentuação (corte anormal – aglutinação)

- a) Acentuação

- Troca de sílaba (e.g. “múrmurio”);

- Indevida (e.g. “flôres”);

- Falta de acento (e.g. “já”);

- Troca de acento (e.g. “àgua”).

- b) Corte anormal (e.g. “na quela”) e

- c) Aglutinação (e.g. “havê-los”).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Comparando a classificação de Mateus (2002) com os restantes autores, apercebe-se que as suas categorias não são muito distintas. Mateus faz referências aos erros por omissão, adição e substituição, como os restantes autores, mas ao referir-se aos erros por inversão, utiliza a palavra metátese como terminologia. Por outro lado, enquanto Pinto (1997) faz referência aos erros verbais, na categoria “erros linguísticos”, Mateus (2002) enquadra os erros verbais na categoria “erros de regras gramaticais”.

Por último, destacamos a classificação feita por Barbeiro (2007). O autor grupa os erros em nove categorias:

1 - Incorreções por falhas de transcrição, devidas ao processamento (segmentação, identificação e ordenação) dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa (e.g. “voram” por ‘foram’);

2 - Incorreções por transcrição da oralidade, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (e.g. “auga” por ‘água’; “pescina” por ‘piscina’);

3 - Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica (estas podem ser: contextuais (e.g. “omde” por ‘onde’ – ou acentuais, isto é, relativas à posição acentual – tónicas versus átonas – e.g. “moito” por ‘muito’ – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”));

4 - Incorreções por inobservância de regras de base morfológica (e.g. “gatu” por ‘gato’, “estudasse” por ‘estuda-se’, “fomus” por ‘fomos’);

5 - Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra, a qual não é predizível por regras - critério lexical (e.g. “cino” por ‘sino’, “caicha” por ‘caixa’);

6 - Incorreções de acentuação (e.g. “agua” por ‘água’, “á” por ‘à’);

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

7 - Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas – ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/ próprios (e.g. “portugal” por ‘Portugal’) e ligadas à organização das frases no texto (nomeadamente à utilização de maiúsculas no início do período e.g. ‘as amigas’);

8 - Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra: ligadas à junção de palavras (e.g. “seirem” por ‘se irem’), à separação de elementos de uma palavra (e.g.: “porisso” por ‘por isso’, “derepente” por ‘de repente’) e ainda utilização de hífen beija-flor”;

9 - Incorreções de translineação (e.g. “turi-stas” por “tu-ris-tas”).

A grande novidade na categorização de Barbeiro (2007), em relação aos restantes autores mencionados no Quadro 3, prende-se com a nona categoria, “erros de translineação”, que não é mencionado por nenhum dos autores precedentemente supracitados. As restantes categorias vão ao encontro das tipologias reportadas por Pinto (1997), Sousa (1999), Castro e Gomes (2000) e Mateus (2002).

Perante esta diversidade de tipologias e de categorizações, pode-se concluir que não há um critério uniforme para classificar os erros. Pinto (1998) realça a dificuldade que representa distribuir (classificar) os erros por categorias, e de em certos casos algumas palavras apresentarem mais do que uma categoria de erro (Ferreira & Osório, 2011). Porém, considerando as diversas tipologias e categorizações podemos referir que algumas incorreções resultam da influência da oralidade sobre o escrito, outras assentam em critérios morfológicos, lexicais e sintáticos, outras dependem da utilização dos diacríticos e outras, também, de regras convencionais da língua como o uso das maiúsculas/ minúsculas e a translineação (Ferreira & Osório, 2011, p.117).

Partindo dos sistemas de classificação de erros ortográficos, expostos no Quadro 3, apresenta-se a classificação que irá ser utilizada no presente estudo:

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- 1) Erros por omissão
- 2) Erros por adição
- 3) Erros por inversão
- 4) Erros por substituição (irregular, inadmissível, contexto)
- 5) Erros de acentuação (base morfológica, segmentação, aglutinação)
- 6) Maiúscula/minúscula
- 7) Complexos

Os erros por omissão caracterizam-se por uma grafia incompleta, ou seja, refere-se à ausência de letras que deveriam estar na palavra. Embora seja muito comum a ocorrência de omissões de letras isoladas (e.g. “sague” em vez de ‘sangue’; “taque” em vez de ‘tanque’, na qual o “n” foi omitido), pode-se também encontrar a omissão de sílabas ou até mesmo de partes mais significativas das palavras.

Quando se refere erros por adição, destacam-se palavras que apresentam mais letras do que convencionalmente deveriam (e.g. “prerto” em vez de ‘preto’; “carata” em vez de ‘carta’).

Se a criança escreve “barço” em vez de ‘braço’ ou “setava” em vez de ‘estava’, por exemplo, está-se perante um erro por inversão. Palavras com letras em posição invertida no interior da sílaba, ou mesmo sílabas em posição distinta dentro da palavra, serão consideradas como alterações decorrente de inversões de posição. As inversões referem-se também a confusões ou modificações que dizem respeito ao posicionamento das letras, em relação ao próprio eixo (espelho ou rotação: p/q; d/b) – e.g. “dola” em vez de ‘bola’).

Quando em uma palavra, uma letra é substituída por outra, estamos perante erros de substituição. Serão considerados substituições irregulares, quando não violam nenhuma regra explícita da ortografia do português. As substituições inadmissíveis serão aquelas em que o grafema é convertido num fonema de forma incorreta (e.g. “vazina” em vez de ‘vacina’; o “chornal” em vez de ‘jornal’ ou “agordou” em vez de ‘acordou’). Essa conversão não é aceitável; em português o “z” nunca poderá ser escrito como /s/, o “ch”

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

nunca poderá ser escrito como /ʒ/, assim como o “g” nunca poderá ser escrito como /c/. Por outro lado, se tivermos a palavra “caramelo”, escrita como ‘caramelo’ ou “messa” em vez de ‘mesa’, podemos dizer que estamos perante um erro de contexto, o “r” em posição intervocálica só poderá ser escrito /r/ brando e o “s” sozinho em contexto intervocálico só poderá ser escrito /z/.

Os erros de acentuação poderão ser originados por desconhecimento das regras morfológicas: erros de flexão verbal (e.g. “construido” em vez de ‘construído’) e nominal (género e número); e erros motivados por deficiências em fenómenos de derivação (e.g. “causadíaco” em vez de ‘causídico’; “sózinhos” em vez de ‘sozinhos’) e composição.

A letra maiúscula é um recurso gráfico utilizado para dois propósitos: assinalar o início do período (em oposição ao ponto final, que o encerra) ou dar destaque a uma palavra, ou seja ela um substantivo próprio ou não (e.g. Oceano Atlântico, França, Natal, Lisboa)

Por fim, os casos em que se observa mais do que um erro ortográfico na mesma palavra serão agrupados na categoria complexos.

#### *Metas curriculares a nível da leitura e escrita*

Quando se debate a questão da linguagem escrita, é comum que se dê uma maior ênfase à vertente da sua aprendizagem, enquanto pertencente a um espaço curricular cujos objetivos se prendem com a sua aquisição e desenvolvimento. No entanto, a tónica não se pode colocar somente neste aspeto, uma vez que o lugar que a leitura e a escrita ocupam na escola não se restringe a uma disciplina (Carvalho, 2011).

Os programas de Língua Portuguesa têm sofrido várias alterações ao longo dos anos. Estudos sobre a evolução dos Programas de Língua Portuguesa no currículo constataram que foram os Programas de Língua Portuguesa para a escolaridade obrigatória, em 1991, os que operaram a mais forte mudança de conceção na didática da

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

linguagem escrita. (Niza, Segura & Mota, 2011). Segundo as autoras foram disponibilizados dois documentos:

- “Organização Curricular e Programas” (I Volume) onde foram definidos as finalidades, objetivos gerais, conteúdos, orientação metodológica e avaliação da Organização Curricular (os conteúdos estavam organizados em domínios e apresentam-se numa estrutura quadripartida: ouvir/falar, ler/escrever); e

- “Plano de Organização do Ensino Aprendizagem” (II Volume), após recuperar os objetivos gerais no volume I, apresentou os processos de operacionalização dos conteúdos por ano de escolaridade, assim como um conjunto de indicações metodológicas, propostas de avaliação e sugestões bibliográficas.

De forma a melhorar os resultados em leitura e escrita, o Ministério da Educação desenvolveu em 2011, um novo Programa de Português, que contemplou a compreensão da leitura como uma área-chave, pois, “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Custódio, 2011, p. 131).

No “Currículo Nacional do Ensino Básico” o Ministério da Educação (2001) apresenta dez competências gerais que o aluno deverá ser capaz de atingir no final do Ensino Básico. Das dez competências gerais, realçamos três que julgamos estarem diretamente relacionadas com o desenvolvimento de competências em compreensão da leitura e escrita:

- “Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural científico, para se expressar” (2.ª competência geral);

- “Usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (3ª competência geral);

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- “Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável” (6ª competência geral - Ministério da Educação, 2001, p. 15).

A primeira competência mencionada pretende que o aluno utilize e reconheça formas de comunicação diversificadas adequando linguagens e técnicas aos contextos. Que traduza ideias ou informações expressas numa linguagem para outras linguagens. Que seja capaz de comunicar, mobilizando adequadamente diferentes linguagens.

A terceira competência pretende promover a Língua Portuguesa, valorizando-a como língua materna do sujeito, ou língua de acolhimento, assim como promover o gosto pelo seu uso correto, respeitando as regras do seu funcionamento. Compete à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa levar os discentes a adquirir e desenvolver competências, nomeadamente ao nível da compreensão leitora e desenvolvimento da escrita, que lhes permitam dar a conhecer esta competência geral (ibidem).

A última competência supracitada implica o recurso a diversos meios de informação, quer escritos, quer orais. Conforme o Ministério da Educação (2001) a área de Língua Portuguesa tem um papel essencial no crescimento e aperfeiçoamento desta competência, uma vez que é fundamental que o aluno, ao terminar o Ensino Básico, consiga extrair informação de um texto apresentado de forma oral ou escrito. O desenvolvimento de competências na compreensão da leitura deve ser aprofundado na área de Língua Portuguesa, mas não pode ser desertado das restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares (Ministério da Educação, 2004).

Os resultados esperados no domínio da compreensão leitora e escrita para os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico são os seguintes (cf. Quadro 4):

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 4. *Metas curriculares para a leitura e escrita* (Ministério da Educação, 2009, p. 24 -26)

<b>Metas Curriculares</b>	
<b>Compreensão leitora</b>	<b>Escrita</b>
<p style="text-align: center;"><b>1.º e 2.º ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler de forma clara textos variados com extensão e vocabulário adequados.</li> <li>• Depreender o essencial dos textos lidos</li> <li>• Depreender o essencial de histórias narradas, de poemas e de textos da tradição oral.</li> <li>• Ler textos com diferentes fins recreativos.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1.º e 2.º ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever textos curtos respeitando o tema as regras básicas da ortografia e pontuação, asseverando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>3.º e 4.º ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos de diferentes tipos e em suportes variados para adquirir informação e organizar conhecimento.</li> <li>• Ler para formular apreciações de textos variados.</li> <li>• Diferenciar entre facto e opinião, informação implícita e explícita, principal e acessória.</li> <li>• Ler textos em voz alta com fluência/expressividade de extensão e vocabulário adequados.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>3.º e 4.º ano</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer diversas técnicas para registar, organizar e transmitir a informação. Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, empregando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas;</li> <li>• Escrever, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.</li> </ul>

Para Santos (2011) embora a formulação “Compreender o essencial de textos lidos” seja inserida nos resultados esperados para o 1.º e 2.º ano de escolaridade, quando estes são equiparados com a formulação adotada para o 3.º e 4.º ano parece subentendido que a leitura com compreensão é apenas exigível para os dois anos finais do 1.º Ciclo (obter informação, organizar conhecimento, formular apreciações, emitir opiniões), depreendendo-se que a leitura no 1.º e 2.º anos não tem outros objetivos a não ser a própria aprendizagem da leitura.

Por outro lado, Niza et al. (2011) considera que os alunos produzem pouca escrita, e muitas das vezes, a prática da escrita está consignada aos momentos de avaliação. Ora, como foi referido anteriormente, na introdução do estudo, alguns estudos internacionais e nacionais (e.g. PISA, Provas de Aferição) têm vindo a evidenciar que alunos

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

portugueses manifestam dificuldades significativas relativamente a competências de escrita. Em função desses resultados tem havido uma preocupação por parte do Ministério da Educação, no sentido de alterar esse quadro, e a 10 de Julho de 2013, publicou as Novas Matrizes Curriculares que contemplam 7 horas semanais na disciplina de Língua Portuguesa (Decreto-Lei 91/2013, de 10 de Julho). Na Região Autónoma da Madeira, local onde se desenvolveu o estudo, com a promulgação do Ofício Circular n.º5.0.0.-116 de agosto de 2012, a disciplina de Língua Portuguesa passou a apresentar uma carga horária de 7,5 horas trabalho semanal, incluindo 45 minutos diários para a leitura (Decreto-Lei 91/2013, de 10 de Julho).

A questão que se coloca é, como saber se a criança adquiriu ou desenvolveu essas capacidades? Em 2009, o Ministério de Educação ao elaborar o Programa de Língua Portuguesa criou os chamados descritores de desempenho. Os descritores de desempenho indicam o que o aluno deve ser capaz de fazer, “como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento” (Ministério da Educação, 2009, p. 27) (cf. Anexos A e B).

Em 2006, para colmatar as lacunas ao nível da escrita e compreensão leitora e melhorar o ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares criou o Plano Nacional de Leitura (Tomé & Bastos, 2013). Para Custódio (2011) as tarefas que contribuem para a proficiência da compreensão leitora passam, com frequência, por soluções didáticas aparentemente elementares, do ponto de vista operativo e/ou metodológico, como é o caso de proporcionar ao aluno instrumentos que lhe possibilitem sintetizar, resumir, tirar notas, redigir apontamentos, facilitar o processo de escrita, pesquisar ou, mesmo, tratar e/ou organizar a informação que se depara.

Como pode o leitor melhorar a sua leitura e compreensão? Que tipo de estratégias poderá o sujeito utilizar (Sá, 2004)?

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

### *Estratégias pedagógicas ao nível da leitura*

As estratégias de leitura têm sido definidas como processos ou comportamentos específicos e premeditados, visando alcançar objetivos definidos, e que influem no controlo do esforço do leitor para decifrar e compreender as palavras e para construir o significado de um texto (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

Quando se fala em estratégias de leitura fala-se em procedimentos ou atividades escolhidas, para facilitar o processo de compreensão (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Os leitores que conhecem o que são estratégias de leitura e como usá-las são considerados pela literatura como leitores estratégicos (Joly & Marini, 2006, citado por Faria, 2011).

Goodman (1995) refere estratégias às quais recorremos quando lemos e procuramos compreender um texto escrito:

- Estratégias de reconhecimento (e.g. procura de índices, diagramas de conteúdo, palavras-chave, tipos de textos);
- Estratégias de iniciação, que ocorrem quando o sujeito se apoia em elementos identificados (e.g. personagens, o espaço, o contexto) e procura relacioná-los uns com os outros;
- Estratégias de previsão, que permitem ao leitor fazer antecipações relativamente às estruturas de linguagem e conceptuais do texto a partir dos índices mais significativos e em função dos seus objetivos de leitura;
- Estratégia de confirmação, quando o sujeito procura verificar a validade das hipóteses ou das previsões anteriores;
- Estratégia de correção, que permitem recuperar, tratar e organizar outras informações e outras hipóteses alternativas (correção do processo);

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- Estratégias de integração, em que o leitor relaciona o que lê com os objetivos da sua leitura, com o que espera descobrir e o que já sabe, a fim de construir um sentido e de o integrar aos seus esquemas conceptuais.

Segundo Gaté, Géninet, Giroul, e La Garanderie (2009) o ato de ler carece de um trabalho de gestão da compreensão asseverado pelos processos metacognitivos. Estes permitem ao sujeito pensar acerca dos seus próprios processos cognitivos, monitorizando qualquer falha na compreensão e ajustando as estratégias para corrigir interpretações não aceitáveis e controlando a compreensão (Miguel, 2006).

Estes processos de gestão podem assumir diferentes aspetos:

- Saber quando compreendemos ou não compreendemos;
- Saber o que compreendemos e o que não compreendemos;
- Saber do que precisamos para compreender;
- Saber que podemos fazer alguma coisa quando não compreendemos (Brown, 1980).

Uma das principais conclusões que evidencia a investigação realizada sobre a leitura, é que as crianças pequenas e os maus leitores não utilizam estratégias de leitura, nem com frequência, nem com eficácia se não tiverem ajuda (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983), enquanto os leitores eficientes utilizam diferentes estratégias para lidar com as dificuldades encontradas, nomeadamente:

- Subestimar a incoerência: o leitor opta por desvalorizar o erro, desvalorizando o elemento não considerado como imprescindível para a compreensão do texto;

- Suspender o juízo se o texto contém informação que permita reorientar o texto;

- Procurar explicações alternativas, abandonando as hipóteses formuladas precedentemente;

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- Retroceder na leitura ou explorar partes do texto num esforço para situar o elemento discordante. Este pode incluir a releitura de uma palavra, o contexto imediato, uma informação precedente, as marcas organizativas como o título, o início do parágrafo;

- Procurar a solução no exterior do texto, a partir da consulta a diversas pessoas, ao dicionário e a outros livros (Giasson, 1993)

Os leitores pouco hábeis são limitados no que se refere a conhecimentos metacognitivos, tendem a focar a leitura no processo de descodificação e mostram-se menos ágeis que os leitores hábeis para detetar contradições ou dispuser inconsistências do texto. Não percebem que não compreendem o que estão a ler e, como consequência, evitam no exercício de controlo do próprio processo de leitura (Joly & Marini, 2006, citadas por Faria, 2011).

No Quadro 5 poderão visualizar-se estratégias metacognitivas<sup>3</sup> de suporte à leitura, que facilitam a compreensão. Esta sistematização foi elaborada a partir das metaanálises elaboradas por Giasson (2000); Irwin (1986); Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007) citado por Viana et al. (2010) e encontram-se divididas em estratégias metacognitivas antes, durante e depois da leitura.

---

<sup>3</sup> A metacognição aposta ao processo de leitura recebe o nome de metacompreensão, que pode ser definida como a consciência do próprio nível de compreensão durante a leitura e a aptidão para controlar as ações cognitivas mediante o emprego de estratégias que auxiliem a compreensão de determinado texto (Faria, 2011). Assim, as estratégias metacognitivas de leitura depreendem um conjunto de ações, técnicas e recursos que possibilitam aos leitores planearem, monitorarem e regularem o próprio processo de compreensão (Joly e Marini, 2006, citado por Faria, 2011).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

#### Quadro 5. *Estratégias metacognitivas antes e durante a leitura*

<b>Antes da leitura</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dar informações sobre o texto.</li><li>• Formular perguntas sobre o texto.</li><li>• Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo.</li><li>• Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto.</li><li>• Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos.</li><li>• Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto.</li><li>• Explanar palavras ou aspetos-chaves do texto.</li><li>• Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem.</li><li>• Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto.</li><li>• Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram.</li><li>• Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam, e debater com eles o seu objetivo.</li><li>• Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor.</li><li>• Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura.</li><li>• Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura.</li><li>• Orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto.</li></ul>
<b>Durante a leitura</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Fazer comentários críticos sobre o texto;</li><li>• Opinar sobre as informações do texto;</li><li>• Parar de ler e verificar se entendeu o que está a ler;</li><li>• Rer ler partes do texto se houver dificuldades;</li><li>• Rer ler em voz alta as partes do texto que não compreendeu;</li><li>• Voltar e ler alguns parágrafos;</li><li>• Verificar se as hipóteses elaboradas estão certas ou erradas;</li><li>• Sublinhar o texto destacando informações;</li><li>• Fazer apontamentos ao lado do texto;</li><li>• Fazer anotações sobre o texto;</li><li>• Interpretar o que autor quis dizer;</li><li>• Consultar o dicionário;</li><li>• Fixar a atenção em determinadas partes do texto;</li><li>• Ler novamente excertos do texto, relacionando-os entre si;</li><li>• Relacionar o assunto com o conhecimento prévio;</li><li>• Deduzir informações do texto, “ler nas entrelinhas”;</li><li>• Analisar se as informações são lógicas;</li><li>• Concentrar-me na leitura quando o texto é difícil;</li><li>• Ficar atento aos nomes, datas, épocas e locais;</li><li>• Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.</li><li>• Ler em voz alta quando o texto é difícil.</li></ul>

Destacadas as estratégias metacognitivas antes e durante a leitura, salientam-se agora as estratégias metacognitivas utilizadas depois da leitura.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

#### Quadro 6. *Estratégias metacognitivas depois da leitura.*

---

<b>Depois da leitura</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido;</li><li>• Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente;</li><li>• Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto;</li><li>• Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas,</li><li>• Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão;</li><li>• Plagiar os excertos mais importantes e a informação que compreendeu;</li><li>• Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto;</li><li>• Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto;</li><li>• Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto;</li><li>• Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem:<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto;</li><li>- Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto;</li><li>- Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto;</li><li>- Identificar relações de causa/efeito que aparecem de modo explícito no texto;</li><li>- Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto;</li><li>- Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos;</li><li>- Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas;</li><li>- Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas;</li><li>- Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas;</li><li>- Construir quadros, sínteses da informação fornecida;</li><li>- Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto;</li><li>- Completar esquemas;</li><li>- Resumir o texto;</li><li>- Atribuir um título ao texto;</li><li>- Formular juízos de valor sobre o conteúdo do texto;</li><li>- Emitir juízos de realidade ou de fantasia sobre o texto;</li><li>- Avaliar o texto lido, considerando o estilo do mesmo;</li><li>- Apreciar o texto, em termos do impacto que o mesmo produziu no leitor;</li><li>- Continuar ou finalizar uma história/texto;</li><li>- Fazer um desenho que traduza as ideias ou imagens suscitadas pela leitura;</li></ul></li></ul>

---

Algumas estratégias incluem o reconhecimento rápido de palavras, uso do conhecimento do mundo, análise de palavras desconhecidas, acompanhamento da compreensão, distinção entre ideias principais e adjacentes, paráfrase, contextualização para construção de sentido (Aebersold & Field, 1997).

É evidente que um aluno, não utilizará tais estratégias se não for trabalhado e preparado para tal. Cabe ao professor orientar e incentivar a implementação dessas estratégias na turma, até porque algumas estratégias dependem do docente para que o aluno aprenda a usá-las (e.g. consultar o dicionário ou organizar um roteiro para ler) (Ribeiro, 2012).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Custódio (2011) refere que é fundamental trabalhar de modo explícito e sistemático estas competências nas aulas, e que essa tarefa deve iniciar-se por volta do 3.º ano de escolaridade. Sim-Sim (2007) antecipa essa data e para a autora o ensino da “compreensão da leitura de textos começa antes da criança saber decifrar, quando exploramos com ela um conteúdo de uma história. Esse ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade” (p. 10).

### *Estratégias pedagógicas a nível da escrita*

Tal como na leitura, no Anexo B apresentam-se os descritores de desempenho para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à expressão escrita. Também em relação à escrita, ir-se-á mencionar somente os descritores relativamente ao 3.º e 4.º ano de escolaridade a população alvo do estudo. Destaca-se o quinto descritor de desempenho, relativamente à escrita, porque se refere à construção e organização de texto respeitando as convenções ortográficas e de pontuação. Como tal, considerou-se também importante mencionar os descritores de desempenho relativamente ao conhecimento explícito (Anexo C).

A publicação destes descritores de desempenho por parte do Ministério da Educação surgiram com o objetivo de tentar compreender e de superar o insucesso verificado no ensino e na aprendizagem da linguagem escrita, que tem sido objeto de investigação já há algum tempo (Ministério da Educação, 2009)

Para além dos descritores de desempenho, nesta secção pretende-se também explanar diferentes estratégias que poderão ser aplicadas de forma a melhorar as competências ortográficas do aprendiz.

Segundo Azevedo (2000) o erro poderá ser indicador de aprendizagens que não foram alcançadas, e de estratégias cognitivas inadequadas. Para o autor quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como fator altamente construtivo e estruturante.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Gomes (2006) considera o erro ortográfico não como uma falta a punir, geradora no aluno de um sentimento de culpa, mas como um passo natural e substancial na aprendizagem, ou seja, um fator de progresso.

Ao se considerar o erro como um processo desenvolvimental esperado, adota-se uma atitude corretiva, gerindo a sua ocorrência de forma progressiva e utilizando-o como ferramenta para a aprendizagem. Para se providir a esta “gestão progressiva do erro” Amor (2003) refere que existe um conjunto de tarefas e decisões complexas a tomar para a sua deteção e tratamento:

- Reconhecimento e categorização do erro: deve-se detetar e dissecar os erros atendendo às situações em que ocorrem e assim categorizá-los;

- Reflexão das decisões a tomar: as decisões a tomar perante o erro devem ir ao encontro dos objetivos que orientam as atividades;

- Momentos de atuação face ao erro: a retificação pode ser efetuada de imediato ou a longo prazo, dependendo de fatores como o modo comunicativo, a altura do processo de ensino, a natureza do “erro”, o tempo disponível e a própria gestão da globalidade dos problemas e necessidades da turma;

- Determinação dos modos de tratamento do erro: o discente deve tomar progressivamente consciência dos seus erros, desenvolvendo-se atividades que possam concretizar-se em diferentes graus de explicitação.

Sobre o assunto Monteiro (2010) nos seus estudos descobriu que os erros ortográficos não são aleatórios, mas sim gerados por constantes hipóteses elaboradas pelas crianças. Essas hipóteses variam com a evolução da aprendizagem, a criança ao escrever, pensa sobre a língua procurando encontrar regularidades que lhe possibilitem compreender o sistema ortográfico, e usá-lo corretamente.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Morais (2007) ressalta a ideia de que o aluno não descobre sozinho a norma ortográfica. O autor salienta alguns princípios que regulam a didática da ortografia em contexto de ensino aprendizagem, que destacamos de seguida:

- A reflexão sobre a ortografia deve estar presente em todos os momentos de escrita; não pode estar destinada apenas aos momentos dedicados exclusivamente à ortografia, mas sim, em todas as situações de leitura e escrita, despertando uma curiosidade saudável;

- É preciso não controlar a escrita espontânea dos alunos; os momentos de escrita podem ser verdadeiras oportunidades para instaurar a dúvida ortográfica, e estimular nos alunos a autonomia no uso do dicionário e na revisão dos seus escritos;

- É preciso não fazer da nomenclatura gramatical um requisito para a aprendizagem de regras (contextuais e morfológico-gramaticais); o mais importante é que o aluno expresse por palavras suas as regras gramaticais, não sendo essencial que domine expressões próprias da gramática normativa para revelar um bom desempenho ortográfico e, concludentemente, uma compreensão metalinguística;

- É preciso fazer o registo escrito das descobertas das crianças – regras, listas de palavras, entre outros; anotar o que vão descobrindo é fundamental para que exista um trabalho sistemático em torno da ortografia, facilitará a memorização, a reflexão e a reelaboração coletiva das conclusões tiradas precedentemente;

- Ao definir metas, não podemos deixar de levar em conta a heterogeneidade de rendimento dos alunos; uma vez que existem alunos com necessidades diferenciadas a que os professores devem estar atentos (Morais, 2007).

No que se refere a estratégias pedagógicas para que o erro ortográfico possa ser prevenido ou corrigido, apresentam-se algumas propostas que os diferentes autores encomiam e que passaremos a citar.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Gomes (2006) propõe um conjunto de oito exercícios, que na sua perspetiva, têm demonstrado alguma eficácia:

- **Combinatória:** neste género de exercício é escrito um vocábulo numa tabela que funciona como ponto de partida para a constituição de outras novas palavras, através da modificação de apenas uma letra. Para facilitar o exercício podem ser dadas algumas pistas (ex.: “sapo” - sa\_\_o (nome de um rio), sa\_\_o (1ª pessoa do verbo sair), sa\_\_o (batráquio).

- **Tabelas de dupla entrada:** utilizando novamente uma tabela como base, o discente é levado, por exemplo, a optar por uma dada terminação (“-ção”, “-dura”, “-mento”) para construir nomes a partir de verbos (educar, armar, entender, ...); ou então, a partir de nomes, o aluno é convidado a escolher adjetivos que se adequam semanticamente a cada um desses nomes (e.g. a partir dos adjetivos, agudo, aguçado, pontiagudo, penetrante, o aprendiz escolheria aquele que se combinam com os nomes “voz”, “lápiz”, “espírito”, “lâmina”).

- **Ligações:** (e.g. num texto dado, através de setas, os alunos ligam os adjetivos aos nomes a que estão associados).

- **Espaços em branco:** num texto com lacunas os alunos têm que completá-lo com indicações dadas (e.g. um nome, verbo, adjetivo).

- **Conjuntos:** a partir da palavra primitiva, o discente preenche diagramas formando palavras derivadas por prefixação e sufixação.

- **Correspondência:** por exemplo, fazer a ligação de nomes alinhados numa coluna A, com nomes próprios alinhados numa coluna B.

- **Verdadeiro / Falso (variante: “sim”/“não”):** os alunos assinalam com uma cruz a resposta às perguntas colocadas.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- Escolha múltipla (variante: caça ao intruso): numa lista de palavras os alunos escolhem, por exemplo, aquelas que se encontram no género feminino.

Ainda na sequência de estratégias a serem implementadas tendo em vista a prevenção do erro ortográfico, Morais (2009), relativamente ao processo de aquisição e desenvolvimento das normas ortográficas, propõe três tipos de procedimentos didáticos: i) atividades de reflexão sobre palavras a partir de textos; ii) atividades de reflexão sobre palavras fora de textos; e iii) atividades de revisão em textos escritos, e o uso do dicionário. No que concerne ao primeiro grupo de atividades, o autor enumera três procedimentos didáticos:

- Ditado interativo: dita-se ao aluno um texto que lhe é familiar, fazendo pausas diversas (pelo professor, ou livremente pelos alunos), convidando-os a focalizar e analisar certas questões ortográficas precedentemente selecionadas ou levantadas durante a atividade.

- Releitura com focalização: durante a releitura coletiva de um texto já conhecido, fazem-se interrupções (pelo professor, ou livremente pelos alunos) para debater certas palavras que aduzem uma dificuldade acrescida, lançando questões sobre sua grafia.

- Reescrita com transgressão ou correção: partindo do princípio que o processo de reescrita de um texto tem como intenção aprimorá-lo e, no que se refere à ortografia, corrigi-lo, propõe-se a inversão desse esquema operativo, pede-se às crianças que transgridam, reescrevendo “errado deliberadamente”, com o intuito de explicar a norma transgredida e refletir sobre as propriedades da norma ortográfica da língua portuguesa (ibidem).

A última atividade referida é, para Morais (2009), a mais inovadora. A transgressão intencional leva o aprendiz a assumir uma atitude de reflexão ortográfica, a antecipar quais são os grafemas alternativos que poderiam levar à dúvida ou ao erro, criando uma

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

discussão em que eles têm de justificar os erros inventados, porque para o docente não basta que a criança “brinque ao inventar erros”.

Para o ensino das regularidades biunívocas Morais (2009) destaca atividades de análise fonológica e grafismo, classificação de palavras de acordo com seus traços distintos – entrega-se aos alunos uma série de palavras que compreende os fonemas originadores de confusão, como a oposição surdo/sonoro (ou solicita-se que eles encontrem essas palavras em textos ou recortes textuais), a serem ordenadas e separadas em grupos de palavras com som parecido.

No que concerne às regularidades contextuais e morfológico-gramaticais, Morais (2009) refere que podem ser exploradas a partir da classificação de palavras reais/inventadas – dá-se aos alunos listas de palavras a serem ordenadas e agrupadas conforme a ocorrência de situações ortográficas (por exemplo, palavras com “r” inicial, “r” final, “r” em posição intervocálica).

Por sua vez no que respeita ao ensino das irregularidades (Morais, 2009) recomenda a adoção das listas de palavras. Elabora-se listas de palavras que contemplem determinadas dificuldades ortográficas (como o “h” inicial ou a distinção entre “ss” e “ç”). Estas listas podem ser dispostas de diversos modos: listas simples de palavras com uma mesma ocorrência; listas comparativas de palavras escritas correta e incorretamente; listas de palavras relacionadas ao dia a dia escolar ou a uma determinada área do conhecimento; listas de palavras de uma mesma família semântica, discutindo-se com os alunos a analogia entre essas palavras por meio da focalização do radical.

Aqui ficam algumas ideias e estratégias que possam servir de ponto de partida para o ensino e aprendizagem tendo em vista a minimização do erro, ainda que não existam modelos didáticos absolutos (ibidem).

Em síntese, a escrita atualmente assume-se como a mais poderosa e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. Na realidade, escrever não é, meramente, um meio de

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

“expressar” ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem. “O ferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver” (Niza et al., 2011, p. 15).

Numerosas investigações têm demonstrado que o trabalho de escrita, quer informal, quer formal, amplia a aprendizagem, pois implica que os alunos consolidem, elaborem, formulem hipóteses, interpretem e sintetizem. Estas operações desenvolvem o crescimento conceptual e facilitam o reconhecimento do saber como um processo construído social e culturalmente (Fellow, 1994; Mason, 1998; Keys, 2000 citado por Niza et al., 2011).

De seguida ficar-se-á a conhecer o método *Cloze*, tipos de método *Cloze*, assim como os seus benefícios na aprendizagem da escrita e desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, através de estudos realizados por vários autores.

Apesar das várias estratégias aduzidas pelos autores relativamente ao ensino da leitura e compreensão, utilizou-se o método *Cloze* como forma de intervenção junto dos nossos alunos. Este método, embora apresente algumas especificidades, utiliza algumas estratégias preconizadas pelos autores supramencionados, como por exemplo, a supressão de palavras e o preenchimento de lacunas defendido por Gomes (2006), ou a escrita de vocábulos e a lista de palavras defendidas por Morais (2009).

## 5. O Método *Cloze*

“O método *Cloze*, como tarefa que envolve tanto as expectativas do leitor como as pistas do texto, tem sido visto como um instrumento apropriado para a avaliação e o desenvolvimento da compreensão em leitura” (Santos, 2004, pp.216-217).

Quando se faz uma pesquisa sobre leitura, verifica-se que a dificuldade de acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto é o maior problema (Castro, 2008). Um dos métodos que se apresenta promissor nesta matéria é o método *Cloze*. Este método teve a sua origem no ano de 1897, com os trabalhos do psicólogo alemão Ebbinghaus (Loh, & Chia, 2013; Peltzman, 2015). No entanto, a sua divulgação mais ampla só se observou meio século mais tarde, quando Wilson Taylor (1953) utilizou este procedimento para avaliar o grau de acessibilidade/dificuldade da leitura de um determinado texto. Segundo Harris (1985), o procedimento consiste na apresentação de um texto em prosa onde se omitem vocábulos, substituindo-os por um traço, proporcional ao tamanho da palavra omitida, que deve ser recuperada pelo leitor para restituir o sentido completo do texto. Em virtude disso, ele tem sido usado como instrumento para medir não só a compreensão de um texto, mas também a proficiência da língua (especialmente em bilingues), a competência linguística, auxiliando e avaliando a eficácia da leitura e do ensino (Castro, 2008). É um método muito versátil em formatos e conteúdos, uma vez que permite ao leitor tomar consciência da interatividade, entre o seu eu e o texto, através da sua participação ativa na reconstrução do significado pretendido pelo autor. Tem como pressuposto a interrelação entre a experiência do mundo e da linguagem que o leitor tem armazenado na sua memória, com as respostas semânticas e sintáticas que fornece o contexto para completar o significado. As palavras omitidas passam a constituir espaços de observação direta do processo da compreensão. Ele não consiste somente em lacunar um texto, para que o leitor o recupere. Para alcançar a resposta pretendida, o leitor tem de empregar

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

estratégias de leitura, como a inferência e a verificação, para garantir que a palavra deduzida é apropriada ao contexto (Cunha & Santos, 2009).

Sohngen (2002) considera que este método possui os seus fundamentos nas teorias de Gestalt e do processamento da Informação. Segundo a teoria de Gestalt o leitor tem tendência a completar um padrão familiar que esteja parcialmente incompleto, ou seja, o leitor ao perceber uma estrutura linguística incompleta, tende a completá-la com o elemento sintático e semântico apropriado. Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007) consideram que o próprio Taylor se fundamentou nessa teoria ao enfatizar a capacidade da pessoa em utilizar a percepção e os conhecimentos prévios, para preencher as lacunas.

A teoria do processamento da Informação enfatiza a redundância existente no nosso sistema da língua. Quanto mais redundante for o elemento, mais fácil será de prevê-lo. A leitura será então uma atividade em que os leitores predizem ou antecipam significados, formulando hipóteses que depois serão confirmadas ou não à medida que forem lendo. Para esta teoria o método *Cloze* é visto como um procedimento que enfatiza o papel da predição da leitura (Sohngen, 2002).

Alistado nas pesquisas internacionais como instrumento preditivo do desempenho académico, o método *Cloze* tem a sua eficiência corroborada. É considerado um procedimento simples e flexível, que não coloca intermediários entre o leitor e o texto, porque o texto é o próprio teste. A preparação dessa técnica segue regras que variam em função do objetivo para o qual o texto será utilizado (Suehiro, 2013).

Condemarín e Milicic (1988, citado por Oliveira, Santos e Boruchovitch, 2009) salientam que várias são as diversificações sofridas em relação à forma tradicional proposta por Taylor (omissão sistemática do quinto vocábulo), no que se refere à estruturação do texto. Entre as variações destacam-se as seguintes:

- *Cloze* múltipla escolha;
- *Cloze* de labirinto;
- *Cloze* pareado;

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- *Cloze* limitado ou restringido;
- *Cloze* lexical;
- *Cloze* chaves de apoio;
- *Cloze* cumulativo;
- *Cloze* pós leitura oral.

No *Cloze* de múltipla escolha, são apresentadas várias alternativas para o preenchimento da lacuna (cf. Figura 6).

Apesar do tempo \_\_\_\_\_ (**quente** / incerto / inserto) que ainda se fazia sentir, sabia que estava na \_\_\_\_\_ (vontade / ora / **hora**) do sol brilhar intensamente no céu. Este verão fazia \_\_\_\_\_ (**tenção** / tanto / tensão) de se divertir ao máximo.

Figura 6. *Cloze* múltipla escolha

No *Cloze* labirinto, os alunos devem selecionar as palavras que completam a oração a partir de três opções previamente selecionadas que compõem o labirinto verbal (cf. Figura 7).

Confiando cegamente na bússola, caminhou durante mais de **cem** dias. Sem nunca perder as forças, como era seu **hábito**, atravessou longas pradarias e escalou altas montanhas. Até um **muro** de intrincadas plantas trepadeiras e flores exóticas teve de **saltar**. Quando finalmente avistou a floresta no horizonte, tirou a **casaca** e desatou a correr desaustinadamente.

- a) cem; habito; murro; salutar; casca.
- b) ao; não; explicou-lhe; tristes; derrotar.
- c) **cem; hábito; muro; saltar; casaca.**

Figura 7. *Cloze* labirinto

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

A Figura 8 reporta-se ao *Cloze* pareado. Neste tipo de *Cloze* são omissas cinco palavras por oração e dispostas numa caixa com palavras. O aluno deve escolher para cada espaço a palavra correta, e completar o espaço, sendo que todas as palavras dispostas completam de forma correta cada frase.

xeque arranha quedo Mexes-te aranha	azar milha dispensa sugar máquina
---	---

João ri-se. Não **dispensa** uma oportunidade para arreliar Joana. Depois vai correr uma **milha**. Faz isso todos os dias. Segundo ele, precisa de **sugar** o ar puro matinal. É como se fosse uma **máquina** que precisa de energia para funcionar. Mas infelizmente o **azar** está sempre a bater-lhe à porta.

João cai e **arranha** os seus joelhos e o nariz ou fica simplesmente **quedo**, preso ao chão, quando se cruza com bicharocos. Qualquer **aranha**, por minúscula que seja, o aterroriza e põe em **xeque** a sua coragem. Nessas alturas pensa ouvir vozes gritando: “**Mexes-te** e é o teu fim!”

Figura 8. Cloze pareado

No que concerne ao *Cloze* limitado ou restringido, todas as palavras omitidas são posicionadas abaixo, ou ao lado do texto e cabe ao estudante escolher qual serve no espaço, sendo que cada palavra corresponde apenas a uma omissão (cf. Figura 9).

Avistou ao longe, um pequeno vulto. Aproximou-se...

- Um **esquimó**? Será possível? - Questionou-se, mas era apenas uma foca de **bigode** farfalhado que brincava entusiasmadamente com um peixe esquisito de **guelra** avermelhada.

guelra café	bigode queijo dominó	esquimó garrafa
----------------	----------------------------	--------------------

Triiiiiiiiiiiiiiiiiiiiiim!... Toca o despertador. Sobressaltada, acorda. Pega no **queijo**, prepara uma sandes mista, enche velozmente com água a **garrafa**, enquanto o seu padraço bebe descontraidamente uma chávena de **café** e vê na televisão o fantástico campeonato nacional de **dominó**.

Figura 9. Cloze limitado ou restringido

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Veja-se agora a Figura 10, que mostra em que consiste o *Cloze* lexical. Segundo esta variação de *Cloze*, são omissas palavras em função da classe gramatical (e.g. os substantivos, adjetivos). No caso do exemplo representado na Figura 9, as palavras omitidas são nomes.

O texto falava sobre um médico que tratava vários tipos de doentes. Um apanhou o vírus da Gripe. Com tosse e alguma febre passou-lhe uma receita com analgésicos para as dores e um frasco de xarope para deixar de tossir; outro paciente engasgou-se com um caroço de azeitona preta.

Figura 10. *Cloze* lexical

No *Cloze* com chaves de apoio, em vez de ter um risco contínuo do tamanho da palavra excluída, colocam-se pequenos traços correspondentes a cada letra da palavra (cf. Figura 11).

Uma vez, António colocou um nariz de p a l h a ç o e surpreendeu-a levando-a ao circo. Madalena maravilhou-se com um u r s o panda a andar numa minúscula bicicleta. Também aplaudiu um e l e f a n t e que com a sua tromba lançava para o ar c u b o s de gelo. Depois do intervalo, intrigou-se com o misterioso c u b o s branco que o mágico tirou da cartola.

Figura 11. *Cloze* chaves de apoio

No que se refere ao *Cloze* cumulativo há uma omissão sistemática de uma única palavra, que é substituída por outra inadequada do ponto de vista semântico e/ou morfológico. Nesta variação, a tarefa do leitor é identificar a palavra sem sentido cada vez que ela apareça no texto (cf. Figura 12).

O mar estava calmo e Joana foi passear de (levou) barco com os seus amigos. A ondulação estava forte, e, inesperadamente o mastro do (pintou) barco quebrou. Assustados com a situação, Joana e os amigos resolveram atracar o (comeu) barco no Porto de Recreio de Olhão.

Figura 12. Exemplo *Cloze* cumulativo

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

No *Cloze* pós leitura oral, a organização do texto assemelha-se ao *Cloze* tradicional. Porém, antes de iniciar a completar as lacunas o aluno deve fazer uma leitura oral do texto para então começar. A aplicação deverá ocorrer de forma individual. O avaliador solicitará ao aluno que realize a leitura e, na sequência, orientará para que inicie o texto.

A mudança de um tipo de texto para o outro envolve formas de apresentação distintas. Em alguns dos tipos de *Cloze*, referidos precedentemente, podem ser realizadas algumas variações, como por exemplo, o *Cloze* com chaves de apoio também pode incluir sílabas ao invés de letras (Oliveira et al., 2009).

A fase de preparação para a aplicação do método é fundamental para o seu sucesso. A seleção que é feita do texto, o procedimento de apagamento das palavras, o assunto abordado no texto, são fatores que devem ser examinados com o máximo de cautela. Estudos com o instrumento indicam que a familiaridade com o assunto aumenta a probabilidade de acertar nas respostas (Cunha & Santos 2009; Suehiro, 2013).

Oller (1979, citado por Sohngen, 2002) sugere que sejam evitados textos que requeiram conhecimentos técnicos, com tópicos embaraçosos, ou com uma carga emocional muito grande, que apresentem argumentos ou declarações que suscitem discussões, ou textos muito curtos que não possibilitem lacunar as 50 palavras. Suehiro (2013) também considera que o número de respostas certas num teste *Cloze*, não depende somente da habilidade do sujeito, mas da dificuldade dos itens do texto. É indispensável que o texto esteja próximo do nível de leitura dos alunos, considerando os seus conhecimentos prévios, e que o número de palavras suprimidas esteja em torno de dez por cento do total das palavras do texto (Sohngen, 2002).

Em 2017, Abreu, Garcia, Hora e Souza levaram a cabo um estudo que teve como objetivo primário discutir as possibilidades de se usar o método *Cloze* como ferramenta para medir a proficiência em leitura, verificando a sua sensibilidade a aspetos de ordem linguística e não linguística. Para verificar a sensibilidade do teste, manipularam-se as variáveis: tipo de palavra (lexical e funcional), tamanho de texto (curto e longo) e experiência leitora (medida em termos de nível de escolaridade). Participaram neste

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

estudo 88 alunos de uma escola da rede Pública Estadual do Rio de Janeiro, sendo 44 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e 44 alunos do 1º ano do Ensino Médio. A idade média dos participantes do 6º ano foi de 12 anos, e do ensino médio foi de cerca de 17 anos. Os resultados demonstraram que os alunos do Ensino Fundamental apresentaram maiores dificuldades com palavras funcionais e com os textos longos, indicando que o teste é sensível a fatores linguísticos e não linguísticos. Os resultados encontrados para o grupo do 6º ano (Ensino Fundamental) confirmaram as hipóteses levantadas, de que os participantes teriam mais dificuldade para compreender o texto longo, por ser necessário concentrar-se por um período de tempo maior, e também apresentariam maior dificuldade para aceder às palavras funcionais, que podem ser facilmente justificadas devido à faixa etária compreendida por esses alunos e ao tempo de exposição a esses itens.

A maioria dos estudos referentes ao procedimento *Cloze* foi realizada na década de 70, do século XX, em que os investigadores procuravam identificar o sistema de apagamento das palavras e o sistema de contagem que apresentasse melhores resultados. Para Pearson e Hamm (2005), quanto maior o número de lacunas para preencher num texto, maior a dificuldade da tarefa. De acordo com esses estudos popularizou-se o procedimento que utilizava amostras de textos com um mínimo de 250 a 300 palavras, eliminando-se a quinta palavra do texto, permanecendo sempre o primeiro e o último parágrafo (Sohngen, 2002).

Sendo assim, o comprimento do texto escolhido é um fator que deve ser tido em atenção, porque interfere na contagem das palavras que são apagadas. Se o apagamento for feito a cada enésima palavra, com espaços e intervalos aproximadamente iguais, no texto todo, a pessoa que o aplica deve contar o número de palavras no texto e dividi-las por 50, para chegar à frequência do apagamento. Por exemplo, 350 palavras de um texto dividido por 50 produzirá uma frequência de apagamento de sete em sete palavras; já um texto de 400 dará uma frequência de apagamento de oito em oito palavras (ibidem). O procedimento de apagamento deve atender a um sistema de contagem que não considere funções ou significado de palavras específicas, assim como a lacuna deve ter um espaço vazio de extensão padronizada, 15 espaços dactilografados para não

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

influenciar o leitor quanto ao comprimento da palavra omitida (Pearson & Hamm, 2005).

Sohngen (2002) refere que existem dois procedimentos de apagamento: o Método de Apagamento Randómico ou Método da Razão e o Método do Apagamento Racional ou Método da Razão Variável. O Método de Apagamento Randómico prevê o apagamento a cada quinta, sexta, sétima, oitava, nona e décima palavra, enquanto no Método de Apagamento Racional são apagadas somente as palavras de conteúdo (e.g. nomes, verbos, adjetivos) ou palavras funcionais (e.g. preposições, conjunções, artigos). Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) verificaram que os adjetivos, verbos e advérbios estão entre as lacunas mais difíceis de serem completadas por serem classificadas como palavras de conteúdo, relativas à função coesiva do discurso. As preposições e artigos foram as lacunas mais fáceis de serem preenchidas, pois formam unidades com palavras imediatamente adjacentes e são recuperadas mais facilmente. Os substantivos apresentam uma dificuldade média.

No que concerne à correção dos textos, Mota e Santos (2014) referem que podem basear-se em dois critérios: o primeiro é denominado correção verbatim ou literal, em que se aceita somente a palavra do texto original (respeitando a sua grafia e acentuação); e o segundo critério, em que também se aceita como correta uma palavra de sentido equivalente ou outra palavra adequada ao contexto, sendo este critério conhecido como correção sinónima. Para efeitos de diagnóstico e de investigação é recomendada a primeira forma, que evita a subjetividade e facilita a correção.

Oller (1979, citado por Sohngen 2002) observou que optar por um método ou pelo outro, depende dos objetivos desejados com a aplicação do teste. Se o objetivo é a obtenção de uma média geral do desempenho dos sujeitos, o método da palavra exata é o mais apropriado, mas se o objetivo for analisar o desempenho de determinados sujeitos ou avaliar itens específicos do teste, o método da palavra contextual aceitável pode ser o mais adequado. Taylor (1953) refere que, para além do segundo caso ser mais trabalhoso, no que se refere à correção, os resultados dos procedimentos não apresentam diferenças significativas.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

No que toca à pontuação, Oliveira et al. (2007) atribuem um ponto a cada resposta certa, tanto na correção literal (palavra exata) como na correção sinónima, e zero para cada palavra errada.

Para interpretar os resultados obtidos na leitura do texto, pode utilizar-se a média e o desvio padrão da pontuação obtida pelos participantes do grupo da pesquisa ou, ainda, adotar os critérios estabelecidos por Bormuth (1968). O autor alvitra categorias que levam em conta os níveis de compreensão identificados com base na percentagem de respostas certas, a saber: o indivíduo que atinge 44% de respostas certas, no preenchimento das lacunas do texto *Cloze*, estará classificado no nível de *frustração*. Neste nível o leitor não demonstra compreender o que lê. Aquele que obtém entre 44 e 56% de respostas certas, estaria no nível *instrucional*, ou seja, o leitor apresenta uma abstração apenas suficiente para compreender. O nível *independente* apresenta uma média de respostas superiores 56%, encontrando-se aqueles leitores que demonstram ter uma compreensão mais crítica, criativa e autónoma do texto (ibidem).

Os testes pelo método *Cloze* são altamente confiáveis, válidos, simples e fáceis de preparar, gerenciar e avaliar. Os itens do método estão embutidos no próprio texto, evitando assim, que haja a influência daqueles que fazem o teste (ibidem). O teste de *Cloze* permite ao leitor realizar uma diferenciação entre a descodificação, a compreensão linguística e a leitura contextual. No momento em que esses processos “interagem e encontram um ponto de equilíbrio, o leitor toma consciência da estrutura interna do material lido, o que aumenta sua sensibilidade, denotando a compreensão da leitura” (Oliveira et al., 2007, p. 43).

#### *Procedimento Cloze e compreensão da leitura*

Oliveira, et al. (2009) consideram que avaliar a compreensão em leitura não é uma tarefa simples, uma vez que o produto que resulta dessa avaliação nem sempre pode ser observado de forma direta e objetiva. No entanto, no que se refere à mensuração do nível de compreensão da leitura, o método *Cloze* tem vindo comumente a ser utilizada, e atualmente, é determinada como adequada tanto para o diagnóstico como para

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

intervenção na área (Joly & Piovezan, 2011). Silva e Santos (2004) destacam que a “facilidade da construção, de aplicação e correção tem favorecido o uso do *Cloze*, e a fidedignidade dos resultados tem sido confirmada em muitas pesquisas” (p. 461).

Bensoussan (1990) refere que as vantagens em utilizar o método *Cloze*, como meio de avaliação da compreensão da leitura, são várias: uma delas é o facto de o leitor contar com o contexto como único apoio, logo, não se corre o risco de que o leitor use palavras-chaves da pergunta para adivinhar a resposta a ser dada, evitando, dessa forma, a utilização de perguntas cuja compreensão poderia ser mais difícil do que a própria leitura. Outra vantagem está relacionada com a utilização da técnica como um meio de desenvolvimento da compreensão da leitura, ao permitir que o aluno adivinhe as palavras que são omissas no texto, graças ao seu domínio das estruturas semântico-sintáticas da linguagem e aos seus conhecimentos prévios acerca do conteúdo do texto (Suehiro, 2013).

As inúmeras possibilidades de variações da técnica permitem o seu emprego em diferentes conteúdos e atingir diferentes objetivos. A supressão de categorias específicas de informação do texto pode ser realizada em função da finalidade pretendida pelo professor ou em função das dificuldades dos alunos (Santos, 2004). Considera-se que o procedimento auxilia no desenvolvimento de algumas habilidades que favorecem o processo de compreensão, tais como: estabelecer relações entre os elementos do texto; estabelecer associações entre o conhecimento prévio e as informações impressas e reconhecer quando o texto é ou não compreendido (ibidem).

Putra (2010) refere que ao utilizar-se o método *Cloze* não se pensará que a leitura é uma atividade passiva, mas sim uma atividade ativa, uma vez que o sujeito terá que fazer um número de previsões ou perguntas específicas para preencher a lacuna. Segundo a autora o método *Cloze* pode aumentar a capacidade de leitura dos alunos, assim como fornecer-lhes uma experiência de desafio na atividade de leitura. Ao avaliar os seus conhecimentos de leitura, adivinhando as palavras que faltam, a criança poderá aumentar sua velocidade e fluência em leitura, assim como aumentar o seu vocabulário.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Fez-se uma pesquisa no sentido de saber o que a literatura científica refere sobre a influência do método *Cloze* no desenvolvimento da compreensão em leitura. Este método tem sido utilizado com frequência desde o ensino básico até ao ensino superior (Lima & Santos, 2016).

Nos parágrafos seguintes serão apresentadas algumas pesquisas em que o método *Cloze* foi utilizado como instrumento de avaliação da compreensão leitora, em vários níveis de ensino, ou como programa de intervenção, uma vez que o foco do estudo foi criar um programa de intervenção com o método. A nível nacional, apesar do método ser considerado eficiente para desenvolver a compreensão em leitura, não foram encontrados estudos sobre o tema. No Brasil, o instrumento tem vindo a ser utilizado há muitos anos (Suehiro, 2013). A autora refere que a maior parte dos estudos tem-se focalizado nos alunos universitários, e em menor número encontram-se a população adolescente e infantil. Dentro dos estudos realizados com a população adolescente e infantil, a maioria tem-se dedicado a investigações que verifiquem a compreensão em leitura e atestem a validade do instrumento para a avaliação dessa habilidade, possibilitando o uso adequado do método e das informações que dela provêm, garantindo-lhe maior legitimidade (ibidem).

No sentido de efetuar uma síntese sobre os principais achados destes estudos, iremos primeiramente destacar os realizados no ensino universitário, e só depois se apresentarão as investigações realizadas no ensino fundamental, o referente ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico em Portugal, e que são a população alvo da presente pesquisa, mais especificamente os alunos do 4.º ano de escolaridade. Optou-se por fazer também referência a esses estudos, devido à existência reduzida de estudos publicados no Ensino Fundamental (Ensino Básico em Portugal). Para além do referido é importante ressaltar que apenas iremos descrever a nível textual as pesquisas referentes ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, uma vez que o ensino universitário não foi alvo de intervenção com o programa implementado. A caracterização sumária destes estudos a que tivemos acesso a partir da revisão de literatura efetuada encontra-se sistematizada no Quadro 7.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 7. *Estudos desenvolvidos com o método Cloze, no ensino universitário e ensino fundamental*

Estudo	Objetivo	Amostra	Variáveis/instrumentos	Características do teste Cloze	Resultados
Silva e Santos (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar a correlação da compreensão leitora e o rendimento académico na disciplina de Língua Portuguesa em estudantes universitários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=782 (254 M+528 F)</li> <li>M. Idade= 22,03 (DP= 5,07)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Teste <i>Cloze</i> “Desentendimentos” de Veríssimo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões.</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 40 pontos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correlação positiva entre o rendimento escolar e a compreensão leitora.</li> <li>Ausência de efeito da idade na compreensão leitora.</li> <li>Efeito do sexo na compreensão leitora, com vantagem para o feminino.</li> </ul>
Cunha e Santos (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar a compreensão em leitura e a produção escrita em universitários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=134 (40,3% M + 59,7% F)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Teste <i>Cloze</i> “Desentendimentos” de Veríssimo.</li> <li>Produção de texto dissertativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões.</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 40 pontos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correlação positiva entre a compreensão leitora e a escrita (&lt; compreensão + erros nos tópicos gramaticais)</li> </ul>
Cantalice e Oliveira (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorar a compreensão textual e o uso de estratégias metacognitivas de leitura em estudantes universitários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=110 (19 M+91 F)</li> <li>M. Idade =24,8 (DP= 5,7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Estratégias metacognitivas</li> <li>Teste <i>Cloze</i> “Desentendimentos” de Veríssimo.</li> <li>Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura - formato universitário de Joly, (2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 46 omissões.</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 46 pontos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relação significativa entre a pontuação na escala de estratégias metacognitivas de leitura e os resultados do Cloze.</li> <li>Efeito da idade na compreensão leitora com vantagem para os estudantes mais jovens.</li> <li>Ausência de efeito da idade no uso de estratégias metacognitivas de leitura.</li> </ul>

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Estudo	Objetivo	Amostra	Variáveis/instrumentos	Características do teste Cloze	Resultados
Calderón Ibañez e Quijano Peñuela (2010)	• Avaliar habilidades de compreensão leitora, em alunos universitários.	• N= 60	• Compreensão leitora • Teste <i>Cloze</i> • Entrevistas a docentes	• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 153 (intactas a primeira e a última frase do texto).  • Cotação: $\frac{\text{n.º respostas corretas}}{\text{Total de omissões}} \times 100$	• Compreensão média situada no nível de “frustração” 84%.  • Ausência de resultados significativos entre os estudantes de Psicologia e Direito.
Oliveira (2011)	• Avaliar a compreensão da leitura em estudantes universitários de diferentes Estados brasileiros, universidades e cursos.	• N=1022 (299 M+ 721 F)  • M. Idade =23,4 (DP= 5,08)	• Compreensão leitora  • Teste <i>Cloze</i> “Desentendimentos” adaptado de Veríssimo.	• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 46 omissões.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 46 pontos	• Compreensão média situada no nível de “frustração”.
Beuren, Junior e Dallabona (2012)	• Avaliar a compreensão leitora em alunos de pós-graduação em Ciências Contábeis.	• N=39	• Compreensão leitora  • Teste <i>Cloze</i> (3 textos extraídos de livros de Sistemas de Informação)	• Omissão do 5.º vocábulo (substituída por 7 espaços tipográficos sublinhados, independentemente do tamanho da palavra que foi eliminada).  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal)	• 19 participantes evidenciaram uma classificação situada no nível de “frustração”.
Lopes, Martins e Pinto (2015)	• Avaliar a proficiência leitora em estudantes de português como segunda Língua (L2), em comparação com um grupo normativo de falantes nativos de português, em estudantes universitários.	• G.E. N= 7 (4 M+3 F); M. Idade=30,57 • G. N. N= 8 (3 M+5 F); M. Idade= 35,75	• Compreensão leitora  • Teste <i>Cloze</i> - crónica “O fato novo do Rei” de Manuel Pina	• Omissão do 7.º vocábulo  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção sinónima)	• Nível de proficiência leitora do grupo experimental distante do desempenho do grupo normativo.

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Estudo	Objetivo	Amostra	Variáveis/instrumentos	Características do teste Cloze	Resultados
Gámez, Olvera, Valle e Gutiérrez (2016)	• Avaliar a relação entre a memória de trabalho e a compreensão da leitura em estudantes do ensino médio e superior.	• N=136 (67% H+33% F)	• Compreensão leitora • Memória de trabalho • Prova de amplitude leitora • Teste <i>Cloze</i> – “La muralla mágica” de Márquez, Ibáñez e Pérez (2011).	• Perguntas embutidas, que continham o texto citado e os sinónimos aceitáveis.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção sinónima).	• Correlação para maiores de 19 anos altamente significativa para sexo feminino e significativa para o masculino.
<b>1.º e 2.º e 3.º Ciclo</b>					
Zucoluto e Sisto (2002)	• Avaliar a compreensão da leitura em crianças do ensino fundamental com dificuldade de aprendizagem na escrita.	• N=194 alunos (98 M+96 F)  • Idade 7 aos 16 anos	• Compreensão leitora • Dificuldades na escrita • Teste <i>Cloze</i> (2 textos) • Instrumento Adape (Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em Escrita)	• Omissão do 10.º vocábulo, num total de 10 omissões no 1.º texto e 15 no 2.º texto.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção sinónima); máx. = 10 ou 15 pontos.  • Manteve-se intactas a primeira e a última frase.  • Sem tempo estipulado para realizar a tarefa.	• Correlação positiva entre os erros e as dificuldades de aprendizagem da escrita.  • Efeito de idade com vantagem para os mais novos. • Ausência de efeito de sexo na compreensão leitora.
Oliveira, Boruchovitch e Santos (2007)	• Avaliar a compreensão leitora em crianças do ensino fundamental. • Averiguar o desempenho dos alunos em razão da autopercepção do seu desempenho escolar.	• N=206 (99M+107 F); • M. Idade=14,10 (DP=0,9)	• Compreensão leitora • Autopercepção • Teste <i>Cloze</i> • Questão fechada do tipo Likert autoavaliação do desempenho	• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 40 pontos.	• Efeito quanto ao tipo de escola com vantagens para a escola particular.  • Efeito do sexo na compreensão leitora com vantagem para o feminino.

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Estudo	Objetivo	Amostra	Variáveis/instrumentos	Características do teste Cloze	Resultados
Guidetti e Martinelli (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar relações entre a compreensão da leitura e a escrita em crianças do ensino fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N=148 (80 M+68 F)</li> <li>• Idades 8-12 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão leitora</li> <li>• Escrita</li> <li>• Teste <i>Cloze</i> – de Santos (2005)</li> <li>• Escala de Avaliação da Escrita (EA VE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 15 omissões.</li> <li>• Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 15 pontos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Efeito da idade ao nível da compreensão com vantagem para os alunos mais velhos.</li> <li>• Autoperceção de desempenho positivo.</li> <li>• Correlação positiva: quanto maior a compreensão em leitura maior o desempenho em escrita.</li> </ul>
Piovezan e Castro (2008)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar e correlacionar a compreensão leitora e o uso de estratégias de leitura em alunos do ensino fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N= 67 (33 M+34 F);</li> <li>• M. Idade=9,04 (DP=1,38)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão leitora</li> <li>• Estratégias de leitura</li> <li>• Teste <i>Cloze</i> – “O Menino Maluquinho” de Pinto (1988)</li> <li>• Escala de Estratégias de Leitura (EMeL)- nível fundamental I (Joly)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 39 omissões.</li> <li>• Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal).</li> <li>• Cada lacuna três opções de resposta.</li> <li>• Tempo de aplicação aproximadamente 45 minutos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão leitora média situada no nível independente (86,6% da amostra).</li> <li>• Efeito da idade ao nível da compreensão com vantagem para os alunos mais velhos.</li> <li>• Efeito do sexo na compreensão leitora com vantagem para o masculino.</li> <li>• Efeito do sexo na utilização de estratégias de leitura com vantagem para o feminino.</li> <li>• Efeito da idade na utilização de estratégias de leitura com vantagem para mais jovens e de séries menos avançadas.</li> </ul>

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Estudo	Objetivo	Amostra	Variáveis/instrumentos	Características do teste Cloze	Resultados
Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008)	• Avaliar a relação entre compreensão da leitura e o desempenho escolar em alunos do ensino fundamental.	• N=434 (232M+202 F) • M. Idade=12,9 (DP=1,2)	• Compreensão leitora • Desempenho escolar • Teste <i>Cloze</i> - “Coisas que acontecem” de Santos (2003)	• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 40 omissões.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 40 pontos	• Correlação positiva entre a compreensão da leitura e o desempenho escolar.
Joly (2009)	• Avaliar a compreensão em leitura em alunos do ensino fundamental.	• N=500 (53,6% M+46,4% F); • M. Idade=9,70 (DP=0,63)	• Compreensão leitora  • Teste <i>Cloze</i> - “Menino Marrom” de Pinto (1986)	• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 39 omissões.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. 39 pontos.	• Efeito quanto ao tipo de escola com vantagens para a escola particular.  • Efeito do sexo na compreensão leitora com vantagem para o feminino.
Guidetti e Martinelli (2009)	• Avaliar a relação entre recursos familiares e a compreensão leitora em estudantes do ensino fundamental.	• N=148 (80 M+68 F);  • Idade 8 e os 12	• Compreensão leitora • Recursos familiares • Teste <i>Cloze</i> de Santos (2005) • Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar – RAF, de Marturano (1999)	• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 15 omissões.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 15 pontos.	• Ausência de efeito da idade na compreensão leitora. • Correlação positiva entre os recursos familiares e a compreensão da leitura.  • Efeito quanto ao tipo de escola com vantagens para a escola particular.
Santos, Suehiro e Vendemiatio (2009)	• Avaliar relações entre a compreensão da leitura e a inteligência, em crianças do ensino fundamental	• N=63 (29 M+34 F)  • M. Idade=14,60, (DP=1,08)	• Compreensão leitora • Inteligência • Teste <i>Cloze</i> - “A Princesa e o Fantasma” de Santos (2005) • Teste Não-Verbal de avaliação da Inteligência-Formulário B (R1)	• Omissão do 5.º vocábulo, num total de 15 omissões.  • Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 15 pontos.	• Correlação positiva e significativa entre os resultados do R1 – Forma B e do <i>Cloze</i> .  • Efeito do sexo no R1 – Forma B, com vantagem para o masculino.

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Estudo	Objetivo	Amostra	Variáveis/instrumentos	Características do teste Cloze	Resultados
Mota et al. (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer relações entre duas habilidades metalinguísticas (a consciência morfológica e fonológica) e a compreensão da leitura em crianças do ensino fundamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N= 42</li> <li>M. Idade=2.º ano – 87,5 (DP=3,93);</li> <li>M. Idade= 3.º ano – 98,3 (DP= 4,58)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Habilidades metalinguísticas</li> <li>Teste <i>Cloze</i>- 2 textos de Santos (2005)</li> <li>Tarefas de Decisão Morfológica</li> <li>Tarefa de Analogia Gramatical</li> <li>Tarefas de Consciência Fonológica</li> <li>Teste de Desempenho Escolar</li> <li>Inteligência: Escala de Inteligência Wechsler para crianças-WISC III</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 30 omissões.</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 30 pontos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efeito do sexo na compreensão leitora com vantagem para o feminino.</li> <li>Efeito da idade em relação à compreensão leitora com vantagem para os alunos mais velhos.</li> <li>Consciência morfológica contribui independentemente da fonológica para leitura contextual no português.</li> </ul>
Suehiro e Santos (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar relações entre a compreensão leitora e a aprendizagem da escrita em crianças do ensino fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=221 (120 M+101 F)</li> <li>M. Idade=8,53 (DP=1,40)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Escrita</li> <li>Dois testes de <i>Cloze</i>: “A Princesa e o Fantasma” e “Uma vingança feliz” de Santos (2005)</li> <li>EA VE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 30 divididas pelos 2 textos.</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 30 pontos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Forte correlação entre a aprendizagem da escrita e a compreensão em leitura.</li> </ul>

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Estudo	Objetivo	Amostra	Variáveis/instrumentos	Características do teste Cloze	Resultados
Monteiro e Santos (2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Investigar os recursos familiares e sua relação no desenvolvimento da compreensão leitora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N= 404</li> <li>M. Idade=9,10 (DP=1,20)</li> <li>N= 404 pais</li> <li>M. Idade=40,94 (DP=6,04)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Recursos familiares</li> <li>Dois testes de <i>Cloze</i>: “A Princesa e o Fantasma” e “Uma vingança feliz” de Santos (2005)</li> <li>Questionário sobre Suportes e Recursos do Ambiente Familiar – RAF, de Marturano (1999)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 30 omissões (distribuídas pelos 2 textos)</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 30 pontos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correlação positiva entre os recursos familiares e a compreensão da leitura.</li> <li>Efeito quanto ao tipo de escola com vantagens para a escola particular.</li> </ul>
Eze (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avaliar os efeitos do método <i>Cloze</i> no desenvolvimento da compreensão leitora na língua Igbo do ensino secundário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=89 (37 M+52 F)</li> <li>G.E. N= 47 vs G.C. N=42</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Teste <i>Cloze</i> ( 5 excertos extraído de vários livros de literatura da língua Igbo.</li> </ul>	<i>Não especificado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correlação positiva entre o teste <i>Cloze</i> e a compreensão leitora.</li> <li>Ausência de efeito do sexo na compreensão leitora.</li> </ul>
Santos e Monteiro (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Averiguar evidências de validade entre o teste <i>Cloze</i> e a Escala de Avaliação da Escrita (EA VE), em crianças do ensino fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=92 (50 M+42 F)</li> <li>M. Idade=8,80 (DP=0,96)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Escrita</li> <li>Dois testes de <i>Cloze</i>: “A Princesa e o Fantasma” e “Uma vingança feliz” de Santos (2005)</li> <li>EA VE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Omissão do 5.º vocábulo, num total de 30 divididas pelos 2 textos.</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal); máx. = 30 pontos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correlação positiva entre a compreensão leitora e o desempenho na escrita.</li> </ul>

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Relativamente ao ensino universitário, como é possível constatar pelo Quadro 7, verifica-se que grande parte dos estudos procurou avaliar o nível de compreensão leitora dos participantes. Dos oito estudos mencionados nesta faixa etária, destacam-se os de: Silva e Santos (2004) que procurou identificar e correlacionar os resultados da avaliação da compreensão em leitura e o rendimento académico, tendo em conta as variáveis idade de ingresso, género e a nota em língua portuguesa; Cunha e Santos (2006) que analisaram habilidades de compreensão em leitura e a produção escrita; Catalice e Oliveira (2009) que exploraram a compreensão textual em estudantes universitários e o uso das estratégias metacognitivas de leitura, considerando a faixa etária dos mesmos; Lopes et al. (2015) que procurou comparar a proficiência da leitura, mas de um grupo experimental composto por estudantes de português como segunda língua, com a de um grupo de falantes nativos do português; e Gámez et al. (2016) que determinou o grau de relação entre a memória de trabalho e a compreensão da leitura. Todos os estudos supracitados utilizaram o Teste *Cloze* como instrumento de avaliação, em que prevaleceu a omissão sistemática do quinto vocábulo e a atribuição de um ponto para cada palavra escrita de forma correta (correção literal). O tipo de texto utilizado por metade dos autores foi “Desentendimentos” de Veríssimo (1995), que oscilava entre as 40 e as 46 palavras omissas.

Em termos de resultados também se podem salientar alguns pontos comuns. De uma maneira geral, todos consideram que o teste *Cloze* é um instrumento que permite avaliar a compreensão leitora. Oliveira (2011), Cunha e Santos (2006), Catalice e Oliveira (2009) e Calderón et al. (2010) também constataram que a maior parte dos seus participantes se encontravam no nível de “frustração”, apresentando um défice na compreensão. Por outro lado, Silva e Santos (2004) e Gámez et al. (2016) consideram que as pontuações obtidas pelo sexo feminino foram maiores do que as obtidas pelo sexo masculino (efeito de sexo com vantagem para o feminino).

De seguida far-se-á uma descrição mais pormenorizada dos estudos realizados ao nível do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, visto ser a população alvo da nossa amostra.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Zucoluto e Sisto (2002) investigaram a compreensão da leitura em crianças com dificuldade na aprendizagem da escrita, em relação ao sexo e à idade. Participaram no estudo 194 alunos da 2ª e 3ª série do ensino fundamental de uma escola pública. Para efeitos de amostra foram formados dois grupos etários em ambas as séries. Na segunda série: o grupo a) era composto pelo grupo dos mais novos, com idades entre os 7 e 8 anos; e o grupo b) era formado pelos alunos mais velhos, com idades acima dos 9 anos. Na terceira série, o grupo a) correspondeu ao grupo de alunos mais novos, cujas idades estavam compreendidas entre 8 e 9 anos; e o grupo b), tal como nos alunos da 2.ª série, pertenceu aos alunos mais velhos, com idades acima 10 anos. Os alunos foram ainda categorizados por níveis de dificuldade de aprendizagem na escrita segundo o instrumento Adape (Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em Escrita). Este instrumento consiste num ditado de um texto composto por 114 palavras, sendo que 60 das palavras apresentam algum tipo de dificuldade linguística e as outras 54 não apresentam dificuldades. O método *Cloze* foi usado como instrumento de diagnóstico e avaliação, e para esta pesquisa adotou-se como critério a supressão da quinta palavra, mantendo-se intactas a primeira e a última frase. No lugar da palavra suprimida colocou-se uma lacuna de tamanho constante. O primeiro texto era composto por dez lacunas e o segundo texto por quinze lacunas. Na aplicação, solicitou-se aos participantes que primeiro lessem o texto silenciosamente até ao final e, em seguida, completassem as lacunas, garantindo o sentido ao texto. Não foi estipulado tempo para a realização da tarefa. Os resultados mostraram que na segunda e terceira séries os erros na compreensão da leitura aumentavam em razão da dificuldade de aprendizagem da escrita, e que os mais velhos apresentavam mais erros do que os mais novos. Relativamente ao sexo não foram encontradas diferenças significativas. As tendências dos alunos da 2ª e 3ª série foram similares, com a diferença de que na terceira série eles podem estar a apresentar automatismo de erros (ibidem).

Por outro lado, Piovezan e Castro, em 2008, procuraram aferir se o uso de estratégias de leitura estaria associado a um melhor desempenho da compreensão da leitura. Participaram na investigação 67 alunos do ensino fundamental, sendo 34 do sexo feminino e 33 do masculino. Do total da amostra 26 frequentavam a 2ª série, 18 a 3ª série e 23 a 4ª série de uma escola pública do estado de São Paulo. A idade variou dos 7 aos 13 anos. Para avaliar o uso de estratégias de leitura, foi aplicada a Escala de

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Estratégias Metacognitivas de Leitura (EMel), e a compreensão da leitura foi avaliada através de um texto elaborado segundo o método *Cloze*. Este teste foi composto por um excerto de 300 palavras. Foram omitidos 39 vocábulos do texto, a cada cinco vocábulos. As omissões foram substituídas por lacunas, sendo todas do mesmo tamanho. Para cada lacuna foram oferecidas três opções, e apenas uma mantém a coerência do conteúdo e é considerada correta. Das outras opções, consideradas incorretas, uma pertence à mesma classe gramatical da palavra omitida e a outra a uma classe gramatical diferente. A sequência de apresentação das opções foi definida por sorteio. Atribuiu-se um ponto à resposta correta, e zero para a incorreta e omissões, totalizando 39 pontos. O tempo de aplicação médio da prova foi de aproximadamente 45 minutos. Os resultados mostraram que os alunos da 2ª série utilizaram mais estratégias de solução de problemas, especificamente as avaliadas pelos itens 6 (“Ler de novo uma parte quando me distraio”) e item 4 (“Ler novamente partes da história quando não entendo”), ambas no momento durante a leitura. O item 3 (“Ver como é a sequência da história”), que representa uma estratégia global utilizada no momento antes da leitura, foi o menos indicado. Os alunos da 3ª série mostraram utilizar mais as estratégias representadas pelo item 9 (“Procurar no dicionário palavras novas”) e 8 (“Ler com atenção e devagar para ter certeza que estou entendendo”), sendo que o primeiro refere-se a uma estratégia de suporte à leitura e a segunda de solução de problemas. A estratégia mais utilizada pelos alunos da 4ª série foi o item 8 (“Ler com atenção e devagar para ter a certeza de que estou a entender”), seguido pelo item 6 (“Ler de novo uma parte quando me distraio”), ambas pertencentes ao fator solução de problemas. As autoras referem que os participantes alcançaram um desempenho elevado no teste *Cloze*, o que indicou um bom nível de compreensão de leitura. Oitenta e sete por cento da amostra apresentou-se no nível “independente” de compreensão em leitura, que é o nível mais elevado, sugerindo maior autonomia por parte dos participantes. As correlações entre a compreensão em leitura com a idade e série foram positivas e baixas, ou seja, as séries mais avançadas e os alunos mais velhos alcançaram melhores pontuações no teste *Cloze* quando comparados com as séries menos avançadas e os alunos mais jovens. No entanto, os resultados quanto ao sexo foram divergentes com a literatura, pois as meninas apresentaram nível mais baixo de compreensão do que os meninos.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Os resultados da EMeL indicaram as estratégias de solução de problemas como as mais utilizadas, independentemente da série. As meninas utilizaram mais estratégias de leitura do que os meninos, do mesmo modo os alunos mais jovens e de séries menos avançadas utilizaram mais estratégias de leitura quando comparados a seus pares mais velhos e de séries mais avançadas. De fato, os participantes desse estudo tenderam a utilizar menos estratégias de leitura à medida que avançam, tanto em idade quanto na escolarização.

Em 2009, Joly analisou o desempenho de 500 alunos (de escolas públicas e privadas) que frequentavam a 4ª série do Ensino Fundamental, relativamente à compreensão da leitura. As idades da amostra estavam compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade (46,4% eram do sexo feminino e 53,6% do sexo masculino). Para avaliar a compreensão os discentes responderam a um teste com o método *Cloze*. O Teste *Cloze* foi composto por um excerto de uma história infantil “Menino Marrom”, de Pinto (1986). Tal como os autores supracitados os vocábulos foram omissos de cinco em cinco, num texto composto por 300 palavras. As omissões foram substituídas por lacunas, sendo todas do mesmo tamanho. Foram consideradas corretas as palavras que completaram a lacuna de forma exatamente igual à do texto original. As respostas em branco foram avaliadas como erro. Os resultados revelaram proficiência na leitura para a maioria dos estudantes da escola particular (89,8%) e 14,5% para os que frequentavam escola pública. Constatou também que as meninas, tal como no estudo de Piovezan e Castro (2008), compreenderam mais o que leram do que os meninos. Não se observaram diferenças significativas nos resultados por idade.

Também em 2009, uma investigação levada a cabo por Guidetti e Martinelli teve como finalidade avaliar a compreensão da leitura em comparação com os recursos económicos e materiais de cada família. Cento e quarenta e oito estudantes da 2ª à 4ª série do ensino fundamental, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos participaram na investigação. Foi utilizado um texto com o método *Cloze* e um questionário para avaliar os recursos económicos e materiais de cada família, denominado de Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar – RAF (Marturano, 1999). Este inventário é composto por 10 questões agrupadas em três categorias. A primeira é apelidada de suporte parental nas rotinas escolares. A segunda é composta

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

por itens referentes a passeios e atividades compartilhadas pela criança e pelos pais. A terceira categoria é definida como recursos materiais no ambiente físico e inclui as questões de oferta de brinquedos e outros materiais promotores do desenvolvimento, disponibilidade de jornais, revistas e livros no ambiente familiar. Índices significativos de correlação foram detetados para o fator recursos económicos e materiais e a compreensão de leitura ( $r = 0,28$ ;  $p < 0,001$ ). Constataram também que as crianças com um bom desempenho na leitura mostraram diferenças significativas quando comparadas às de baixos recursos económicos e materiais.

Explorando a mesma temática que Guidetti e Martinelli (2009), Monteiro e Santos (2013), procuraram estabelecer uma comparação entre os recursos familiares e a compreensão leitora em estudantes do ensino fundamental, bem como explorar eventuais diferenças referentes à natureza jurídica da escola (pública e particular). Para a realização da pesquisa, participaram 404 crianças do 3.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Desses alunos, 318 pertenciam à escola particular e 86 à escola pública. A faixa etária dos alunos, na amostra total, variou de 7 a 13 anos de idade. Ressalta-se que 404 pais e/ou responsáveis responderam o inventário sobre os recursos familiares, sendo 318 da escola particular e 86 da escola pública. A idade variou de 18 a 69 anos. Essas crianças responderam ao Inventário dos Recursos do Ambiente Familiar (IRAF) e a dois testes com o método *Cloze*, para avaliação da compreensão da leitura. Nos resultados obtidos, as autoras concluíram, tal como Guidetti e Martinelli (2009), que quanto maior o suporte, a interação e os recursos familiares, melhor a compreensão de leitura. O valor da magnitude de correlação identificada entre os recursos materiais e os resultados dos testes com Técnica de *Cloze* sugere que a disponibilidade de livros, jornais, revistas e brinquedos promotores de desenvolvimento favorecem a compreensão da leitura, entendida como um processo resultante da interação de pistas contextuais e conhecimento prévio. As autoras verificaram ainda, que a família e a escola constituem sistemas de suporte que dão à criança condições para enfrentar, com mais segurança e possibilidade de sucesso, os desafios da aprendizagem. As médias da escola particular foram superiores às da escola pública. (ibidem).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Em idades mais avançadas, mas no ano 2007, Oliveira et al. exploraram as diferenças na compreensão da leitura também em função do sexo, do ano de escolaridade e do tipo de escola, com crianças da 7ª e 8ª série do ensino fundamental. Pretenderam ainda averiguar a diferença entre o desempenho dos alunos em razão da autopercepção do seu desempenho escolar. Para tal, aplicaram um texto com o método *Cloze*, em 206 estudantes, com idades compreendidas entre os 13 e 18 anos, em que 107 eram meninas e 99 meninos, de duas escolas de Minas Gerais. Uma das escolas era pública e a outra particular. Foi utilizada a versão tradicional do método *Cloze* em que os vocábulos do texto foram omissos de cinco em cinco. No local da omissão foi colocado um traço de tamanho proporcional à palavra excluída. O texto continha aproximadamente 250 vocábulos e 40 omissões, sendo adotada a forma de correção literal. Havia ainda uma questão fechada do tipo *Likert* que abordava como o aluno se autoavaliava em relação ao seu desempenho durante aquele semestre, correspondendo às categorias: “Muito bem”, “Bem”, “Regular”, “Mal” e “Muito mal”. De acordo com os resultados as meninas obtiveram uma média significativamente maior em comparação com os meninos, tal como no estudo de Joly (2009). No que concerne ao nível de ensino, também se verificaram diferenças significativas; os alunos da 8ª série conseguiram médias superiores, em relação aos da 7ª série, como era esperado pelas autoras. A maioria da amostra apresentou uma autopercepção de desempenho positiva. Entretanto, esta variável não se associou significativamente ao desempenho dos participantes no *Cloze*. Quanto à diferença por tipo de escola, a pontuação no teste com o método *Cloze* foi maior para os alunos da escola particular, quando comparados com os da escola pública, tal como constataram Piovezan e Castro (2008), sendo essa diferença estatisticamente significativa.

Mota et al. (2012) procuraram observar a relação entre duas habilidades metalinguísticas (a consciência morfológica e fonológica) e a compreensão da leitura através do método *Cloze*. Participaram na pesquisa 42 crianças no total: 19 do segundo ano e 23 do terceiro ano do Ensino Fundamental, de escolas particulares do interior de Minas Gerais. As crianças foram avaliadas individualmente em três sessões de 20 a 30 minutos (ibidem). Os discentes realizaram uma tarefa de consciência morfológica, uma tarefa de analogia gramatical e uma tarefa de consciência fonológica. Para além disso, foram ainda submetidos a dois textos com o método *Cloze*, ao Teste de Desempenho

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Escolar (TDE), e à Escala de Inteligência Wechsler para crianças (WISC-III). O TDE é um instrumento psicométrico de aplicação individual que avalia de forma ampla as capacidades fundamentais para o desempenho escolar em três áreas específicas: leitura, escrita e aritmética: enquanto a WISC-III é uma escala que avalia o funcionamento intelectual da criança sendo constituído por subtestes verbais e de realização. Na primeira sessão foram realizados os testes de consciência morfológica e de consciência fonológica. Nas Tarefas de Decisão Morfológica o aluno teria que reconhecer palavras da mesma família. Na Tarefa de Analogia Gramatical a aplicadora apresentava um par de palavras relacionadas e pedia à criança que depois de ouvir uma palavra ela criasse uma outra relacionada (e.g. “pedra-, pedreiro”). Na segunda sessão foram aplicados os testes de leitura contextual, dois subtestes da WISC III (Vocabulário e Memória de Dígitos) e o Texto Cloze. Na terceira e última sessão foram aplicados os dois subtestes do TDE. Os resultados das correlações de Pearson mostram correlações significativas, fracas e positivas para as duas medidas de consciência morfológica tomadas no primeiro ano e o teste de Cloze 2 medido no segundo ano da pesquisa (para decisão morfológica focado na raiz de palavras por sufixação  $r = 0,37$ ,  $p < 0,05$  e para analogia  $r = 0,37$ ;  $p < 0,05$ ). Independente do nível de leitura ou consciência fonológica inicial, as crianças que tiveram os melhores resultados na tarefa de decisão morfológica, com base na raiz de palavras por sufixação foram melhores na leitura contextual. Para os autores pode haver duas explicações possíveis para esse resultado. A primeira é a de que à medida que as crianças avançam na alfabetização a consciência fonológica vai deixando de ter importância e a consciência morfológica ganha peso. Isso pode ocorrer porque as crianças já são proficientes na descodificação e precisam começar a entender aspetos mais complexos do sistema ortográfico da língua. A segunda explicação diz respeito às medidas de consciência fonológica utilizadas. Elas podem não ter sido adequadas para essa faixa etária. Quando tarefas que envolvem a manipulação de fonemas são incluídas em regressões que avaliam a relação entre a consciência morfológica e o processamento da escrita, essa relação nem sempre se mantém (ibidem).

Em 2008, Oliveira et al partindo do pressuposto de que as crianças que apresentam uma leitura com compreensão terão um bom desempenho escolar, voltaram a utilizar o método de *Cloze*, mas desta vez com o objetivo de explorar a relação entre compreensão da leitura e o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de português e matemática.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Participaram na investigação 434 estudantes do ensino fundamental matriculados na 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série. A idade mínima foi de 10 anos e a máxima 16. O sexo masculino representou 46,5% ( $n = 202$ ) da amostra, e o feminino 53,5% ( $n = 232$ ). O texto utilizado e preparado segundo o método *Cloze* foi da autoria de Santos (2003), intitulado “Coisas que acontecem”, e possuía aproximadamente 250 vocábulos, com 40 omissões. As palavras foram elididas de 5 em 5 palavras, sendo que no local foi colocado um traço de tamanho proporcional ao da palavra omissa. As autoras verificaram uma associação entre a compreensão da leitura e o desempenho escolar. Alunos que demonstraram melhor compreensão do texto também apresentaram melhores resultados em ambas as disciplinas.

Ainda com o objetivo de buscar relações entre a compreensão de leitura e a inteligência, mas em crianças em situação de risco, Santos, Suehiro e Vendemiatto (2009) utilizaram o Teste Não-Verbal de avaliação da Inteligência- Formulário B (R1) e um Teste com o método *Cloze*. No texto *Cloze*, intitulado “A Princesa e o Fantasma” foi omissa a quinta palavra, substituída por um traço proporcional ao tamanho da palavra. No total o texto era composto por 103 lexemas e a pontuação máxima possível era de 15 pontos. Os autores contaram com a participação de 63 adolescentes, entre 13 e 17 anos em situação de risco social (34 meninas e 29 meninos). Os resultados da análise mostraram uma correlação positiva e significativa entre os resultados do R1 – Forma B e o Teste *Cloze*, mostrando que quando a pontuação no R1 – Forma B aumenta, a compreensão em leitura também aumenta. Com base nos dados dispostos, constatou-se que os meninos apresentaram uma média ligeiramente superior no R1 – Forma B, verificando-se o contrário no que se refere à compreensão em leitura, medida pelo teste de *Cloze*. Pretendeu-se ainda averiguar se haveria diferença significativa em relação ao desempenho dos adolescentes em razão de suas idades. A Análise de Variância (ANOVA) não apontou diferença estatisticamente significativa em razão da idade em ambos os instrumentos. No caso do R1 – Forma B observou-se que os participantes de 17 anos foram os que obtiveram a menor média de acertos, seguidos dos de 13, 16, 15 e 14 anos, respetivamente. Já no caso do *Cloze*, as menores médias de acerto foram apresentadas pelos adolescentes de 16 anos, seguidos pelos de 15, 13, 14 e 17 anos. Diferentemente do evidenciado no que se refere à idade, constatou-se diferença estatisticamente significativa em razão da escolaridade dos adolescentes. No entanto, a

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

diferença observada ocorreu somente na pontuação obtida no *Cloze*. Embora não se tenha constatado diferença significativa no desempenho dos adolescentes no R1 – Forma B em razão da escolaridade, ressalta-se o fato de que neste caso os participantes da oitava série obtiveram pontuações médias inferiores aos da sétima série, estudantes que apresentaram os melhores desempenhos no teste (ibidem).

Embora numa língua diferente, Eze em 2015, realizou um estudo para avaliar os efeitos do método *Cloze* no desenvolvimento da compreensão leitora na língua de Igbo em alunos do ensino secundário sénior. O estudo foi conduzido na zona educativa de Abakaliki de Ebonyi na Nigéria e contou com a participação de 89 sujeitos (37 do sexo masculino e 52 do sexo feminino). Ao Grupo Experimental a língua Igbo foi ensinada utilizando o *Cloze* instrucional, enquanto no Grupo de Controle, a língua Igbo foi ensinada usando o método convencional de discussão em classe. O teste *Cloze* utilizado foi validado por especialistas em Igbo Idioma Medição e Avaliação. Após a análise dos dados, os resultados revelaram que o método *Cloze* é mais eficaz do que a abordagem convencional facilitando a compreensão da leitura na língua Igbo entre estudantes. Os resultados indicaram ainda que embora os resultados dos estudantes do sexo masculino tenham sido melhores do que os do sexo feminino, a diferença não foi estatisticamente significativa. Não há diferenças no desempenho entre os estudantes do sexo masculino e feminino no ensino da compreensão leitora da língua Igbo, usando a abordagem instrumental *Cloze*.

Apesar do método *Cloze* ser um instrumento viável para avaliar a compreensão leitora, é importante salientar que começa “a dar cartas” enquanto método de intervenção para desenvolver capacidades de leitura e compreensão. No Quadro 8 apresenta-se uma síntese dos estudos encontrados na revisão da literatura efetuada e relativos à eficácia do método *Cloze* na promoção das habilidades de leitura.

Em 2004, Santos avaliou a eficácia do método *Cloze* como instrumento de diagnóstico e desenvolvimento da compreensão em leitura através de um programa de intervenção. Nesse estudo participaram 24 alunos de uma escola pública do interior de São Paulo da 5ª série do ensino fundamental. Onze dos alunos eram do sexo masculino e 13 feminino,

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

com uma média de idade de 11,8 anos ( $DP = 0,74$ ). Foram utilizados textos estruturados com diferentes variações do método *Cloze*. A criação das lacunas seguiu sempre o esquema do Método da Razão, independentemente da categoria gramatical dos vocábulos. Os textos foram retirados de livros de Língua Portuguesa para a 5ª série. No pré e pós-testes os trechos utilizados foram organizados segundo o padrão do *Cloze* tradicional com o quinto vocábulo omitido, e nas demais etapas do programa os excertos foram elaborados com a omissão do décimo vocábulo, introduzindo dificuldades crescentes para o seu preenchimento, com folhas de instrução adequadas a cada uma das modalidades, descritos no procedimento a seguir. Este estudo foi desenvolvido durante dois meses. As sessões eram semanais e ocorreram sempre nas aulas de Língua Portuguesa. O programa foi composto por oito sessões no total. Os textos com o método *Cloze* foram organizados por níveis de dificuldade. No primeiro texto do programa forneceu-se aos alunos duas alternativas de respostas, apresentadas sob cada lacuna. No segundo, houve três alternativas de respostas, apresentadas sob cada uma das lacunas. No terceiro texto, utilizou-se a técnica do *Cloze* limitado, no qual todas as palavras retiradas do texto foram elencadas numa folha à parte, em ordem aleatória. No quarto texto, apenas a primeira letra de cada palavra constava nos traços de cada lacuna. O quinto texto incluiu um tracejado com o número exato de letras que cada uma das palavras omitidas continha. No sexto e último texto, não foi fornecida qualquer pista, havendo apenas a omissão dos décimos vocábulos, substituídos por um traço proporcional ao tamanho da palavra retirada. A avaliação do pós-teste foi organizada novamente dentro dos padrões tradicionais do *Cloze* com o 5º vocábulo omitido. O critério de correção implicou a atribuição de um ponto para cada acerto, cuja soma foi transformada em percentagem, pois em cada texto havia um número diferente de lacunas a serem completadas. A comparação dos resultados do pré e pós-testes apontou para uma diferença significativa, demonstrando que o método *Cloze* é adequado para o desenvolvimento da compreensão da leitura, favorecendo o processo de aprendizagem, independentemente do conteúdo. Para a autora, o método *Cloze* permite que o aluno reconheça o quanto está, ou não a compreender, tornando-se um instrumento poderoso para o emprego de estratégias metacognitivas de monitoração da própria compreensão leitora (cf. Quadro 8).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 8. *Estudos desenvolvidos com o método Cloze, enquanto programa de intervenção*

<b>Estudo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Amostra</b>	<b>Prog. intervenção</b>	<b>Sessões</b>	<b>Variáveis instrumentos</b>
Santos (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eficácia do método <i>Cloze</i> no desenvolvimento da compreensão leitora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=24 da 5.ª série (11 M+13 F)</li> <li>M. Idade=11.8 (DP=0.74)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos organizados por níveis de dificuldade:               <ul style="list-style-type: none"> <li>1.º Duas alternativas de respostas, apresentadas sob cada lacuna.</li> <li>2.º Três alternativas de respostas,</li> <li>3.º Técnica do <i>Cloze</i> limitado, as palavras retiradas foram colocadas numa folha à parte, em ordem aleatória,</li> <li>4.º Primeira letra de cada palavra,</li> <li>5.º Tracejado com o número exato de letras que cada palavra continha,</li> <li>6.º Não foi fornecida qualquer pista</li> </ul> </li> <li>Estrutura: omissão 5.º vocábulo.</li> <li>Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N= 8 sessões (1 pré-teste + 6 intervenção + 1 pós-teste)</li> <li>Periodicidade semanal, durante dois meses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Pré e pós-teste Teste <i>Cloze</i> Tradicional</li> </ul>

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

<b>Estudo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Amostra</b>	<b>Prog. intervenção</b>	<b>Sessões</b>	<b>Variáveis instrumentos</b>
Machado e Capellini (2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver um programa de compreensão leitora por meio da técnica de <i>Cloze</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=60 do 4.º ano (36 M+24 F)</li> <li>9-11 Idade</li> <li>2 Grupos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>G.C. 30</li> <li>G.E. 30</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>As palavras foram omissas de cinco em cinco durante a semana de treino.</li> <li>Os textos referentes ao programa, podiam ser repetidos mais que uma vez.</li> <li>Não ultrapassavam as 300 palavras.</li> <li>Textos organizados segundo Santos (2004): 1.º texto duas alternativas de respostas....)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N= 8 sessões (2 pré e pós teste + 6 textos com método <i>Cloze</i>)</li> <li>Periodicidade semanal de 30 minutos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão leitora</li> <li>Teste <i>Cloze</i></li> </ul>
Santos, Oliveira, Cunha e Osés (2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verificar os efeitos de um programa de intervenção no desenvolvimento de habilidades linguísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N=103 do 6.º ano (55 M+41 F)</li> <li>2 Grupos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>G.C. (M. Idade= 11.04; DP 0.74)</li> <li>G.E. (M. Idade= 10.94; DP 0.60)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos <i>Cloze</i> organizados por níveis de complexidade crescente</li> <li>Em cada sessão havia um género de texto distinto:               <ul style="list-style-type: none"> <li>1.ª Sessão (adivinha + anedota, 3 opções de respostas;)</li> <li>2.ª Sessão (poesia + rima infantil, <i>Cloze</i> Limitado, palavras colocadas numa folha à parte em ordem aleatória);</li> <li>3.ª Sessão (receita + instruções+ regras de jogos, um traço para cada letra em que é cedida a 1.ª letra);</li> <li>4.ª Sessão (história+ banda desenhada, um traço para cada letra e m que é cedida a 1.ª letra)</li> <li>5.ª Sessão (diário + entrevista, um traço para cada letra da palavra)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>N= 10 (foram aplicados dois textos por semana.</li> <li>Periodicidade semanal (40 minutos, inclusive o pré-teste e o pós-teste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreensão da leitura;</li> <li>Grafia;</li> <li>Reconhecimento de palavras;</li> <li>Consciência metatextual,</li> <li>Teste <i>Cloze</i>. “ A princesa e o fantasma” e “Uma vingança feliz”;</li> <li>EA VE;</li> <li>Escala de reconhecimento de palavras (EREP) e</li> <li>Questionário de avaliação metatextual (QACM)</li> </ul>

(cont.)

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

<b>Estudo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Amostra</b>	<b>Prog. intervenção</b>	<b>Sessões</b>	<b>Variáveis instrumentos</b>
			<ul style="list-style-type: none"><li>- 6.ª Sessão (carta + e-mail, um traço para cada letra da palavras)</li><li>- 7.ª Sessão (anúncio + notícia, linha contínua com a primeira letra da palavra)</li><li>- 8.ª Sessão (dicionário + convite, linha contínua com a primeira letra)</li><li>- 9.ª Sessão (crítica + crónica, palavras omitidas de 5 em cinco sem qualquer pista)</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Cada aluno resolveu 19 textos com o método <i>Cloze</i></li><li>• Estrutura: omissão 5.º vocábulo.</li><li>• Cotação: 1 ponto por cada resposta correta (correção literal)</li></ul>		

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Doze anos mais tarde, em 2016, Machado e Capellini, também desenvolveram um programa de compreensão leitora com o método *Cloze*, com o intuito de demonstrar a importância da aplicação de materiais diversificados no ensino da compreensão da leitura. Participaram no estudo 60 crianças do 4º ano do ensino fundamental de uma cidade de São Paulo, com uma faixa etária entre os 9 e os 11 anos, distribuídos por 2 grupos: Grupo Experimental (30 alunos: 19 do sexo masculino e 11 do sexo feminino); Grupo Controlo (30 alunos: 17 do sexo masculino e 13 do sexo feminino). Os textos foram classificados de acordo com a complexidade das estruturas das palavras e também com o nível de compreensão dos vocábulos tendo em conta que os participantes frequentavam o 4.º ano do ensino fundamental. Todos os textos, inclusive do pré e pós-teste, não ultrapassaram as 300 palavras, como proposto por Taylor. O programa de treinos teve duração de oito sessões: seis sessões de intervenção e duas sessões para aplicação do pré e pós-teste. Cada sessão, inclusive pré e pós-teste, teve a duração de aproximadamente 30 minutos. No texto destinado ao pré e pós-teste, não houve orientações do investigador, pediu-se somente ao aluno que lesse o texto em voz alta e, em seguida, preenchesse as lacunas do texto, sem consultar o texto original. As palavras foram omissas de cinco em cinco. Nos treinos, isto é, com os textos referentes ao programa propriamente dito, podia-se repetir os textos na semana do treino, mais do que uma vez mas, com o mesmo procedimento, primeiro é realizada a leitura do texto e, depois preenchem os vocábulos omitidos para se avaliar a compreensão. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas entre o Grupo de Experimental e o Grupo de Controlo, com vantagens para o Grupo Experimental. A comparação dos resultados do pré e pós-testes demonstrando que o método *Cloze* é um instrumento poderoso para o emprego de estratégias metacognitivas, contribuindo de maneira favorável para o desenvolvimento da compreensão em leitura (ibidem) (cf. Quadro 8).

#### *Procedimento Cloze e ortografia*

Análises sobre o método *Cloze* permitem afirmar que ele é mais do que um instrumento de avaliação da leitura, pois em várias das suas formas ele possibilita a avaliação também da escrita (Santos, 2004). Abraham e Chapelle (1992) vão ao encontro de Santos (2004) ao referirem que o *Cloze* é mais do que um instrumento de avaliação da

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

compreensão em leitura, pois possibilita o acesso aos processos de pensamento relacionados tanto com a leitura como com a escrita.

Tal fato é visto como um aspeto favorável, em razão da estreita relação entre os processos de leitura e escrita (Poersch, 1993). Porém, os estudos na área são escassos, como se pode verificar de seguida.

Santos conjuntamente com Oliveira, Cunha e Osés (2017) procuraram verificar os efeitos de um programa de intervenção no desenvolvimento de habilidades linguísticas, tendo em conta também os resultados quanto ao sexo. A amostra foi constituída por 96 alunos, do 6.º ano de escolaridade, divididas pelo Grupo Experimental e Grupo de Controlo. Os participantes foram avaliados quanto à compreensão da leitura, à grafia, ao reconhecimento de palavras e à consciência metatextual, através da EAVE; Word Recognition Scale- EREP (Escala de múltipla escolha com 55 palavras organizada por ordem alfabética, em que para cada uma das palavras são criadas duas outras palavras com erros gramaticais); Metatextual Awareness Assessments Questionnaire (QACM), instrumento com diferentes géneros de texto, em que os alunos têm de seleccionar dentro das opções o género de texto correto; e dois textos *Cloze*, seguindo as orientações do *Cloze* tradicional. Relativamente ao teste *Cloze* as autoras também optaram pela correção literal, em que apenas a palavra original do texto foi aceite como correta. Para além disso, se a palavra não estivesse escrita corretamente, tendo em conta também a acentuação a resposta seria contada como errada.

No que se refere aos textos *Cloze*, tal como nos restantes programas de intervenção de Santos (2004) e Machado e Capellini (2016), estavam organizados por níveis de complexidade crescente, assim como em cada sessão havia um género de texto distinto aplicados dois a dois, com exceção da 3.ª sessão onde foram aplicados 3 tipos de texto:

- 1.ª Sessão (adivinha + anedota, 3 opções de respostas);
- 2.ª Sessão (poesia + rima infantil, *Cloze* Limitado, palavras colocadas numa folha à parte em ordem aleatória);
- 3.ª Sessão (receita + instruções+ regras de jogos, um traço para cada letra em que é cedida a 1.ª letra);

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- 4.ª Sessão (história+ banda desenhada, um traço para cada letra em que é cedida a 1.ª letra);
- 5.ª Sessão (diário + entrevista, um traço para cada letra da palavra);
- 6.ª Sessão (carta + e-mail, um traço para cada letra da palavras);
- 7.ª Sessão (anúncio + notícia, linha contínua com a primeira letra da palavra);
- 8.ª Sessão (dicionário + convite, linha contínua com a primeira letra);
- 9.ª Sessão (crítica + crónica, palavras omitidas de 5 em 5 sem qualquer pista).

Os instrumentos foram aplicados em grupo na sala. Cada sessão teve a duração de 40 minutos, inclusive o pré e o pós-teste. Cada aluno resolveu 19 textos com o método *Cloze*. Foram aplicados dois textos por semana. No total o programa foi composto por 10 sessões. Os resultados obtidos sugerem um impacto positivo do modelo de intervenção no Grupo Experimental. O método *Cloze* não é só um instrumento de avaliação da compreensão, mas também um recurso para intervenção nesta área. À medida que a compreensão da leitura dos alunos do Grupo Experimental melhorou, as habilidades de reconhecimento de palavras também melhoraram. Foi identificada uma correlação entre a compreensão de leitura e o conhecimento de escrita. Ao comparar os resultados da variável de consciência metatextual, medidas pelo reconhecimento do género de texto, não foram identificadas diferença estatisticamente significativa entre os grupos nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste). Tendo em conta os resultados dos instrumentos utilizados para avaliar os alunos durante o pré e o pós-teste, as raparigas obtiveram melhores resultados comparativamente com os rapazes (ibidem) (cf. Quadro 8).

Guidetti e Martinelli (2007) também procuraram identificar relações entre a compreensão da leitura e escrita em crianças do ensino fundamental. Na pesquisa participaram 148 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, de escolas públicas do ensino fundamental. Aplicaram um texto com o método *Cloze* estruturado na forma do *Cloze* tradicional, em que o 5º vocábulo foi omissivo e a Escala de Avaliação

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

da Escrita (EAVE). Trata-se de uma escala com 55 palavras, que estão dispostas de forma aleatória em duas colunas, e que posteriormente são ditadas às crianças. O teste *Cloze* era composto por 103 palavras, e 15 palavras omitidas. Os resultados desta pesquisa indicaram uma ligação de reciprocidade entre as variáveis estudadas, pois revelam que a compreensão em leitura está relacionada com o desempenho em escrita, mostrando que ambos caminham juntos, tendo em vista que quanto maior a compreensão em leitura maior o desempenho em escrita e quanto menor a compreensão em leitura menor o desempenho em escrita (cf. Quadro 7).

Suehiro e Santos (2012) analisaram evidências de validade entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da aprendizagem da escrita em crianças. As autoras avaliaram 221 crianças de ambos os sexos, entre 6 e 12 anos de uma escola pública de São Paulo. A maioria dos estudantes era do sexo masculino ( $n = 120$ ), sendo que 56 estudantes frequentavam a primeira série, 54 a segunda, 55 a terceira e 56 a quarta série. Os alunos responderam a dois testes com o método *Cloze* para avaliar a compreensão em leitura e responderam à EAVE. Os dois textos com o método *Cloze* eram compostos por 204 palavras (“A Princesa e o Fantasma” e “Uma Vingança Infeliz”; Santos, 2005), de tamanho equivalente, porém de diferentes níveis de dificuldade. Ambos foram preparados segundo os padrões tradicionais do método *Cloze*. A correção realizada foi com base na proposta de correção literal. Os resultados evidenciaram que as habilidades de compreensão de leitura e a de escrita, embora envolvam processos distintos, apresentam-se relacionadas, o que foi confirmado pela identificação de um índice de correlação forte entre as duas medidas ( $r = -0,84$ ;  $p < 0,001$ ) (cf. Quadro 7).

Também ao refletirem sobre a relevância da avaliação da compreensão leitora e escrita em contexto escolar, Santos e Monteiro (2016), procuraram no seu estudo averiguar evidências de validade para dois textos baseados na técnica de *Cloze*, por meio da correlação com a Escala de Avaliação da Escrita (EAVE), assim como procurar explorar as diferenças de desempenho no *Cloze* em subgrupos de alunos, formados com base na pontuação da EAVE. Participaram na pesquisa 92 crianças de uma escola pública do estado de São Paulo com idades compreendidas entre 7 e 10 anos de idade. Os instrumentos utilizados foram dois textos com o método *Cloze* e a escala EAVE. Os

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

textos trabalhados foram os mesmos utilizados por Suehiro e Santos (2012). A pontuação máxima possível em cada texto também foi de 15 pontos, o que perfazia um total de 30 pontos possíveis para o total de lacunas nas duas histórias. A correção foi feita com base na correção literal. Os resultados revelaram uma correlação de magnitude alta e significativa entre os textos do *Cloze* e a EAVE, indicando que quanto maior o desempenho na compreensão de leitura, maior também o desempenho na escrita. Os alunos com desempenho fraco na EAVE obtiveram baixo rendimento no *Cloze* (cf. Quadro 7).

Por último, e apesar das vantagens do método *Cloze* na promoção das habilidades de leitura e de escrita, importa destacar o estudo recente de Zou (2017). A autora procurou averiguar qual o envolvimento dos exercícios *Cloze*, da escrita de frases e da composição escrita na aquisição de vocabulário. Os resultados desta pesquisa evidenciaram que as duas tarefas, escrita de frases e composição escrita, levaram a uma aprendizagem de palavras significativamente melhor do que os exercícios com o método *Cloze*. Por outro lado, a composição escrita foi significativamente mais eficaz comparativamente com o exercício de escrita de frases. Tais resultados são explicados pelo tipo de demandas ou exigências cognitivas que estão envolvidas nestas atividades. No exercício *Cloze*, as tarefas a nível cognitivo são mais simples. Como o foco é uma palavra, as capacidades de organização hierárquica e de planeamento não são exigidas. No caso da composição escrita, a exigência é maior uma vez que se tem que ir à procura de novas palavras. Trata-se de uma tarefa que envolve organização hierárquica e planeamento (organização da informação e do discurso). Por outro lado, se se está a escrever frases a organização hierárquica é menos evidente, sendo uma atividade que implica fundamentalmente o planeamento da frase.

Ainda que os resultados deste estudo apontem para um papel mais modesto do método *Cloze* na aquisição do vocabulário, este método assume-se como um instrumento promissor de avaliação e intervenção na compreensão da leitura e escrita. Pode perceber-se, que a investigação com o método no 1.º Ciclo do Ensino Básico ainda é escassa, e que as pesquisas desenvolvidas relacionaram a compreensão com outras habilidades linguísticas, bem como com outras variáveis como a criatividade, estratégias de ensino, tipo de ensino, recursos económicos, sexo, idades, entre outros. Porém “a

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

maioria dos estudos com o método *Cloze* tem apresentado resultados satisfatórios” (Santos, 2004, p. 218).

Ao nível da escrita não foram encontradas referências bibliográficas em que o método *Cloze* tenha sido utilizado como programa de intervenção para desenvolver competências ortográficas.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

## 6. O Programa “Era uma vez...”

Tendo em consideração o principal objetivo definido para o presente trabalho, designadamente, conceber um programa de promoção de competência leitora e ortográfica, através do método *Cloze*, destinado a crianças no final do 1º ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido o programa que designamos por “Era uma vez...”.

Procurou-se com este estudo, construir um programa com uma vertente lúdica que pudesse promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e escrita, e que pudesse ser implementado dentro da sala de aula. Face à necessidade de se utilizar estratégias ou atividades motivadoras, e que engajem as crianças a valorizar a leitura no processo de aprendizagem, optou-se pelo método *Cloze*.

Este programa assenta em oito histórias infantis, de temas diversificados e adequados à idade e escolaridade dos participantes. Todas as histórias foram construídas com base no método *Cloze*, e são compostas por 25 lacunas, tendo-se omitido, de forma sistemática, o décimo vocábulo. A razão pela qual se optou pela omissão sistemática do décimo vocábulo (e não do quinto vocábulo, como tradicional), prendeu-se com o facto de ser mais fácil para o aluno o preenchimento da lacuna, uma vez que lhe é facultada maior informação. Tal como em Santos (2004), procurou-se antes introduzir a complexidade do exercício no tipo de lacuna (quer em termos de pistas quer em termos de vocábulos) a ser completada ao longo do programa.

As palavras-alvo elididas foram criteriosamente selecionadas em função da sua classe gramatical, da sua extensão e da regularidade ortográfica, sendo todas elas palavras de conteúdo. Abreu, Garcia, Horta e Sousa (2017) referem no seu estudo que quando trabalhamos com crianças mais novas, e se se procura desenvolver o seu vocabulário, deve optar-se por textos curtos (entre 200 e 400 vocábulos) e por palavras de conteúdo.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Cain e Nash (2011) referem que a competência leitora de palavras funcionais é modulada pela idade dos leitores.

Veja-se agora de forma pormenorizada o Quadro 9, que evidencia de forma detalhada as diferenças e as características gerais de cada história, assim como o tipo de palavras que foram trabalhadas. Como se pretendia trabalhar regularidades e irregularidades ortográficas, numa fase inicial foi feita uma seleção prévia dos estímulos a trabalhar, e só depois se procedeu à construção das histórias em função desses estímulos.

Quadro 9. *Caracterização das histórias que integram o Programa “Era uma vez...”*

<b>História</b>	<b>Nº total de Palavras</b>	<b>Grau de complexidade</b>
1- “A procura de aventura”	256	Duas opções de resposta para cada lacuna.
2- “Umás férias inesquecíveis”	257	Três opções de resposta para cada lacuna.
3- “O rapaz e as aranhas”	259	Opções de resposta à parte e misturadas por ordem alfabética.
4- “O sonho de Benedita”	255	Opções de resposta à parte, sem a palavra escrita (só imagem) e misturadas aleatoriamente.
5- “Gilberto o glutão”	257	Letra inicial da palavra-alvo.
6- “O guarda de trânsito”	259	Um traquinho por cada letra da palavra-alvo.
7- “Dia de exame”	259	Tamanho do traço proporcional ao da palavra-alvo.
8- “Campeonato de xadrez”	258	Tamanho do traço uniforme (sem pista visual).

No total, cada história contém uma dimensão compreendida entre 255 a 259 lexemas (cf. Quadro 9). As histórias diferem entre si quanto ao tipo de preenchimento das lacunas que é exigido à criança, encontrando-se organizadas em níveis de complexidade crescente, tal como no programa desenvolvido por Santos (2004). Devido à eficácia de intervenção do programa desenvolvido pela autora, optou-se pela sua replicação, com a diferença de que em vez de seis sessões, foram aplicadas oito sessões, e como tal, a tipologia da história 4 e 6 não foram aplicadas por Santos (2004). Na primeira história, foi pedido ao participante que completasse a lacuna escolhendo uma de duas palavras (homófonas) que são facultadas; na segunda história, a escolha foi efetuada de entre três palavras concedidas; na terceira história, as 25 palavras omissas foram apresentadas desordenadamente numa coluna vertical adjacente ao texto; na quarta história, 25

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

palavras omissas foram substituídas pelos respetivos desenhos e dispostos igualmente numa coluna vertical adjacente ao texto; na quinta história, foi concedida à criança a primeira letra da palavra a redigir; na sexta, cada letra da palavra omitida foi substituída por um traço; na sétima, o traço da lacuna foi proporcional ao tamanho da palavra-alvo; e, por fim, na oitava história não foi concedida qualquer pista ao participante.

Na história 1, “**À procura de aventura**”, as variáveis manipuladas do ponto de vista da ortografia foram as palavras homógrafas (que diferem na presença/ausência de acento gráfico); as palavras com grafemas complexos parecidos (e.g. nh/lh); as palavras com grafemas governados por regras contextuais (e.g. g/j; z/s; qu/c; r/rr; s/ss/c/ç); as palavras visualmente parecidas (com alteração de apenas uma vogal ou consoante); as palavras com sílabas complexas CCV (com omissão da segunda consoante ou adição de vogal entre as duas consoantes); as palavras com sílabas complexas CVC (com adição de vogal a seguir à consoante em posição de rima) e as palavras com os mesmos grafemas, mas ordens diferentes. Veja-se a Figura 13 para uma ilustração desta história (cf. Anexo D, Quadro D1, para uma caracterização detalhada das palavras selecionadas tendo em consideração as variáveis acima referidas, relativas à ortografia).

“Ninguém sabia ao certo para que lado ficava a \_\_\_\_\_ (floresta / florista) en cantada. Havia quem jurasse que ficava na direção do \_\_\_\_\_ (morte / norte) mas certezas ninguém tinha. Ninguém exceto Tiago, um jovem \_\_\_\_\_ (barão / varão) que há muito ansiava por deixar a sua faustosa \_\_\_\_\_ (casa / saca) e partir rumo à aventura. (...)”

Figura 13. Extrato da História 1

Na História 2, “**Umas férias inesquecíveis**”, as variáveis manipuladas foram as palavras homófonas e as parónimas, os tempos verbais (passado/futuro) e palavras com ou sem hífen (cf. Figura 14; Anexo D, Quadro D2).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

“Os olhitos da jovem Matilde brilharam assim que ouviu \_\_\_\_\_ (soar / suar / cantar) a campainha da escola. As férias tinham finalmente chegado! \_\_\_\_\_ (à / há / hã) muito que sonhava com a praia e com o \_\_\_\_\_ (roído / alto / ruído) das ondas a bater na areia. Apesar do tempo \_\_\_\_\_ (quente / incerto / inserto) que ainda se fazia sentir, sabia (...)”

Figura 14. Extrato da História 2

O título “**O rapaz e as aranhas**”, pertencente à História 3. Aqui, as variáveis trabalhadas incidiram sobre pares de palavras manipulados quanto à presença de grafemas complexos, regras contextuais, palavras homógrafas, homófonas e parónimas (cf. Figura 15; Anexo D, Quadro D3).

“Numa terra longínqua, para lá das montanhas,  
há uma \_\_\_\_\_ estranhíssima, pintada  
com as cores do arco-íris. O jovem \_\_\_\_\_  
que lá vive é também ele estranhíssimo.  
Levanta-se muito \_\_\_\_\_ com uma  
fome avassaladora, devorando tudo à sua frente.(...)”

caça  
casa  
rapaz  
rapas  
cedo  
quedo

Figura 15. Extrato da História 3

Na História 4 intitulada “**O sonho de Benedita**”, foram selecionados casos especiais de ortografia, designadamente, grafemas que se regem por regularidades contextuais (cf. Figura 16; Anexo D, Quadro D4).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

“Benedita, de olhos enternecidos, olhava discretamente as estrelas pela \_\_\_\_\_. O cansaço instalou-se no seu corpo. Pegou no seu \_\_\_\_\_ de peluche e adormeceu serenamente sobre a sua exótica \_\_\_\_\_, enquanto sua mãe lia tranquilamente um livro sentada no \_\_\_\_\_ da sala. (...)”




Figura 16. Extrato da História 4

Na História 5, “**Gilberto o glutão**”, deu-se continuidade à seleção de casos especiais de ortografia. No entanto, aqui, as palavras-alvo continham correspondências fonema-grafema irregulares (cf. Figura 17; Anexo D, Quadro D5).

“Podia dizer-vos que este texto fala sobre ninhos de p\_\_\_\_\_, mas na realidade estais prestes a ouvir uma extraordinária h\_\_\_\_\_ sobre um menino chamado Gilberto; uma criança inquieta, mas f\_\_\_\_\_. Morava num apartamento modesto, com os bisavós, perto do c\_\_\_\_\_ de água límpida e fresca, bem próximo do famoso m\_\_\_\_\_ de arte. (...)”

Figura 17. Extrato da História 5.

Na História 6, denominada “**O guarda de trânsito**”, foram incluídos outros casos de correspondências fonema-grafema irregulares (cf. Figura 18; Anexo D, Quadro D6).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

“António tinha-se mudado para Paris há vários anos. Polícia \_\_\_\_\_ de profissão, orientava o trânsito caótico dessa cidade, prestando \_\_\_\_\_ aos peões nas passeadeiras e aos motoristas indicando a \_\_\_\_\_ mais próxima quando precisavam de reparar o carro. As \_\_\_\_\_ dos carros, sempre a apitar, infernizavam-no.”

Figura 18. Extrato da História 6

Tal como na História 5 e 6, na História 7, designada “**Dia de Exame**”, as variáveis manipuladas também foram os casos especiais de ortografia: correspondências fonema-grafema irregulares (cf. Figura 19; Anexo D, Quadro D7).

“ (...) Não ouvia qualquer ruído, apenas um som calmo e \_\_\_\_\_, vindo do prédio do lado. Um simpático vizinho tocava \_\_\_\_\_, era harpista numa orquestra. Desperto, acionou o interruptor do \_\_\_\_\_ da mesinha-de-cabeceira do seu lado direito e acendeu a \_\_\_\_\_; pôs-se novamente a estudar. Entretanto amanheceu. Ensonado, tratou da \_\_\_\_\_ pessoal.”

Figura 19. Extrato da História 7

Por fim, na última história (8), apelidada de “**Campeonato de xadrez**”, e de modo a consolidar os casos anteriormente trabalhados, foram repetidos casos especiais de ortografia, quer em termos de grafemas que se regem por regularidades contextuais quer em termos de correspondências fonema-grafema irregulares (cf. Figura 20 Anexo D, Quadro D8).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

“Michel nasceu em França, na elegante cidade de Paris. \_\_\_\_\_ de nacionalidade, filho de pais divorciados sofreu com a \_\_\_\_\_ de ambos. Para ultrapassar essa mágoa, decidiu dedicar-se ao \_\_\_\_\_, um jogo de tabuleiro e estratégia.

– Levanta-te, não sejas \_\_\_\_\_! – Gritou o pai. Porém já estava acordado. Michel nasceu em França, na elegante cidade de Paris. \_\_\_\_\_ de nacionalidade, filho de pais divorciados sofreu com a \_\_\_\_\_ de ambos. Para ultrapassar essa mágoa, decidiu dedicar-se ao \_\_\_\_\_, um jogo de tabuleiro e estratégia.”

*Figura 20.* Extrato da História 8

A partir da seleção das palavras-alvo procedeu-se à construção das histórias propriamente ditas. Concluída a respetiva redação, as mesmas foram revistas por um especialista da área da psicolinguística. Posteriormente procedeu-se à sua administração a duas crianças de idade escolar (uma de nove e outra de 10 anos ambos do 4.º ano de escolaridade), no sentido de determinar eventuais ambiguidades lexicais ou outras dificuldades na realização das mesmas. Após este estudo preliminar, procedeu-se à introdução dos ajustes necessários, no sentido de eliminar os problemas identificados. Concluída esta fase deu-se início ao estudo empírico propriamente dito, que a seguir se detalha, de modo a verificar a eficácia do programa “Era uma vez...” no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e ortográficas.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

## 7. Estudo Empírico

Com base na revisão teórica e bibliográfica desenvolvida nos capítulos precedentes, ambiciona-se no presente título avaliar a eficácia do método *Cloze* na promoção de competências de compreensão leitora e ortográfica em crianças do 1º Ciclo do ensino básico da Região Autónoma da Madeira. Mais especificamente, pretende-se com o estudo:

- i) Descrever o nível de compreensão de alunos do 4.º ano de escolaridade.
- ii) Avaliar se o método *Cloze* é um instrumento que melhora o nível de compreensão de crianças do 4.º ano de escolaridade.
- iii) Descrever a capacidade ortográfica de alunos do 4.º ano de escolaridade.
- iv) Caracterizar que tipos de erros ortográficos os alunos do 4.º ano de escolaridade aduzem com maior frequência.
- v) Verificar se o método *Cloze* é um instrumento que melhora a capacidade ortográfica de crianças do 4.º ano de escolaridade.
- vi) Verificar se o programa desenvolvido com o método *Cloze* teve impacto direto no rendimento académico de crianças do 4.º ano de escolaridade.

Recorreu-se a uma metodologia do tipo misto, conduzindo-se um estudo de investigação-ação, uma vez que pode contribuir para um aperfeiçoamento das práticas letivas no que respeita à compreensão leitora e à aprendizagem da escrita (Fortin & Filion, 2009).

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Este tipo de investigação visa resolver problemas concretos e metamorfosear a realidade, pela intervenção e pela inovação. O observador envolve-se ativamente na causa da investigação (Coutinho, 2011). O autor define investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. É um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, ação e a formação realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática. As características da investigação-ação assentam em quatro palavras: i) situacional, uma vez que visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social particular; ii) interventiva, porque não se limita a descrever um problema social, mas também em intervir; iii) participativa, todos os intervenientes no processo e não só o investigador, são co-executores na pesquisa; e, iv) auto-avaliativa, na medida em que as modificações vão sendo constantemente avaliadas, com a finalidade de se produzir novos saberes e alterar a prática (idem). Estas foram as razões, pela qual se optou por este tipo de estudo.

### *Método*

#### *Participantes*

A população do presente estudo é composta por 65 crianças do 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, sem retenções no seu percurso escolar e sem Necessidades Educativas Especiais. As escolas selecionadas para o estudo pertencem todas ao quadro da Região Autónoma da Madeira, mais precisamente à cidade do Funchal.

Estas crianças foram aleatoriamente divididas em dois grupos: experimental e de controlo.

Como se pode ver no Quadro 10, o número de crianças do sexo feminino é superior em ambos os grupos comparativamente ao sexo masculino. No grupo experimental 53,1% ( $n = 35$ ) são meninas em comparação com o grupo de controlo que apresenta uma percentagem de 54,5% ( $n = 30$ ). Apesar de se verificar um número superior de crianças

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

do sexo feminino, de uma maneira geral, a distribuição das crianças por sexo é semelhante.

Relativamente à idade da amostra, o grupo experimental apresenta uma média de 9,47 ( $DP = 0,51$ ) idade e o grupo de controlo 9,30 ( $DP = 0,47$ ), não se verificando grandes discrepâncias (cf. Quadro 10).

Quadro 10 *Caracterização dos participantes quanto ao sexo e à idade*

Grupo	n	Sexo		Idade		
		F	M	Média	Desvio-Padrão	Min.-Máx.
Experimental	32	17	15	9,47	0,51	9-10
Controlo	33	18	15	9,30	0,47	9-10

### *Material*

Com o intuito de se encontrar as respostas às questões colocadas, expõem-se de seguida, os materiais utilizados para operacionalizar o presente estudo:

- Questionário sócio-demográfico, onde constam informações que permitem a caracterização dos participantes: idade, ano de escolaridade e sexo; dados escolares, como o número de retenções, notas obtidas ao longo dos três períodos letivos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e notas obtidas no exame nacional de 4.º ano de escolaridade, também nas disciplinas supracitadas. A última questão referia-se a dados complementares; informações sobre possíveis dificuldades de aprendizagem, problemas visuais ou auditivos não corrigidos, ou, outro tipo de problema.

- Teste de Idade de Leitura (TIL), de Santos e Castro (2007) – o teste é composto por quatro frases de ensaio e 36 frases experimentais, sendo apresentado em duas páginas formato A4. A primeira página destina-se ao registo dos dados pessoais do participante (nome, idade, data, data de nascimento, turma, nome do professor) e à

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

apresentação dos exercícios treino. Na segunda página figuram as 36 frases experimentais, divididas equitativamente por duas colunas. A tarefa da criança consiste em completar cada frase, selecionando a palavra correta, entre cinco opções facultadas. Em cada grupo de cinco palavras a selecionar para completar a frase, existem quatro distratores. Os distratores e a palavra alvo ocupam diferentes posições ao longo das 36 frases do teste, não sendo factível ao participante extrair uma regra a partir do qual possa identificar a palavra-alvo a escrever. Os distratores distribuem-se pelas seguintes categorias: visualmente contíguos à palavra-alvo, sem qualquer símile à palavra-alvo, fonologicamente próximos à palavra-alvo e semanticamente próximos à palavra-alvo. Para realizar esta prova com sucesso, a criança necessita de fazer recurso às competências de descodificação e de compreensão. Esta prova é aplicada coletivamente, e a sua administração é efetuada em cinco minutos. No final é feita a contagem das respostas corretas pelo investigador.

- Prova Escrita e Regularidade (P44) que integra a versão portuguesa da bateria PALPA-P (Castro et al., 2007) – a prova é constituída por 22 palavras regulares e 18 palavras irregulares, o que perfaz um total de 40 vocábulos. De salientar que quando a prova foi elaborada pelas autoras era constituída por 20 palavras regulares, e 20 palavras irregulares, porém, com o novo acordo ortográfico, duas das 40 palavras passaram a ser regulares (“batismo” e “trator”). O principal objetivo da prova é avaliar o efeito da regularidade ortográfica do participante, na escrita por ditado.

- Programa de intervenção “Era uma Vez...” que se encontra descrito no capítulo anterior.

### *Procedimento*

Para a efetivação deste estudo foi inicialmente pedida autorização formal à Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos da Região Autónoma da Madeira, através da elaboração de uma declaração, assinada e autenticada pela universidade e orientadora do estudo. Tendo sido concedida a autorização, com vista à prossecução do estudo, procedeu-se à realização de várias reuniões com os diferentes diretores das

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

escolas e os professores titulares de turma. Foi combinado com antecedência e consoante a disponibilidade dos professores o dia para a marcação da primeira sessão.

Dissecados os pormenores do estudo com as escolas, todos os pais assinaram uma declaração de consentimento livre e informado de forma a autorizar a participação do seu educando.

Após a recolha de todas as autorizações e consentimentos necessários, deu-se início ao estudo através da aplicação do pré-teste. O primeiro teste a ser aplicado foi o TIL. Foi explicado aos participantes que o teste TIL é um jogo de frases soltas que precisam de ser concluídas. Explicou-se que iriam ler frases incompletas, e que deveriam sublinhar a palavra que completasse a frase de forma assertiva. Antes de iniciar o exercício, foi lido em voz alta as frases do “jogo treino”, assim como as cinco opções de palavras, sendo a turma a indicar a resposta correta. Foi ainda explicado o procedimento a adotar caso se enganassem a sublinhar a palavra; ou seja, a resposta anulada seria indicada com uma cruz que deveria cobrir a palavra precedentemente destacada. Fornecida a explicação, as crianças foram informadas de que teriam de completar as frases o mais rápido e o melhor possível, assim como só deveriam iniciar o teste quando ouvissem a palavra “comecem”, e terminá-lo assim que escutassem as palavras: “- Acabou, pousem o lápis”. Para não se sentirem pressionadas ou stressadas com a atividade, foi explicado aos participantes, que o objetivo do teste não é avaliar o nível académico, e que devem respeitar o tempo da tarefa. Após os cinco minutos estipulados as folhas foram recolhidas.

De seguida, passou-se para a realização da Prova Escrita e Regularidade (P44) que integra a versão portuguesa da bateria PALPA-P. Foi pedido aos participantes que escrevessem na folha A4 em branco, as seguintes palavras ditadas pelo investigador. Foi ainda explicado o procedimento a adotar caso se enganassem a escrever o vocábulo, ou seja, deveriam colocar um traço por cima da palavra e coloca-lo entre parênteses. Para se sentirem tranquilas e relaxadas na execução da atividade, tal como no Teste TIL, foi explicado aos participantes, que o objetivo do teste não é avaliar o nível académico. No

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

final foi feita a contagem das palavras corretas em ambas as categorias (palavras regulares e irregulares) dadas por cada participante.

Realizados os exercícios do pré-teste, o grupo experimental foi submetido ao programa “Era uma vez...”, enquanto o grupo de controlo não foi alvo de qualquer intervenção durante esse período. As sessões foram realizadas no contexto da turma, com periodicidade semanal, durando, em média, 1 hora por sessão. As sessões foram estruturadas em três fases: escrita espontânea, correção e explicação da ortografia, e escrita após treino.

Na primeira fase – escrita espontânea – a criança foi convidada a preencher individualmente, e sem ajuda, a história dessa sessão. De seguida, foi efetuada a correção da história. Cada participante trocou o seu exercício, com o seu colega do lado, que colocou o certo, à medida que a investigadora corrigia o exercício oralmente e no quadro. No final foi contabilizado, e registado num gráfico de barras o número de respostas corretas que cada criança tinha dado (de modo a esta poder dispor de uma linha de base). Posteriormente, e de maneira a evitar a repetição do erro procedeu-se à explicação, sempre que possível, da razão pela qual as palavras teriam uma dada ortografia e não outra. Foi vista como resposta correta não somente o termo usado no texto original, como sinónimos da palavra elidida. Terminada esta fase de correção e explicação da ortografia correta, a criança era novamente convidada a preencher a história e a contabilizar os erros, comparando o seu desempenho com a linha de base. De salientar que quer na fase da escrita espontânea quer na fase da escrita após treino, não foram fixados tempos limite para a realização das atividades.

De salientar ainda que a correção e o registo no gráfico dos acertos, no exercício de “escrita pós-treino” foi feito pela investigadora, uma vez que os 60 minutos combinados com as direções das escolas, não foram suficientes para a realização desta tarefa. Os participantes verificavam as suas evoluções, ou não, na sessão seguinte. Salienta-se ainda, o facto de todas as correções e registos feitos pelos participantes terem sido sempre revistos pela investigadora, no final de cada sessão.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

No total, os participantes completaram oito histórias com o método *Cloze*, o que equivaleu a um total de oito sessões. No final destas sessões, todos os participantes do grupo de controlo e experimental, voltaram a realizar o TIL (Teste de Idade de Leitura) e o Palpa-P44 (Prova Escrita e Regularidade), com objetivo de se verificarem melhorias, ou não, após a implementação das histórias. O procedimento aplicado nestes dois testes (TIL e PALPA-P44) foi o mesmo referido precedentemente.

No que respeita à calendarização das sessões procurou-se em ambos os grupos realizar as sessões na mesma altura. A época escolar escolhida foi o final do 2.º período, juntamente com o 3.º período, no letivo 2015/2016. O pré-teste, com o Teste de Idade de Leitura e a Palpa- P44 (Prova Escrita e Regularidade), foi realizado entre os dias 16, 17 e 18 de março de 2016 em todas as escolas; e o pós-teste, com os testes precedentemente mencionados, foi realizado entre o dia 3 e 8 de junho desse ano. A aplicação do programa de intervenção “Era uma vez...” no grupo experimental foi aplicada durante a hora do conto, na sala da biblioteca das escolas.

Cada uma dessas observações será objeto, no seguimento deste trabalho, de uma análise detalhada, procedendo-se, de seguida, à apresentação dos resultados obtidos pela amostra, com base nos procedimentos adotados.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

## 8. Resultados

A análise da significância das diferenças das médias entre os grupos experimental e de controlo, para cada momento de avaliação (Pré e Pós-teste), foi realizada através do teste paramétrico t-Student (*t*) para amostras independentes. Já a análise da significância das diferenças das médias entre o Pré-teste e o Pós-teste no grupo experimental e entre o Pré-teste e o Pós-teste no grupo de controlo, foi realizada através do teste paramétrico t-Student (*t*) para amostras emparelhadas.

A utilização deste método exige a verificação de que a variável dependente possua distribuição normal, pelo que foram realizadas análises exploratórias para verificar se os resultados do PALPA-P44 e do TIL eram ou não normalmente distribuídos em ambos os grupos. Foram utilizados os testes de Kolmogorov-Smirnov, cujos resultados estão apresentados no Quadro 11, e que nos permitem concluir que se trata de uma distribuição normal ( $p > .050$ ) apenas no TIL avaliado no pré-teste.

Quadro 11. *Resultados do teste Kolmogorov-Smirnov (KS) para avaliação da normalidade dos dados*

Variáveis	Grupo	Teste de KS			Assimetria	Curtose
		valor	<i>gl</i>	<i>p</i>		
TIL pré-teste (RC)	GE	0,122	32	.200	-0,36	-0,57
	GC	0,134	33	.140	-0,33	-1,23
PALPA pré-teste regulares	GE	0,254	32	<.001	-0,81	-0,17
	GC	0,220	33	<.001	-1,74	4,10
PALPA pré-teste irregulares	GE	0,159	32	.039	-0,62	0,03
	GC	0,245	33	<.001	-1,19	2,38
PALPA pré-teste Total	GE	0,169	32	.020	-0,52	-0,53
	GC	0,186	33	.005	-2,14	6,04
TIL pós-teste (RC)	GE	0,179	32	.010	-2,06	6,45
	GC	0,174	33	.013	-1,02	1,69
PALPA pós-teste regulares	GE	0,306	32	<.001	-1,40	1,43
	GC	0,225	33	<.001	-1,40	3,15
PALPA pós-teste irregulares	GE	0,211	32	.001	-2,00	6,04
	GC	0,226	33	<.001	-2,16	6,59
PALPA pós-teste Total	GE	0,219	32	<.001	-2,18	5,87
	GC	0,201	33	.002	-2,47	8,37

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Os resultados do PALPA-P44, tanto no pré como no pós teste, e do TIL no pós-teste, apresentam resultados significativos ( $p < .050$ ), indicando que as variáveis apresentam uma distribuição diferente da normal. No entanto, segundo Marôco (2014) os modelos paramétricos são robustos à violação do pressuposto da Normalidade para valores absolutos de assimetria inferiores a 3 e valores absolutos de achatamento (Curtose) inferiores a 8-10. Uma vez que os valores de assimetria e curtose das nossas variáveis, exibidos no Quadro 11, são inferiores aos indicados por este autor, concluímos que podemos utilizar teste paramétricos na análise da significância das diferenças das médias.

Todos os testes estatísticos foram efetuados com recurso ao software SPSS Statistics (v. 24, IBM SPSS, Chicago, IL) considerando-se uma probabilidade de erro de tipo I ( $\alpha$ ) de 0.05. Foram calculadas medidas de dimensão do efeito, utilizando para a sua interpretação a classificação de Marôco (ibidem) adaptado para as ciências sociais e do comportamento (cf. Quadro 12).

Quadro 12. *Interpretação da dimensão do efeito, segundo Marôco (2014, p. 251)*

<b>Dimensão do efeito</b>	<b>d de Cohen</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Muito elevado	$> 1$	$> 0,5$
Elevado	$] 0,5; 1,0 [$	$] 0,25; 0,5 [$
Médio	$] 0,2; 0,5 [$	$] 0,05; 0,25 [$
Pequeno	$\leq 0,02$	$\leq 0,05$

### *Compreensão da Leitura*

Como se pode ver no Quadro 13, e tendo por referência o primeiro momento de avaliação (T1; pré-teste), as crianças do Grupo de Controlo deram ligeiramente mais respostas corretas no teste TIL do que as crianças do Grupo Experimental. No entanto, esta diferença entre os grupos não atingiu significância ( $t_{(63)} = -0,73$ , *ns*), o que atesta a homogeneidade da amostra.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 13. Médias, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por grupo e por momento de avaliação, obtidos no teste TIL

TIL	Grupo experimental (n = 32)			Grupo de controlo (n = 33)		
	T1 (pré-teste)	T2 (pós-teste)	T2-T1	T1 (pré-teste)	T2 (pós-teste)	T2-T1
Respostas corretas	27,53 (5,11)	32,72 (2,75)	5,19 (3,65)	28,42 (4,78)	29,09 (5,01)	,67 (3,97)
Percentagem de acertos	76,48 (14,20)	90,89 (7,64)	14,41 (10,14)	78,96 (13,27)	80,81 (13,91)	1,85 (11,04)

Com o passar do tempo, o desempenho em ambos os grupos melhorou do pré para o pós-teste, tendo este aumento sido mais expressivo no Grupo Experimental (com um aumento médio de 5,19 respostas corretas) do que no Grupo de Controlo (onde este aumento foi de apenas 0,67 respostas corretas). Esta melhoria na capacidade de compreensão foi significativa apenas no Grupo Experimental ( $t_{(31)} = -8,04$ ,  $p < .001$  vs.  $t_{(32)} = 0,98$ , *ns*, no Grupo de Controlo), sugerindo uma vantagem da prática com o método *Cloze* na compreensão do escrito.

Efetivamente, quando se comparam ambos os grupos quanto à diferença entre o pós-teste e o pré-teste (T2-T1), verifica-se um padrão de desempenho inverso ao encontrado no pré-teste, tendo sido as crianças do grupo experimental aquelas que deram um maior número de respostas corretas. Efetivamente, esta diferença entre os grupos atingiu valores significativos ( $t_{(63)} = 4,773$ ,  $p = .000$ ), sugerindo a eficácia do programa de intervenção implementado na promoção da compreensão da leitura.

O mesmo padrão de resultados se observa quando se considera a percentagem de acertos (ao invés do número de respostas corretas). O cálculo desta percentagem é recomendado pelas autoras do teste (Santos & Castro, 2007), já que, tratando-se de uma prova com uma duração máxima de 5 minutos (ao fim do qual a prova é interrompida), nem todas as crianças poderão ter oportunidade de responder à totalidade dos itens. Assim, procedeu-se ao cálculo da percentagem de acertos através da aplicação da

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

seguinte fórmula: nº de respostas corretas x 100 / 36. Os resultados encontram-se descritos no Quadro 13.

Quanto à homogeneidade da amostra, no pré-teste, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos no que diz respeito à percentagem de acertos ( $t_{(63)} = 0,728$ , *ns*).

Com o passar do tempo, o desempenho em ambos os grupos melhorou do pré para o pós-teste, tendo este aumento sido mais expressivo no Grupo Experimental (com um aumento médio de 14,41%) do que no Grupo de Controlo (onde este aumento foi apenas de 1,85%). Esta melhoria na capacidade de compreensão foi significativa apenas no Grupo Experimental ( $t_{(31)} = -8,04$ ,  $p < .000$  vs.  $t_{(32)} = -0,964$ , *ns*, no Grupo de Controlo), reforçando, uma vez mais, a vantagem da prática com o método *Cloze* na compreensão da leitura.

Quanto à diferença entre o pós-teste e o pré-teste (T2-T1), foram encontradas diferenças significativas entre os grupos relativamente à percentagem de acertos, com vantagem para o grupo experimental ( $t_{(63)} = 4,773$ ,  $p = .000$ ), sugerindo a eficácia do programa de intervenção implementado na promoção da compreensão da leitura.

### *Ortografia*

Quando se considera o desempenho das crianças na prova P44 no primeiro momento de avaliação (T1, pré-teste), verifica-se uma ligeira vantagem do grupo de controlo em relação ao grupo experimental (cf. Quadro 14). Esta situação verificou-se tanto a nível global como a nível das palavras regulares e irregulares. No entanto, estas diferenças entre os grupos não atingiram significância ( $t_{(63)} = -1,81$ , *ns* para o total de palavras,  $t_{(63)} = -1,30$ , *ns* para as palavras regulares e  $t_{(63)} = -1,81$ , *ns* para as palavras irregulares), o que atesta a homogeneidade da amostra.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 14. Médias, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por grupo, por momento de avaliação e por tipo de palavra, obtidos no teste PALPA-P44

PALPA-P44	Grupo experimental ( $n = 32$ )			Grupo de controlo ( $n = 33$ )		
	T1 (pré-teste)	T2 (pós-teste)	T2-T1	T1 (pré-teste)	T2 (pós-teste)	T2-T1
Palavras regulares	20,03 (1,64)	20,66 (1,56)	0,63 (1,50)	20,55 (1,56)	20,06 (1,46)	-0,48 (1,39)
Palavras irregulares	13,59 (2,49)	15,09 (2,37)	1,50 (2,11)	14,61 (2,00)	14,64 (2,45)	0,03 (1,72)
Total de palavras	33,59 (3,65)	35,72 (3,61)	2,13 (2,86)	35,12 (3,14)	34,70 (3,56)	-0,42 (2,49)

Relativamente ao total de palavras da prova P44, o desempenho do Grupo Experimental melhorou do pré para o pós-teste (com um aumento médio de 2,13 respostas corretas), enquanto o desempenho no Grupo de Controlo chegou mesmo a diminuir ligeiramente. Este efeito do Tempo na escrita correta das palavras foi apenas significativo no Grupo Experimental ( $t_{(31)} = -4,20, p < .001$  vs.  $t_{(32)} = 0,98, ns$ , no Grupo de Controlo), deixando antever uma vantagem do método *Cloze* na exatidão da ortografia.

O mesmo padrão de desempenho foi observado na escrita de palavras regulares, com aumento do número de respostas corretas no Grupo Experimental e diminuição no Grupo de Controlo. Uma vez mais, as diferenças entre o pré e o pós-teste apenas atingiram significância no Grupo Experimental ( $t_{(31)} = -2,36, p < .001$  vs.  $t_{(32)} = 2,00, ns$ ). Nas palavras irregulares, a melhoria do desempenho no Grupo Experimental foi mais expressiva do que nas palavras regulares, tendo-se igualmente observado uma melhoria significativa do desempenho ao longo do tempo ( $t_{(31)} = -4,02, p = .025$ ). No Grupo de Controlo, as palavras irregulares foram as únicas que beneficiaram com a passagem do tempo; ainda assim, as diferenças entre o pré e o pós-teste não foram significativas ( $t_{(32)} = -0,10, ns$ ).

Quando se comparam ambos os grupos quanto aos ganhos médios obtidos a partir da diferença entre o pós-teste e o pré-teste (T2 – T1), verifica-se um padrão de

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

desempenho inverso ao encontrado no pré-teste, tendo sido as crianças do Grupo Experimental aquelas que deram um maior número de respostas corretas. Esta diferença intergrupos atingiu valores significativos quer quando se considera a prova total ( $t_{(63)} = 3,838, p < .001$ ), quer quando se consideram separadamente as palavras regulares ( $t_{(63)} = 3,093, p < .01$ ) e irregulares ( $t_{(63)} = 3,081, p < .01$ ).

No sentido de favorecer uma maior compreensão sobre o domínio da ortografia, procede-se de seguida para à análise mais fina ao tipo de erros dados pelos participantes durante a realização da prova PALPA-P44. Salienta-se que num universo de 2600 palavras, foram observados 685 erros: 213 produzidos pelo grupo experimental e 161 pelo grupo de controlo durante o pré teste, e 136 pelo grupo experimental e 175 pelo grupo de controlo no pós-teste.

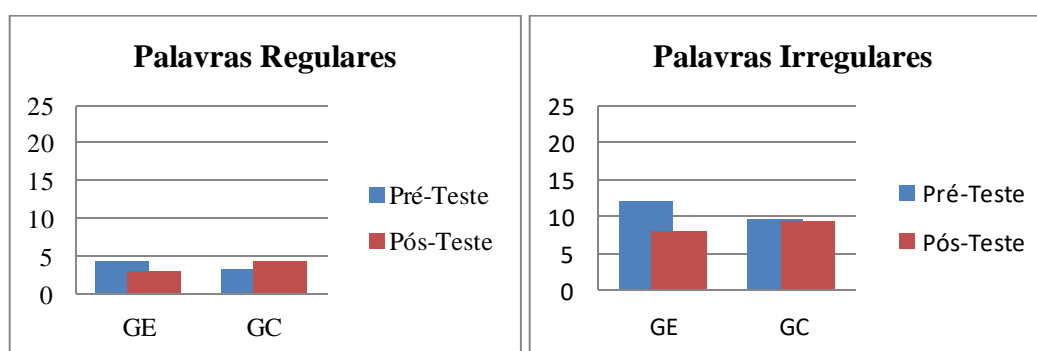


Figura 21. Percentagem de erros para as palavras regulares e irregulares, por grupo e por momento de avaliação

Atendendo à Figura 21, verifica-se que se registaram um maior número de erros nas palavras irregulares do que nas regulares. No grupo experimental observou-se uma diminuição do número de erros do pré para o pós-teste, em ambas as categorias das palavras; enquanto no grupo de controlo nas palavras irregulares não se verificaram alterações e nas palavras regulares aumentaram ligeiramente no número de erros. Face a esta realidade, veja-se de seguida o Quadro 15, que nos mostra quais os estímulos que não suscitaram erros e quais os estímulos que originaram mais erros por parte dos participantes.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 15. *Frequência de erros ortográficos para cada estímulo da prova PALPA-P44, por grupo e por momento de avaliação*

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste		Total
	GE	GC	GE	GC	
<i>Palavras Regulares</i>					
3. Inverno	1	0	1	3	5
6. Caneca	0	0	0	0	0
8. Parque	0	1	0	1	2
10. Cabelo	0	0	0	0	0
13. Macaco	1	1	0	0	2
15. Praia	1	0	0	1	2
16. Armário	4	5	2	6	17
18. Banco	0	0	1	3	4
19. Lâmpada	17	8	7	10	43
22. Batismo	3	3	6	7	21
23. Queijo	0	3	1	2	7
24. Conto	0	0	1	0	1
25. Trator	2	1	3	2	10
27. Agulha	1	2	1	1	6
28. Catedral	10	10	6	6	33
30. Verdade	0	0	0	0	0
32. Lapela	1	3	1	2	9
33. Gaivota	3	2	1	1	8
34. Cobra	1	0	1	0	2
36. Identidade	17	10	10	18	57
38. Pintor	0	0	0	1	1
40. Banana	0	0	1	0	1
<i>Sub-total</i>	62	49	43	64	231
<i>Palavras Irregulares</i>					
1. História	2	1	2	3	8
2. Lenço	3	1	0	1	5
4. Praça	3	0	3	3	10
5. Viagem	2	0	4	1	7
7. Necessidade	10	13	7	8	39
9. Cereja	5	4	2	2	15
11. Relógio	3	4	1	5	13
12. Serra	4	0	0	0	4
14. Elixir	18	16	8	11	53
17. Jeito	4	1	5	3	15
20. Injeção	20	22	15	20	78
21. Calças	1	3	1	1	6
26. Hospital	4	0	6	7	17
29. Trânsito	21	14	7	13	57
31. Profissão	7	4	5	5	21
35. Pincel	6	6	6	4	22
37. Xarope	8	5	6	9	28
39. Gazela	20	18	15	15	70
<i>Sub-total</i>	141	112	93	111	468
<i>Total</i>	213	161	136	175	699

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Após a análise, percebe-se que dos 40 estímulos redigidos pelos participantes, apenas três deles não foram alvo de escrita incorreta, a saber: estímulo número seis, “caneca”; estímulo dez, “cabelo”, e estímulo trinta, “verdade”, todos pertencentes à categoria das palavras regulares. Nas palavras irregulares os três estímulos que originaram menos erros foram: o estímulo número doze, “serra”, com quatro erros; o estímulo, número dois, “lenço”, com cinco erros; e o estímulo vinte e um, “calças”, com seis erros.

Por outro lado, as palavras em que os participantes apresentaram maiores dificuldades na sua escrita foram: “identidade”, estímulo número trinta e seis, com 57 erros; “lâmpada”, estímulo número dezanove, com 43 erros; “catedral”, estímulo número vinte e oito, com 33 erros; e “batismo”, estímulo vinte e dois, com 21 erros, isto na categoria das palavras regulares. Nas palavras irregulares os números foram mais elevados: o estímulo, número vinte, “injeção”, foi escrito de maneira errada por 78 participantes; “gazela”, estímulo trinta e nove, apresentou 70 erros; “trânsito”, estímulo vinte e nove, com 57 erros; e “elixir”, estímulo catorze, com 53 erros.

Quantificadas quais as palavras em que os participantes deram menos e mais erros ortográficos, torna-se pertinente classificar o tipo de erro. Conforme referido anteriormente (cf. secção 4), foi elaborado um sistema de classificação de erros ortográficos a partir da revisão de literatura efetuada. Os erros foram, então, classificados em erros por omissão, adição, inversão, conversão inadmissível, conversão de contexto, conversão irregular, acentuação ou erros complexos. Na Figura 20 encontra-se a distribuição dos tipos de erros por Grupo (Experimental e Controlo) e por Momento de avaliação (pré-teste e pós-teste). Para uma análise mais detalhada desta distribuição, designadamente, tendo em consideração a frequência do tipo de erro ortográfico para cada estímulo da PALPA-P44 (para além do grupo e do momento de avaliação) pode ser consultada no Anexo E.

Ao observar-se a Figura 22, facilmente se constata que, em ambos os momentos de avaliação (pré e pós-teste), os dois Grupos – de Controlo e Experimental – apresentam três tipos de erros mais frequentes, são eles: erros de conversão irregular, erros complexos e erros de acentuação.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

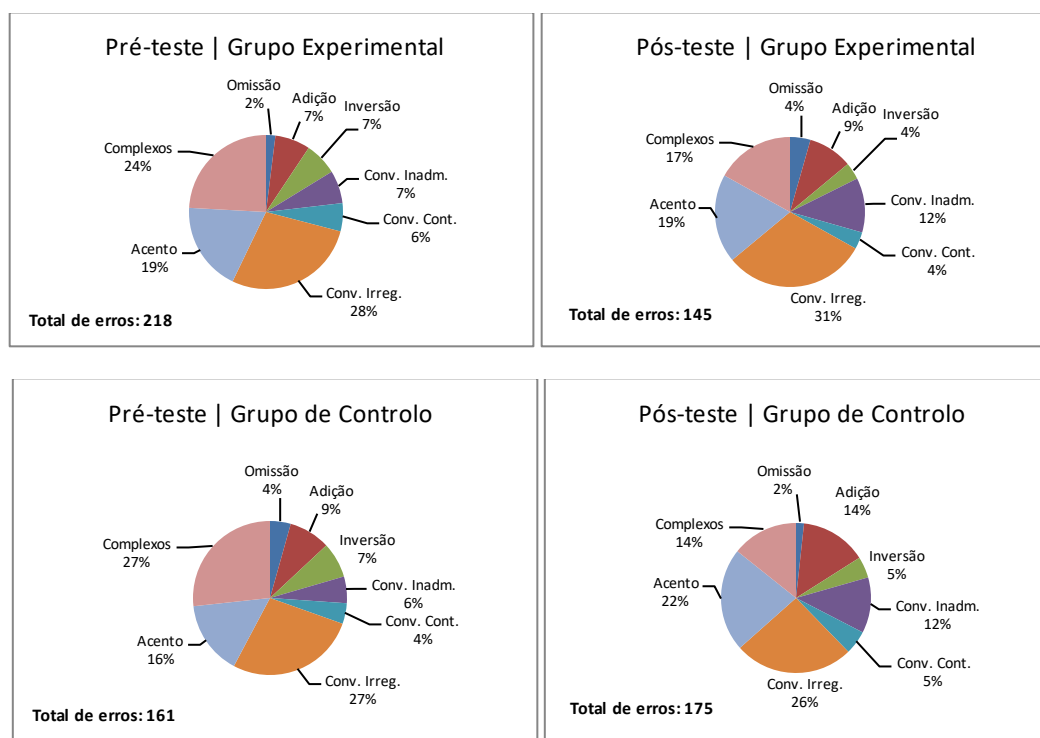


Figura 22. Percentagem do tipo de erros, por grupo e por momento de avaliação.

Por outro lado, a fatia dos tipos de erros menos frequentes pertence à categoria dos erros por omissão, seguido dos erros de conversão de contexto. A percentagem do número de erros por inversão também foi reduzida em ambos os grupos e momentos de avaliação. Destaca-se apenas o grupo de controlo, que durante o pré-teste evidenciou menos erros por conversão inadmissível (6%) do que irregulares (7%).

Analise-se agora de forma minuciosa os tipos de erros dados pelos nossos participantes durante a realização da prova PALPA-P44 (pré e pós-teste), mas por categorias de erros.

O Quadro 16 diz respeito aos erros por omissão. Foram observados 19 erros de omissão em 15 das 40 palavras (6 regulares e 9 irregulares). Estes erros foram sobretudo erros por omissão de vogal (e.g. “praia”, “jeito”, “queijo”, “batismo”, “lapela” e “xarope”) e de consoante em palavras com sílabas complexas (tipo CVC), como é o caso da palavra “história”, “hospital”, “elixir” e “catedral”. Relativamente aos erros por omissão de vogal, 4 foram redigidos pelo Grupo Experimental (2 durante o pré-teste e 2 no pós-teste, o equivalente a uma percentagem de 44,4%) e 4 pelo Grupo de Controlo, redigidos durante o pré-teste, correspondente a 40%. Os erros por omissão de

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

consoante, em palavras com constituição silábica CVC representam 33,3% dos erros e foram todos redigidos pelo Grupo Experimental (1 durante o pré-teste e 2 durante o pós-teste). É visível ainda, para além das omissões supracitadas, a omissão do segundo elemento do grafema que representa a vogal nasal “am/an”, em algumas palavras (e.g. trânsito, injeção, lenço e pincel). No total, o Grupo Experimental cometeu 1 erro de omissão nasal na realização do pré-teste, correspondente a 11,1%; e o Grupo de Controlo aduziu 4 erros, 2 durante o pós-teste, e 2 no pós-teste, o equivalente a 40%.

Quadro 16. *Descrição dos erros de omissão observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo*

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
1. História	hitória (n = 1)	-	-	-
2. Lenço	-	leço (n = 1)	-	-
14. Elixir	-	-	elixa (n = 1)	-
15. Praia	prai (n = 1)	-	-	-
17. Jeito	-	-	jeto (n = 1)	-
20. Injeção	-	-	-	ijeção (n = 1)
22. Batis mo	batsmo (n = 1)	-	-	-
23. Queijo	-	quijo (n = 2)	-	-
26. Hospital	-	-	hospita (n = 1)	-
28. Catedral	-	-	catedra (n = 1)	catdral (n = 1)
29. Trânsito	trânsito (n = 1)	-	-	trânsito (n = 1)
32. Lapela	-	lapel (n = 1)	lapel (n = 1)	-
33. Gaivota	-	gavota (n = 1)	-	-
35. Pincel	-	picel (n = 1)	-	-
37. Xarope	-	xarop (n = 1)	-	-
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>

Na categoria dos erros por adição, e segundo o Quadro 17, foram observados 67 erros em 13 das 40 palavras (9 regulares e 4 irregulares). Como se pode observar, grande parte dos erros surgiram por adição de uma vogal ou de uma consoante. Algumas são de origem fonológica, como é o caso de CEREJA na palavra “cereja”, ou INDENTIDADE, na palavra “identidade”; e outras são harmónicas, QUEIJO em “queijo”, CARTEDRAL ou

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

CARTREDRAL na palavra “catedral”. Relativamente aos erros de adição de origem fonológica 16 foram realizados pelo Grupo Experimental (11 durante o pré-teste e 5 no pós-teste), o que equivale a uma percentagem de 57,1%; e 15 pelo Grupo de Controlo, 4 no pré-teste e 11 no pós-teste, o equivalente a 38,5%.

Quadro 17. Descrição dos erros de adição observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
9. Cereja	cereija (n = 4)	cereija (n = 1)	cereija (n = 2)	cerenja (n = 1)
14. Elixir	helixir (n = 1)	enlixir (n = 2) belixir (n = 1)	helixir (n = 1) erelixir (n = 1)	helixir (n = 3)
17. Jeito	-	-	-	jeiito (n = 1)
22. Batis mo	baptismo (n = 1)	baptismo (n = 3)	baptismo (n = 3) baltismo (n = 1)	baptismo (n = 4)
23. Queijo	-	-	-	queijio (n = 1)
25. Trator	-	-	-	tratore (n = 1)
27. Agulha	-	agualha (n = 1)	-	-
28. Catedral	cartedral (n = 1)	catederal (n = 1)	catredral (n = 1)	-
32. Lapela	-	-	-	clapela (n = 1)
33. Gaivota	-	gaivolta (n = 1)	-	gaivolta (n = 1)
34. Cobra	combra (n = 1)	-	combra (n = 1)	-
36. Identidade	indentidade (n = 7)	indentidade (n = 3)	indentidade (n = 3)	indentidade (n = 10)
39. Gazela	-	ganzela (n = 1)	-	ganzela (n = 2)
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>25</b>

Veja-se agora os erros de inversão no Quadro 18 dados pelos participantes. No total o Grupo Experimental e de Controlo, cometeram 39 erros desta tipologia, em cinco dos 40 estímulos (3 regulares e 2 irregulares). Destacam-se os erros de inversão em sílabas complexas (de tipo CCV e CVC), em particular, no estímulo “catedral”, em que dos 13 erros, 8 (42,1%) foram aduzidos pelo Grupo Experimental, 7 durante a realização do pré-teste e 1 no pós-teste. O Grupo de Controlo aduziu no total 7 erros de inversão em sílabas complexas (35,0%), quer de tipo intrassilábico quer de tipo intersilábico, 3 durante a realização do pré-teste e 4 durante o pós-teste.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 18. *Descrição dos erros de inversão observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo*

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
7. Necessidade	nessecidade (n = 4)	nessecidade (n = 8)	nessecidade (n = 2)	nessecidade (n = 3)
8. Parque	-	praque (n = 1)	-	praque (n = 1)
14. Elixir	ilexir (n = 1)	-	-	-
28. Catedral	catredal (n = 5) caterdal (n = 2)	catedarl (n = 1) catredal (n = 1)	catredal (n = 1)	catredal (n = 2) cadetral (n = 1)
36. Identidade	indetidade (n = 1) enditidade (n = 1)	enditidade (n = 1)	indetidade (n = 2)	indetidade (n = 1)
<i>Total</i>	<i>14</i>	<i>12</i>	<i>5</i>	<i>8</i>

Atentemos agora nos erros de substituição de um grafema por outro, resultando, conseqüentemente, em conversões fonema-grafema incorretas. Estes podem ser de três tipos: erros de conversão inadmissível, erros de conversão de contexto e erros de conversão irregular.

Em relação aos erros por conversão inadmissível, ao olhar-se com atenção para o Quadro 19, verifica-se que os participantes de ambos os grupos cometeram no total 61 erros, em 24 dos 40 estímulos (13 regulares e 11 irregulares). Salienta-se que estes erros por conversão inadmissível incidiram tanto em vogais como em consoantes, como é o caso da palavra “injeção” que foi escrito com o grafema “a”, INJAÇÃO, ou a palavra “gaiivota”, que foi escrita com o grafema “c”, CAIVOTA. As conversões inadmissíveis em consoantes verificaram-se em ambos os grupos. O Grupo Experimental evidenciou um total de 24 erros: 11 durante o pré-teste e 13 no pós-teste, correspondendo a 77,4% dos erros. Já o Grupo de Controlo evidenciou 15 erros no total: 4 durante o pré-teste e 11 no pós-teste, equivalendo a 50% dos erros. Relativamente às conversões inadmissíveis em vogais, 6 (19,4%) foram cometidas pelo Grupo Experimental: 2 durante o pré-teste e 4 no pós-teste. O Grupo de Controlo aduziu 14 erros por conversão inadmissível em vogais: destes, 5 observaram-se durante o pré-teste e 10 no pós-teste, correspondendo, no total, a 46,7% dos erros.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 19. *Descrição dos erros de conversão inadmissível observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo*

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
2. Lenço	lenço (n = 1)	-	-	-
3. Inverno	-	-	enverno (n = 1)	inferno (n = 1)
4. Praça	-	-	traça (n = 1)	traça (n = 1)
7. Necessidade	-	-	-	necessidade (n = 1)
9. Cereja	-	ceraja (n = 1)	-	coreja (n = 1)
13. Macaco	macafo (n = 1)	macaca (n = 1)	-	-
14. Elixir	eligir (n = 3)	eligir (n = 1)	eligir (n = 1)	eligir (n = 2)
16. Armário	-	-	-	arnário (n = 1)
17. Jeito	xeito (n = 1)	-	ceito (n = 1)	jaíto (n = 1)
18. Banco	-	-	-	bonco (n = 1)
20. Injeção	injoção (n = 1)	injação (n = 1)	injação (n = 1) inxeção (n = 1)	injação (n = 1) enjeção (n = 1)
22. Batismo	-	-	-	batisno (n = 1) botismo (n = 1)
23. Queijo	-	queixo (n = 1)	queixo (n = 1)	queicho (n = 1)
24. Conto	-	-	ponto (n = 1)	-
25. Trator	-	trador (n = 1)	trapor (n = 1) trotor (n = 1) tratur (n = 1)	tratur (n = 1)
26. Hospital	hospitas (n = 1)	-	-	hospilal (n = 1) hostital (n = 1)
27. Agulha	-	-	agula (n = 1)	-
28. Catedral	categral (n = 1)	-	categral (n = 3)	categral (n = 1)
32. Lapela	labela (n = 1)	lapele (n = 1)	-	-
33. Gaivota	caivota (n = 1) gaivote (n = 1)	-	-	-
35. Pincel	-	pencel (n = 1) pilcel (n = 1)	-	pencel (n = 1)
37. Xarope	jarope (n = 2)	-	xarupe (n = 1)	xarape (n = 1)
38. Pintor	-	-	-	pentor (n = 1)
39. Gazela	-	-	gavela (n = 1)	-
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>17</b>	<b>21</b>

O Quadro 20 diz respeito aos erros de conversão de contexto. No total os participantes apresentaram 33 erros em 11 das 40 palavras (5 regulares e 6 irregulares). A conversão de contexto mais frequente foi a substituição dos dois “ss” por um só, tanto na palavra “necessidade”, como na palavra “profissão”. No total o Grupo Experimental apresentou sete erros (41,2%), cinco durante a realização do pré-teste e dois durante o pós-teste,

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

enquanto o Grupo de Controlo evidenciou seis erros de conversão de contextos, três no pré-teste e três no pós-teste, o que equivale a uma percentagem de 37,5%. Para além do fonema /s/ destaca-se também a conversão incorreta da nasal /ã/, em que a regra de se escrever “am” antes de “p” e de “b” e “an” antes das restantes consoantes não foi plena e consistentemente cumprida. Três destes erros foram escritos pelo Grupo Experimental: um no pré-teste e dois no pós-teste, correspondendo a 17,6%; o Grupo de Controlo aduziu cinco erros no total, um durante o pré-teste e 4 na realização do pós-teste, o equivalente a uma percentagem de 31,3%.

Quadro 20. *Descrição dos erros de conversão de contexto observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo*

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
3. Inverno	imverno (n = 1)	-	-	imverno (n = 2)
5. Viagem	-	-	viagen (n = 1)	-
7. Necessidade	necesidade (n = 2)	necesidade (n = 1)	-	necesidade (n = 1)
12. Serra	sera (n = 3)	-	-	-
14. Elixir	elisir (n = 1)	elisir (n = 1)	-	elixer (n = 1)
18. Banco	-	-	bamco (n = 1)	bamco (n = 2)
20. Injeção	-	imjeção (n = 1) ingueção (n = 1)	-	-
22. Batismo	batizmo (n = 1)	-	batizmo (n = 1)	-
27. Agulha	-	agolha (n = 1)	-	agolha (n = 1)
31. Profissão	profissão (n = 3)	profisão (n = 2)	profissão (n = 2)	profissão (n = 2)
33. Gaivota	guaivota (n = 1)	-	-	-
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>9</b>

Olhe-se de seguida para os erros de conversão irregular dados pelos participantes. Ao observar-se o Quadro 21, constata-se que os participantes, no total, em ambos os momentos de avaliação deram 179 erros de conversão irregular, em 15 dos 40 estímulos (1 regular e 14 irregulares). O estímulo 39, “gazela”, foi o que apresentou maior número de erros por parte dos participantes. Trinta e um erros (32,3%) foram cometidos pelo Grupo Experimental: 17 no pré-teste e 14 no pós-teste. Já o Grupo de Controlo aduziu

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

30 erros neste estímulo: 17 no pré-teste e 13 no pós-teste, o que equivale a uma percentagem de 34,1%.

Sobressaem ainda dificuldades na escrita do fonema /s/ nas palavras “lenço”, “praça”, “necessidade”, “cereja”, “serra”, “injeção”, “calças”, “profissão” e “pincel”. Vinte e cinco dos erros de conversão irregular no som /s/ foram cometidos pelo Grupo Experimental: 16 durante a realização do pré-teste e 9 no pós-teste, o que corresponde a uma percentagem de 26,0%. O Grupo de Controlo aduziu um total de 20 erros por conversão inadmissível no som /s/: 12 durante o pré-teste e 8 durante pós-teste, o que equivale a 24,1% dos erros.

Quadro 21. *Descrição dos erros de conversão irregular observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo*

Es estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
2. Lenço	lenso (n = 2)	-	-	-
4. Praça	prassa (n = 2)	-	prassa (n = 1)	prassa (n = 1)
5. Viagem	viagem (n = 2)	-	viagem (n = 3)	viagem (n = 1)
7. Necessidade	nececidade (n = 1)	nececidade (n = 2)	nececidade (n = 1) nessessidade (n = 1)	nececidade (n = 2)
9. Cereja	-	sereja (n = 2)	-	-
12. Serra	cerra (n = 1)	-	-	-
14. Elixir	elixir (n = 3) elichir (n = 2)	elixir (n = 2) elichir (n = 2) ilixir (n = 1)	elixir (n = 1) elichir (n = 1)	elixir (n = 2) elichir (n = 2)
17. Jeito	geito (n = 3)	geito (n = 1)	geito (n = 3)	geito (n = 1)
20. Injeção	ingeção (n = 6) injessão (n = 1)	ingeção (n = 2) injessão (n = 2)	ingeção (n = 4)	ingeção (n = 5) injessão (n = 1)
21. Calças	calsas (n = 1)	calsas (n = 1)	-	calsas (n = 1)
31. Profissão	profição (n = 3)	profição (n = 2)	profição (n = 3)	profição (n = 2)
35. Pincel	pinsel (n = 5)	pinsel (n = 3)	pinsel (n = 3)	pinsel (n = 1)
36. Identidade	edentidade (n = 1)	edentidade (n = 1)	-	edentidade (n = 1)
37. Xarope	charope (n = 6)	charope (n = 4)	charope (n = 5)	charope (n = 7)
39. Gazela	gasela (n = 17)	gasela (n = 17)	gasela (n = 14)	gasela (n = 13)
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>43</b>	<b>40</b>	<b>40</b>

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Analisados os quadros relativamente aos erros de conversão irregular e conversão de contexto, observe-se agora o Quadro 22, que evidencia os erros simultâneos de conversão irregular e de contexto, redigidos pelos participantes durante os dois momentos de avaliação (pré e pós-teste). No total foram cometidos nove erros de conversão irregular e de contexto pelos nossos participantes em dois dos 40 estímulos (dois dos quais irregulares). Tal como no quadro anterior, o som /s/ foi uma vez mais o mais problemático para os nossos participantes, que apesar de terem optado pela correspondência correta erram na regra de contexto, tanto na palavra “praça”, como na palavra “injeção”. O Grupo Experimental aduziu três erros de conversão irregular e de contexto: um durante o pré-teste e dois no pós-teste, correspondente a 100%. Já o Grupo de Controlo evidenciou seis erros de conversão irregular e de contexto: um no pré-teste e cinco durante o pós-teste, equivalente a 100%.

Quadro 22. *Descrição dos erros de conversão irregular e de contexto observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo*

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
4. Praça	prasa (n = 1)	-	prasa (n = 1)	-
20. Injeção	-	injesão (n = 1)	injesão (n = 1)	injesão (n = 5)
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

No que concerne aos erros de acentuação foram observados 128 erros em 15 dos 40 estímulos (5 regulares e 10 irregulares) (cf. Quadro 23). Nesta categoria destaca-se a acentuação ou a falta de acentuação nas palavras esdrúxulas. Sobressaem de imediato dois estímulos “lâmpada”, número dezanove, e “trânsito”, número vinte e nove. Nestes dois estímulos o Grupo Experimental aduziu um total de 35 erros: 25 no pré-teste e 10 no pós-teste o que corresponde a 54,7% dos erros. O Grupo de Controlo aduziu 32 erros, 16 durante o pré-teste e 16 no pós-teste, o equivalente a 50%. A falta de diacrítico na consoante “c”, designadamente nas palavras “lenço”, “praça”, “calças” e a sua adição incorreta na palavra “pincel” também é visível. Cinco erros por adição ou falta de

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

diacrítico foram cometidos pelo Grupo Experimental (7,8%), um durante o pré-teste e quatro no pós-teste; já o Grupo de Controlo aduziu 3 erros no total, um durante a realização do pré-teste e dois no pós-teste, o equivalente a 4,7% dos erros.

Quadro 23. Descrição dos erros de acento observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
1. História	historia (n = 1)	historia (n = 1)	historia (n = 2)	historia (n = 2) hìstória (n = 1)
2. Lenço	-	-	-	lenco (n = 1)
4. Praça	-	-	-	praca (n = 1)
11. Relógio	relogio (n = 2)	relogio (n = 2)	-	relogio (n = 3) relógio (n = 1)
14. Elixir	elixír (n = 1)	-	elíxir (n = 1)	-
16. Armário	armario (n = 4)	armario (n = 4) ármario (n = 1)	armario (n = 2)	armario (n = 4) armàrio (n = 1)
19. Lâmpada	lampada (n = 11)	lampada (n = 5)	lampada (n = 6)	lampada (n = 3) lámpada (n = 2) lâmpada (n = 1) lampâda (n = 1)
21. Calças	-	calcas (n = 1)	calcas (n = 1)	-
22. Batismo	-	-	bátismo (n = 1)	bátismo (n = 1)
25. Trator	trátor (n = 1)	-	-	-
26. Hospital	hóspital (n = 3)	-	hóspital (n = 5)	hóspital (n = 5)
29. Trânsito	transito (n = 14)	transito (n = 10) trânsito (n = 1)	transito (n = 4)	transito (n = 9)
31. Profissão	-	-	-	pròfissão (n = 1)
35. Pincel	pinçel (n = 1)	-	pinçel (n = 3)	pínçel (n = 1)
40. Banana	-	-	bánana (n = 1)	-
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>39</b>

Por fim, no Quadro 24 exhibe-se a categoria dos erros complexos dados pelos participantes nos dois momentos de avaliação (pré e pós-teste). No total foram cometidos pelos participantes 140 erros complexos, em 16 dos 40 estímulos (oito regulares e nove irregulares). As palavras que mais erros suscitaram aos participantes, em quantidade, e variedade de erros foram os estímulos número trinte e seis “identidade” e o número vinte “injeção”. No total o Grupo Experimental nestes dois estímulos evidenciou 32 erros (44,4%): 19 durante o pré-teste e 13 no pós-teste. O Grupo de Controlo também aduziu 19 erros durante o pré-teste e 11 no pós-teste, o equivalente a 44,1% dos erros complexos exibidos.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 24. Descrição dos erros complexos observados na prova PALPA-P44, por grupo, por momento de avaliação e por estímulo

Estímulo	Pré-teste		Pós-teste	
	GE	GC	GE	GC
7. Necessidade	nessesidade (n = 2) nessidade (n = 1)	nessesidade (n = 2)	nesesidade (n = 2) necesidade (n = 1) nesecidade (n = 1)	nesecedida (n = 1)
9. Cereja	sereija (n = 1)	-	-	-
11. Relógio	relocio (n = 1)	rologio (n = 1) relojio (n = 1)	relocio (n = 1)	relojio (n = 1)
14. Elixir	ilegír (n = 1) elegír (n = 1) elejír (n = 1) helichir (n = 1) bilichir (n = 1) elexír (n = 1)	ilichir (n = 2) elechir (n = 1) elicher (n = 1) enlichir (n = 1) enlisnchir (n = 1)	ilencir (n = 1)	elejir (n = 1)
15. Praia	-	-	-	caia (n = 1)
19. Lâmpada	lanpada (n = 5) lapada (n = 1)	lanpada (n = 2) lanpâda (n = 1)	lanpada (n = 1)	lanpada (n = 2) lampedo (n = 1)
20. Injeção	ingessão (n = 3) ingesão (n = 1) ingecão (n = 1) egessão (n = 1) enjevan (n = 1) enjasão (n = 1) ejesão (n = 1) enjação (n = 1) engeção (n = 1) hijesão (n = 1)	ingessão (n = 3) ingesão (n = 1) ingesam (n = 1) egeção (n = 1) enjeção (n = 1) engeção (n = 3) engesão (n = 1) engessão (n = 1) enjasão (n = 1) enxeção (n = 1)	ingessão (n = 1) ingesão (n = 3) ingessão (n = 1) insesão (n = 1) ensão (n = 1) enxeção (n = 1)	ingessão (n = 2) engeção (n = 3) hingecão (n = 1)
25. Trator	tratus (n = 1)	-	-	-
27. Agulha	acolha (n = 1)	-	-	-
28. Catedral	catregal (n = 1)	catregal (n = 2) catreda (n = 1) catebal (n = 1) caderal (n = 1) cadatral (n = 1) cadral (n = 1)	-	catrogal (n = 1)
29. Trânsito	trasito (n = 2) tansito (n = 1) tanssito (n = 1) tracinto (n = 1) tranzito (n = 1)	trasito (n = 1) trajito (n = 1) tranzito (n = 1)	trasito (n = 1) tranzito (n = 2)	tracito (n = 1) transitro (n = 1) transito (n = 1)
31. Profissão	profeão (n = 1)	-	-	-
32. Lapela	-	lampele (n = 1)	-	lâmpela (n = 1)
33. Gaivota	-	-	gaifeta (n = 1)	-
36. Identidade	entidade (n = 1) endentidade (n = 1) ententidade (n = 1) intidade (n = 1) inditidade (34n = 1) inventidade (n = 1) indilidade (n = 1)	entidade (n = 1) endentidade (n = 1) ententidade (n = 1) indendidade (n = 1) hiletidade (n = 1)	ententidade (n = 1) endentidade (n = 1) intentidade (n = 2) intidade (n = 1)	endentidade (n = 1) indêntidade (n = 1) inditidade (n = 1) intidetade (n = 1) intinidade (n = 1) intitidade (n = 1)
37. Xarope	-	-	-	cherope (n = 1)
39. Gazela	gansela (n = 2) cajela (n = 1)	-	-	-
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>43</b>	<b>23</b>	<b>25</b>

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

### *Rendimento académico*

Quanto à homogeneidade da amostra relativamente às notas por período, verifica-se uma média de 4 valores no final do 2º período (pré-teste), quer no Grupo Experimental quer no Grupo de Controlo. Efetivamente, não foram observadas diferenças significativas entre os grupos ( $t_{(63)} = .671$ , *ns*), o que significa que os grupos são homogéneos (cf. Quadro 25).

Quadro 25. Médias, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, por grupo e por momento de avaliação, quanto ao aproveitamento escolar por período e por prova de aferição

Disciplina	Grupo Experimental ( $n = 32$ )			Grupo de Controlo ( $n = 33$ )		
	T1 (2º período)	T2 (3º período)	T2-T1	T1 (2º período)	T2 (3º período)	T2-T1
Português Prova Nacional de Aferição de Português	4,13 (0,75)	4,03 (0,74)	-0,09 (0,39)	4,00 (0,75)	4,12 (0,74)	0,12 (0,48)
	----	3,47 (0,84)	----	----	3,52 (0,76)	----

Com o passar do tempo, a evolução ou o desempenho do pré para o pós-teste também não atingiu diferenças significativas nem no Grupo Experimental ( $t_{(31)} = 1,359$ , *ns*), nem no Grupo de Controlo ( $t_{(32)} = -1,437$ , *ns*), mantendo-se a média de 4 valores no final do 3º período a Língua Portuguesa. Efetivamente, quando se consideram ambos os grupos quanto à diferença entre o pós-teste e o pré-teste (T2-T1), não existe diferenças significativa ( $t_{(63)} = -1,966$ , *ns*), ou seja, o programa não teve nenhum impacto direto no rendimento académico dos alunos.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

*Programa “Era uma vez...” / Desempenho ao longo das sessões de treino*

No que se refere ao programa “Era uma vez”, procurou-se analisar o desempenho das crianças do Grupo Experimental ao longo das 8 sessões de treino. A cotação atribuída às respostas dadas pelos participantes baseou-se no segundo critério proposto por Mota e Santos (2014), nomeadamente, de aceitar como correta quer a identificação da palavra-alvo quer a identificação de uma palavra de sentido equivalente ou outra palavra adequada ao contexto. Esta opção teve em consideração a finalidade do presente estudo – desenvolver um programa de intervenção e não um instrumento de avaliação da competência leitora. Assim, foram atribuídos 2 pontos para a palavra literal (palavra-alvo), 1 ponto para a palavra sinónima ou contextualmente adequada, e 0 pontos para as ausências de respostas ou respostas incorretas. De destacar que, no caso das histórias 1, 2 e 3, uma vez que foram fornecidas opções de resposta, apenas foi atribuída a classificação de 2 valores quando a palavra-alvo era escolhida pelo participante e 0 nas restantes situações (a cotação de 1 valor não foi, nestes casos, atribuída).

Começamos por analisar o desempenho das crianças do Grupo Experimental no que se refere à compreensão da leitura. Analisando o Quadro 26, verifica-se que a história mais difícil foi a História 6 em que os participantes apresentam na “compreensão espontânea” uma percentagem média de acertos de 30,68%, 45,38% de respostas incorretas e 23,94% de ausências de resposta. Na “compreensão após treino”, pode verificar-se que o número de respostas corretas aumentou de 61,36 % para 74,4 %, enquanto o número de respostas incorretas baixou para 16,76 %, assim como as ausências de respostas (8,88%).

Já a História mais fácil foi a número 1, em que os participantes evidenciaram uma percentagem média de respostas corretas de 89,88%, 9,5% de respostas incorretas e 0,62% de ausência de respostas, durante a fase de “compreensão espontânea”. Na fase de “compreensão após treino”, a percentagem média de respostas corretas foi superior, 99%, o número de respostas incorretas diminuiu para 1%, não se verificando ausências de respostas 0%.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

De sublinhar, ainda, que na fase de treino a História com menos acertos já não foi a 6, mas sim a 3, tendo despoletado, mesmo assim, 65% de acertos.

Quadro 26. *Médias, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, das palavras corretamente compreendidas, por sessão e por fase do programa (fase 1, escrita espontânea, e fase 3, escrita após treino)*

Sessão	Compreensão espontânea			Compreensão após treino		
	Resposta Correta	Resposta Incorreta	Ausência de Resposta	Resposta Correta	Resposta Incorreta	Ausência Resposta
S1	44,94 (4,60)	4,75 (4,20)	0,31 (1,26)	49,50 (1,24)	0,50 (1,24)	0,00 (0,00)
S2	31,06 (8,39)	18,59 (8,30)	0,34 (1,04)	43,38 (5,14)	6,59 (5,12)	0,03 (0,18)
S3	20,13 (11,78)	23,97 (10,01)	5,91 (6,33)	32,50 (11,94)	15,00 (10,38)	2,50 (3,81)
S4	29,44 (8,66)	16,09 (5,99)	4,47 (4,85)	45,53 (7,15)	3,31 (4,88)	1,16 (2,89)
S5	18,47 (6,49)	24,63 (5,72)	6,91 (4,54)	40,41 (8,16)	6,97 (7,26)	2,63 (2,55)
S6	15,34 (4,96)	22,69 (4,35)	11,97 (3,89)	37,20 (9,27)	8,38 (7,10)	4,44 (3,36)
S7	23,69 (7,30)	21,56 (7,24)	4,75 (4,36)	40,97 (9,70)	7,84 (9,17)	1,19 (2,09)
S8	21,25 (6,66)	24,19 (6,86)	4,56 (4,57)	38,53 (7,03)	8,75 (5,17)	2,72 (3,20)

Em relação ao nível médio de compreensão, e de forma a procedermos à análise de acordo com a classificação de Bormuth (1968), o desempenho das crianças foi cotado como um se estivesse no nível de frustração, dois no nível instrucional e três no nível independente. Verifica-se que no exercício de “escrita espontânea” os participantes encontram-se no nível “instrucional”; enquanto no exercício de “escrita após-treino”, os participantes situam-se, em média, no nível “independente” (cf. Quadro 27).

Quadro 27. *Nível médio de compreensão de acordo com a classificação de Bormuth (1968), por história e por tipo de escrita*

História	Escrita espontânea		Escrita após-treino	
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
1	3,00	0,00	3,00	0,00
2	2,56	0,72	2,97	0,18
3	1,56	0,88	2,47	0,76
4	2,41	0,76	2,94	0,25
5	1,28	0,68	2,86	0,42
6	1,06	0,25	2,81	0,54
7	1,84	0,76	2,78	0,61
8	1,56	0,67	2,91	0,40

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Mas, verifique-se mais detalhadamente estes resultados através das Figuras 23 e 24 que se seguem. Relativamente à Figura 21, pode verificar-se que na maioria das histórias os participantes se encontram no nível de “frustração”, no exercício de “escrita espontânea”.

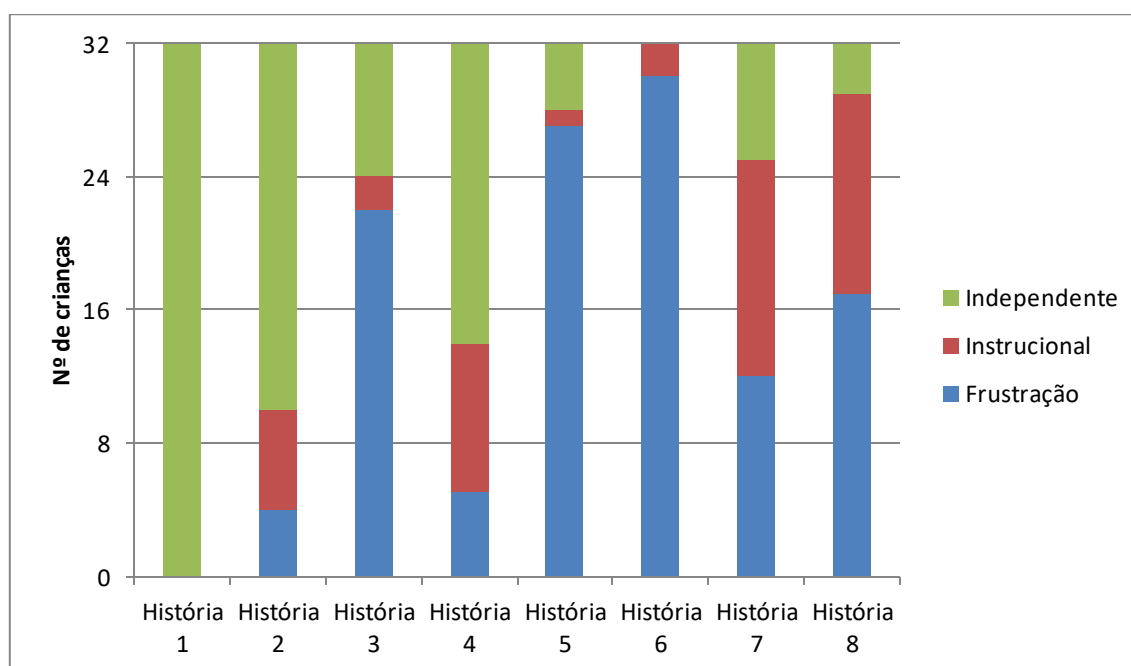


Figura 23. Nível de compreensão de acordo com a classificação de Bormuth (1968) ao longo das 8 sessões da intervenção para a fase de escrita espontânea

Nas Histórias 1 e 2 verifica-se maior número de participantes no nível “independente” durante a realização do exercício. Na História 1, todos os participantes ( $n = 32$ ) encontram-se no nível “independente”; enquanto na História 2, 22 encontram-se no nível “independente”, 6 no nível “instrucional” e 4 no nível “frustração”.

Se por um lado, as Histórias 1 e 2 se destacam pelo elevado número de participantes no nível “independente”, a História 6, destaca-se por não apresentar participantes neste nível. Nesta história, dos 32 participantes, 30 encontram-se no nível de “frustração” e dois no nível “instrucional”. Para além da História 6, pode salientar-se também a

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

História 5, pelo baixo número de participantes no nível “independente”; apenas 4 se encontram neste nível, enquanto 27 estão no nível de “frustração” e um no nível “instrucional”.

Observe-se agora o nível de compreensão dos nossos participantes de acordo com a classificação de Bormuth (1968), na fase de “escrita após treino” (cf. Figura 24).

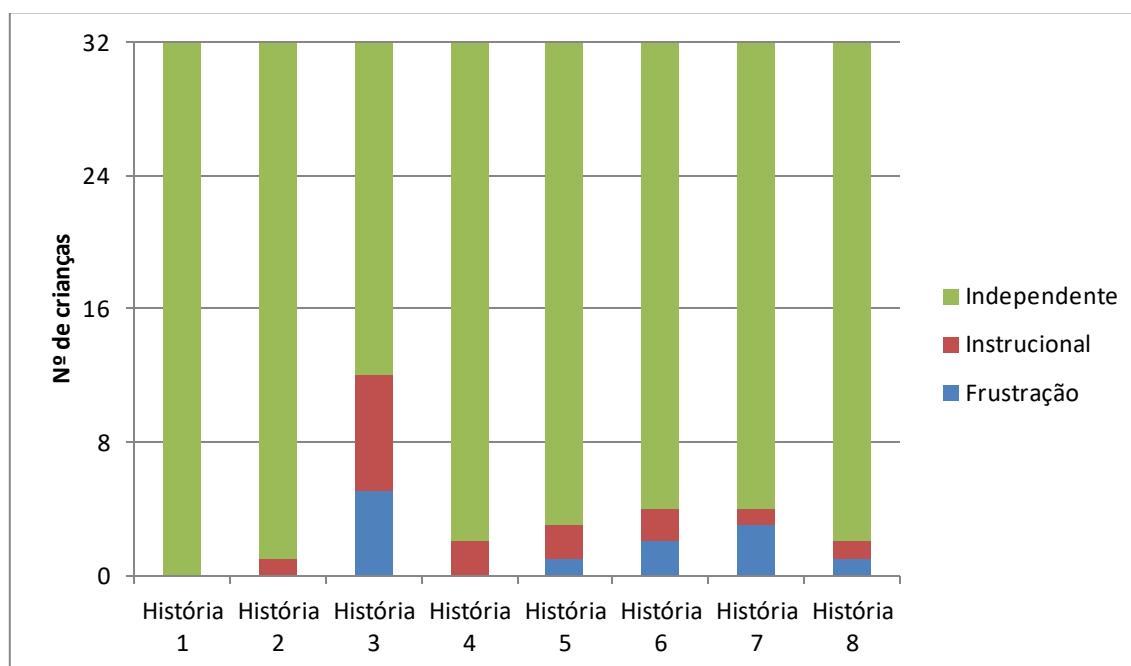


Figura 24. Nível de compreensão de acordo com a classificação de Bormuth (1968) ao longo das 8 sessões da intervenção para a fase de escrita após treino

De uma maneira geral, ao olhar-se para a Figura 24, percebe-se que o número de alunos no nível independente é muito elevado. Porém, pode destacar-se, tal como no exercício de “escrita espontânea”, as Histórias 1 e 2 pelo elevado número de participantes no nível independente. Na História 1, 32 dos participantes, ou seja, a totalidade, encontram-se no nível “independente”; enquanto na História dois, 31, encontram-se no nível “independente” e 1 encontra-se no nível “instrucional”.

No que concerne às Histórias com menos participantes no nível “independente”, salientam-se as Histórias 6 e 7 com o mesmo número de participantes neste nível, isto é, ambas apresentam 28 participantes no nível “independente”. No que respeita aos outros

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

níveis, a história 6 apresenta dois participantes no nível de “frustração” e dois participantes no nível “instrucional”, enquanto na História 5, dois participantes estão no nível “instrucional” e um no nível de “frustração”.

Consideremos agora o desempenho das crianças do Grupo Experimental no que se refere à exatidão da ortografia (cf. Quadro 28). Atendendo a que as palavras-alvo foram criteriosamente selecionadas, tendo em consideração as suas características ortográficas, esta análise incidiu apenas nas produções escritas destas palavras (i.e., não foi analisada a exatidão ortográfica das palavras sinónimas ou contextualmente relevantes). Por conseguinte, as análises quantitativas efetuadas têm por referência o universo das palavras literais que foram produzidas pelas crianças.

Assim, em relação à média de respostas corretas na tarefa de escrita, verifica-se que a sessão onde os participantes evidenciaram um maior número de respostas literais e apresentaram menor número de respostas incorretas foi a número 1. Na História 1, e em termos médios, 90% das respostas dadas no exercício de “escrita espontânea” e 99% no exercício de “escrita após treino” foram respostas literais. No que concerne ao número de respostas incorretas, e tendo por referência o universo de respostas literais, as percentagens médias foram baixas: de apenas 2% quer no exercício de “escrita espontânea” quer no exercício de “escrita após treino”. Relativamente às respostas corretas a percentagem média no total de respostas literais foi de 98% em ambos os exercícios.

Mas, se por um lado na Sessão 1, os participantes evidenciaram um maior número de respostas literais e um menor número de respostas incorretas, nas Sessões 5 e 6 os participantes apresentaram maiores dificuldades, evidenciando valores muito baixos. Na História 5, e em termos médios, apenas 35,6% no exercício de “escrita espontânea”, e 81% no exercício de “escrita após treino” foram respostas literais. A nível das respostas corretas, os participantes apresentam uma percentagem média de 89% e de 11% de respostas incorretas no exercício de “escrita espontânea” no total de respostas literais. No exercício de “escrita após treino” a percentagem média de respostas corretas foi de 91% e 9% nas respostas incorretas.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 28. Médias, e respetivos desvios-padrão entre parêntesis, das palavras corretamente escritas (no universo das respostas literais), por sessão e por fase do programa (fase 1, escrita espontânea, e fase 3, escrita após treino)

Sessão	Escrita espontânea			Escrita após treino		
	Universo de respostas literais	Resposta Correta	Resposta Incorreta	Universo de respostas literais	Resposta Correta	Resposta Incorreta
H1	22,50 (2,21)	22,00 (2,55)	0,50 (0,88)	24,75 (0,62)	24,19 (1,33)	0,56 (0,91)
H2	15,53 (4,20)	14,41 (4,35)	1,13 (1,29)	21,69 (2,57)	20,03 (3,21)	1,66 (1,52)
H3	10,06 (5,90)	9,84 (5,94)	0,22 (0,49)	16,25 (5,97)	15,78 (6,01)	0,47 (0,95)
H4	14,03 (4,16)	10,88 (4,46)	3,16 (1,87)	22,72 (3,61)	18,56 (4,84)	4,16 (2,93)
H5	8,91 (3,29)	7,91 (3,24)	1,00 (1,02)	20,16 (4,11)	18,25 (4,97)	1,91 (1,82)
H6	6,69 (2,29)	6,00 (2,29)	0,69 (0,78)	18,25 (4,68)	15,91 (4,93)	2,34 (1,77)
H7	10,13 (3,22)	8,03 (3,36)	2,09 (1,35)	19,91 (5,05)	17,16 (5,24)	2,75 (1,90)
H8	9,53 (3,28)	7,44 (3,33)	2,09 (1,28)	18,91 (3,65)	15,56 (4,83)	3,34 (1,84)

Na História 6 a percentagem média nas respostas literais foi de 27% no exercício de “escrita espontânea” e de 73% no exercício de “escrita após treino”. Relativamente às respostas incorretas, a percentagem média tendo em consideração o universo de respostas literais foi de 10% no exercício de “escrita espontânea” e 13% no exercício de “escrita após treino”. A percentagem média de respostas corretas foi de 90% no exercício de “escrita espontânea” e 87% no exercício de “escrita após treino”.

Feita esta análise é importante referir que foi na História 5 que as crianças escreveram um maior número de palavras sinónimas, ou palavras aceitáveis do ponto de vista contextual. Dos 25 estímulos, 10 foram substituídos por outro vocábulo (e.g. em vez de “buzinas” alguns participantes escreveram “pessoas”; “frequente” foi substituído por “irritante”; “mês” por “fim”; “existir” por “fazerem”; “imagem” por “sombra”; “urso” por “bebé”, “giro”, “fofo”, “belo”, “lindo”; “cubos” por “bolos”; “feroz” por “lindo”, “forte”; e “herói” por “homem”). Para além da História 5, também em outras Histórias se verificaram substituição de estímulos. Na História 8, foram oito os vocábulos que suscitaram respostas alternativas: a palavra “sujidade” foi substituída por “lixeira” e “desarrumação”; “exausto” por “muito”, “aborrecido”, “chateado”, “zangado”; “acessível” por “fácil”; “certeza” por “esperança” e “confiança”; “casmurro” por “confiante”, “empenhado”, “forte”, “valente” e “teimoso”; “recuar” por “seriamente”;

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

“aniversário” por “dia”; e, “acessível” por “inexperiente”. Na História 7 destacam-se sete palavras. Em vez de “silêncio” os participantes escreveram “cansaço”; “tranquilo” foi substituído por “sereno”, “suave” e “relaxante”; “casaco” por “camisolão”; “cuidado” por “meninos” e “partem”; “fugir” por “morrer”; “xarope” por “Ben-u-ron” e “Bissolvon”; e, “caroço” por “pedaço”.

As Histórias que menor substituição de estímulos apresentam foram as Histórias 4 e 5. Na História 4, apenas a palavra “café” foi substituída pelo vocábulo “chá”; enquanto na História 5 foram substituídos seis vocábulos. Em vez de “pássaros” alguns participantes escreveram “patos” e “palha”; a palavra “feliz” foi substituída por “fofa”, “fixe” e “fofinha”; “museu” por “mercado”; “laço” por “lenço”; “desejo” por “destino” e “dever”; e “doce” por “delicioso”.

Centrando-nos, agora, na percentagem média de erros ortográficos na tarefa de escrita, e conforme se pode ver no Quadro 29, observou-se uma ligeira subida “na escrita após treino” tanto na Sessão 2, como na Sessão 6. Enquanto na Sessão 2 a percentagem média de erros foi de 7,54% no exercício de “escrita espontânea” e de 7,97% no exercício de “escrita após treino”, na Sessão 6 a percentagem média de erros foi de 11,12% no exercício de “escrita espontânea” passando para 13,26% no exercício de “escrita após treino”.

As Histórias 4 e 8 foram aquelas em que os participantes evidenciaram mais erros na tarefa de escrita. A História 8 apresenta uma percentagem média de erros de 24,41% durante o exercício de “escrita espontânea” e 19,32% durante o exercício de “escrita pós treino”. A História 4 evidenciou uma percentagem média de erros de 24,52% durante o exercício de “escrita espontânea” e 19,23% durante o exercício de “escrita pós treino”.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Quadro 29. *Percentagem média de erros ortográficos na tarefa de escrita, por sessão e por fase do programa (fase 1, escrita espontânea, e fase 3, escrita após treino)*

Sessão	Escrita espontânea	Escrita após treino
S1	2,36 (4,31)	2,32 (3,78)
S2	7,54 (8,33)	7,97 (7,69)
S3	3,47 (8,27)	3,09 (5,84)
S4	24,52 (16,68)	19,23 (14,33)
S5	11,93 (12,46)	10,80 (11,21)
S6	11,12 (12,60)	13,26 (10,40)
S7	22,19 (13,38)	14,66 (10,05)
S8	24,41 (16,33)	19,32 (12,75)

As Histórias com menor percentagem de erros na tarefa de escrita foram as Histórias 1 e 3. A História 1 apresenta uma percentagem de 2,36% durante o exercício de “escrita espontânea” e 2,32% durante o exercício de “escrita pós treino”. A História 3 evidencia uma percentagem média de erros de 3,47% durante o exercício de “escrita espontânea” e 3,09% durante o exercício de “escrita pós treino”.

## 9. Discussão

Para concluir, tem-se agora oportunidade de refletir criticamente sobre os resultados obtidos, em articulação com a literatura mobilizada para o enquadramento conceptual do estudo, fazendo também alusão a algumas limitações da investigação realizada. A leitura e a escrita são compreendidas como atividades cognitivas que envolvem a perceção, memória, inferência, dedução e processamento estratégico. Dada a importância da compreensão em leitura e o desenvolvimento da escrita entre os alunos do 4.º ano de escolaridade, este estudo procurou:

- i) Descrever o nível de compreensão dos alunos do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo.

Quando analisados os níveis de compreensão, nas diversas sessões do programa, percebe-se que o grupo experimental está abaixo do esperado na totalidade das sessões de intervenção de “escrita espontânea”, com exceção da História 1, 2 e 4, de acordo com a proposta de Bormuth (1968). Esse resultado é recorrente em pesquisas realizadas (e.g. Beuren et al., 2012; Calderón Ibañez & Quijano Peñuela, 2010; Oliveira, 2011). Pode visualizar-se, a partir da análise do total de acertos e níveis de compreensão, que é mínima a frequência no nível independente (com exceção das três histórias precedentemente mencionadas), na qual se situam aqueles leitores que possuem uma compreensão crítica e autónoma do que leem. No estudo de Calderón Ibañez e Quijano Peñuela (2010), 84% dos estudantes encontravam-se no nível de “frustração” não possuindo as habilidades de leitura necessárias para transcender o texto e ler nas entrelinhas, além de apresentarem um domínio lexical muito fraco. Esses dados mostram a falta de habilidades desejáveis para atingir uma leitura analítica, realçando a necessidade e a importância de se desenvolverem e aplicarem programas que visem remediar e ultrapassar o problema. No exercício “após treino”, como seria de esperar após a explicação e exploração de cada história, quase todos os alunos se apresentaram no nível “independente” de leitura.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

A percentagem de acertos foi maior nas primeiras sessões (História 1, 2 e 4) porque o nível de exigência foi menor comparativamente com as restantes. As alternativas estavam disponíveis e bastava que o aluno identificasse a resposta correta (*Cloze* de múltipla escolha e *Cloze* limitado ou restringido). Nas sessões seguintes, foi necessário que o aluno descobrisse qual era a resposta adequada, e mesmo havendo pistas explícitas, era necessário que ele recorresse ao conhecimento prévio e ao contexto para descobrir a palavra que melhor completava o sentido do texto. Resultados similares foram obtidos em outros estudos, envolvendo a aplicação do *Cloze* gradual em programas de desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora (Machado & Capellini, 2016; Santos, 2004).

Se se tiver em conta todas as Histórias, a 6, a nível da compreensão foi a mais difícil, ou aquela em que os participantes evidenciaram maiores dificuldades. A diferença de resultados nesta história pode dever-se ao facto de a metodologia adotada poder ter sido mais exigente, ou simplesmente a história poder ser mais complexa, apresentando poucas pistas. Do ponto de vista da sua construção, esta história pode também não ter sido bem conseguida. Por outro lado, foi na História 6 que as crianças escreveram um maior número de palavras sinónimas, ou palavras aceitáveis do ponto de vista contextual. Essa situação deve-se ao facto de nas Histórias 1, 2 e 3 terem sido facultadas as palavras, e na História 4 as palavras terem sido ilustradas.

ii) Descrever a capacidade ortográfica dos alunos do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo;

No que se refere à promoção de competências de habilidades ortográficas, verificou-se tal como na compreensão, que a História 1 foi a que evidenciou melhores resultados, conjuntamente com a História 3. Por outro lado, as Histórias em que os participantes evidenciaram mais erros na tarefa de escrita foram a 4, em que as palavras foram substituídas por uma imagem, e a 8, em que não havia qualquer pista. Esta situação deve-se às palavras-alvo selecionadas (grafemas que se regem por regularidades contextuais e correspondências fonema-grafema irregulares) que suscitaram dúvidas aos participantes. Destaca-se ainda a média de respostas corretas na tarefa de escrita para

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

cada sessão, em que no exercício de escrita após treino, em todas as sessões, os participantes apresentaram um ligeiro aumento do número de respostas incorretas. Este aumento deve-se ao facto dos participantes terem escrito mais palavras no exercício de “escrita após treino”, do que no exercício de “escrita espontânea”. Como referido por Santos (2004) durante a revisão da literatura a investigação com o método *Cloze* no 1.º Ciclo do Ensino Básico ainda é escassa, centrando-se na área da compreensão. Ao nível da escrita não foram encontradas referências bibliográficas em que o método *Cloze* tenha sido utilizado como programa de intervenção para desenvolver competências ortográficas, não sendo possível estabelecer comparações com outros autores.

iii) Caracterizar que tipos de erros ortográficos os alunos do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo, aduzem com maior frequência;

Quanto aos tipos de erros ortográficos aduzidos pela amostra, registou-se um maior número de erros nas palavras irregulares do que nas regulares. No Grupo Experimental observou-se uma diminuição do número de erros do pré para o pós-teste, em ambas as categorias das palavras; enquanto no Grupo de Controlo nas palavras irregulares não se verificaram alterações e nas palavras regulares aumentaram ligeiramente no número de erros. Constatou-se que em ambos os momentos de avaliação (pré e pós-teste) os dois Grupos (Controlo e Experimental) apresentaram três tipos de erros mais frequentes, foram eles: conversão irregular, complexos e acentuação. Por outro lado, a fatia do tipo de erros menos frequentes pertence à categoria dos erros por omissão, seguido dos erros de conversão de contexto. Segundo o modelo de Uta Frith (1985), os participantes encontram-se entre a fase alfabética e fase ortográfica. Já aplicam regras grafema/fonema combinando e produzindo sons para a produção de palavras, mas começam também a ter em conta o valor posicional das letras. Duas atitudes podem ser tomadas face ao erro em termos pedagógicos: ou consideramo-lo como algo de indesejável e reprovável no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, ou então, como algo desenvolvimental e inevitável nesse mesmo processo que proporciona a reposição de novos saberes (Ferreira & Osório, 2011). Segundo Azevedo (2000), o erro poderá ser indicador de aprendizagens que não foram alcançadas, de estratégias cognitivas inadequadas. É importante que o professor saiba diagnosticar as dificuldades que os alunos revelam, que as saiba dissecar e explicar cabalmente, mobilizando as

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Segundo o autor quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como fator altamente construtivo e estruturante (Rio-Torto, 2000, citado por Ferreira & Osório, 2011).

Segundo Oliveira et al. (2008) para desenvolver a compreensão leitora por meio do *Cloze*, os textos devem ser preparados a partir das diversas possibilidades de emprego da técnica. Existem muitas variações do método que podem ser utilizadas para estruturar um texto. Vale resgatar que, na pesquisa aqui desenvolvida utilizou-se o *Cloze* múltipla escolha, *Cloze* limitado ou restringido, o *Cloze* com chaves de apoio e o *Cloze* com a omissão do décimo vocábulo (Método do Apagamento Randómico). Apesar de na revisão da literatura, Sohngen (2002) referir que para avaliar a compreensão leitora se popularizou o procedimento que utilizava amostras de texto mínimo de 250 a 300 palavras, eliminando-se a quinta palavra do texto, no programa de intervenção desenvolvido optou-se por uma supressão de 10 em 10, devido à faixa etária, alvo do estudo. Isto é, tendo em conta que os participantes teriam que completar as lacunas da maior parte das histórias, somente com as pistas concedidas no próprio texto, optou-se por simplificar a tarefa até porque o objetivo principal do estudo não foi avaliar o nível de compreensão e escrita dos nossos participantes, mas sim intervir, criar um programa de intervenção para desenvolver competências de leitura e escrita.

iv) Avaliar se o método *Cloze* é um instrumento que melhora o nível de compreensão das crianças do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo;

Tendo em conta os resultados obtidos verificou-se que o desempenho em ambos os grupos melhorou do pré para o pós-teste com o passar do tempo, porém esse aumento só foi significativo no Grupo Experimental, sugerindo uma vantagem da prática com passagens com o método *Cloze* na compreensão da leitura. Estes resultados alcançados com o método *Cloze* parecem ser promissores, e também coerentes com alguns estudos realizados (Santos, 2004; Joly, 2004; Machado & Capellini, 2016; Oliveira et al., 2017).

Efetivamente quando se consideraram ambos os grupos quanto à diferença entre o pós-teste e o pré-teste observou-se que as crianças do Grupo Experimental deram um maior

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

número de respostas corretas, sugerindo a eficácia do programa de intervenção implementado na promoção da compreensão leitora. Segundo Santos (2004), o método *Cloze* é um instrumento adequado para o desenvolvimento da compreensão da leitura, favorecendo o processo de aprendizagem, independentemente do conteúdo. Segundo a autora, o método *Cloze* permite que o aluno reconheça o quanto está, ou não, a compreender. É, segundo Machado e Capellini (2016), um instrumento poderoso para o emprego de estratégias metacognitivas, contribuindo de maneira favorável para o desenvolvimento destas habilidades.

v) Verificar se o método *Cloze* é um instrumento que melhora a capacidade ortográfica das crianças do 4.º ano de escolaridade que participaram no estudo.

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades ortográficas, o desempenho do Grupo Experimental melhorou do pré para o pós-teste, comparativamente com o desempenho do Grupo de Controlo. O mesmo se observou na escrita de palavras regulares, com aumento do número de respostas corretas no Grupo Experimental e diminuição no Grupo de Controlo, atingindo significância apenas no Grupo Experimental. Nas palavras irregulares, a melhoria do desempenho no Grupo Experimental foi mais expressiva do que nas palavras regulares, tendo-se igualmente observado uma melhoria significativa do desempenho ao longo do tempo. No Grupo de Controlo, as palavras irregulares foram as únicas que beneficiaram com a passagem do tempo. Vários pesquisadores ressaltam que, por meio do método *Cloze*, se pode enriquecer o vocabulário infantil, favorecendo o processo de aprendizagem (Santos, 2004; Silva & Santos, 2004; Cantalice & Oliveira, 2009; Oliveira et al., 2017). Estudos como o de Suehiro e Santos (2012) e Santos e Monteiro (2016), confirmam que quanto maior a compreensão em leitura, melhores são os resultados na escrita. Guidetti e Martinelli (2007) também verificaram reciprocidade entre as variáveis estudadas, quanto maior a compreensão em leitura maior o desempenho em escrita e quanto menor a compreensão em leitura menor o desempenho em escrita. Oliveira, Cunha e Osés (2017) ao aplicarem o seu programa de intervenção para desenvolvimento de habilidades linguísticas concluíram que à medida que a compreensão da leitura dos alunos do Grupo Experimental melhorou, as habilidades de reconhecimento de palavras

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

também melhorou, identificando uma correlação entre a compreensão de leitura e o conhecimento de escrita.

vi) Verificar se o programa desenvolvido com o método *Cloze* teve impacto direto no rendimento académico das crianças do 4.º ano de escolaridade.

Com o passar do tempo, no que concerne ao rendimento académico, a evolução ou o desempenho do pré para o pós-teste no Grupo Experimental não atingiu diferenças significativas, assim como no Grupo de Controlo, ou seja, o programa não teve nenhum impacto direto no rendimento académico dos alunos. Tais resultados divergem dos observados por Oliveira et al. (2008), que encontraram uma correlação positiva e resultados significativos entre o rendimento escolar médio e os resultados do método *Cloze*. As autoras verificaram que os alunos que demonstraram melhor compreensão do texto também apresentaram melhores resultados em ambas as disciplinas (Português e Matemática). Esta divergência precedentemente mencionada pode prender-se com o facto de Oliveira et al. (ibidem) terem avaliado a relação entre a compreensão e rendimento académico; enquanto o presente estudo procurou avaliar as notas do 2.º e 3.º período, em que grande parte dos alunos já apresentava um nível de 4 na disciplina de Português durante o 2.º período. Neste caso, a possibilidade de melhoria era de apenas 1 valor, uma vez que a escala termina no nível 5. Isto não quer dizer que os nossos participantes tenham apresentado uma má média ao nível da compreensão, até porque após intervenção com o programa desenvolvido a maioria dos alunos encontram-se no nível “independente”, segundo Bormuth (1968).

As limitações deste estudo estão relacionadas com as possíveis relações entre a compreensão da leitura e outras habilidades básicas. O vocabulário pode influenciar a compreensão da leitura, assim como a memória de trabalho, e não foram avaliados no presente estudo. Ora, como nos dizem Abreu et al. (2017), o desempenho nos testes *Cloze* parece depender igualmente de fatores linguísticos, como o tipo de palavra omitida (lexical ou funcional), e não linguísticos, como a memória e a escolaridade, por exemplo.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Por outro lado, por questões de tempo a avaliação do nível de compreensão dos participantes, no pré e pós-teste foi realizada em grupo, mas o ideal seria de forma individual. Outra limitação prende-se com o número da amostra, e com os testes e provas utilizados para avaliar a leitura e escrita (TIL e PALPA-P44). Sendo estas áreas o alvo da intervenção merecia a utilização de instrumentos mais aprofundados.

Apesar das limitações houve um ponto bastante positivo durante a aplicação das sessões, a correção das histórias feita a pares. Normalmente esta atividade é vista pelos alunos como uma tarefa desagradável e até geradora de algum stresse. Como foi feita pelo colega do lado, com o acompanhamento do investigador, o resultado foi muito bom porque, em geral, ninguém se sentiu ofendido com as observações dos colegas. Gerou-se um momento de aprendizagem de forma lúdica e motivante.

Decorrente da interpretação de resultados da nossa investigação, apresentam-se, de seguida, algumas propostas para futuras investigações que possam contribuir para um reforço do conhecimento nesta linha de pesquisa. Uma primeira sugestão passaria por alargar o total da amostra, e o número de sessões do programa, com o objetivo de analisar se o programa tem efeitos positivos nos resultados escolares dos alunos; depois, também seria interessante, apesar de não ter sido alvo do nosso estudo, averiguar se existem diferenças entre os resultados dos alunos que frequentam o ensino privado e público.

## 10. Conclusão

O presente estudo procurou contribuir para uma maior compreensão do papel do método *cloze* na promoção de habilidades de leitura e de escrita no contexto nacional. Acreditou-se desde início que seria interessante estudar o relacionamento destas variáveis, tentando neste estudo descobrir a relação existente entre elas. É inquestionável a importância da leitura e da escrita para uma educação de qualidade, uma vez que estas duas habilidades darão ao estudante ferramentas para o desenvolvimento crítico e cultural enquanto ser humano. Muitas pesquisas são realizadas com o objetivo de se identificarem ou avaliarem aspetos que interferem na aprendizagem ou no desenvolvimento, tanto da leitura, como da escrita. Os resultados apresentados pelos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, na área da leitura e da escrita, na prova PISA e no PIRLS, poderão demonstrar algumas deficiências importantes no processo de ensino aprendizagem, sugerindo a necessidade de implementação de novas práticas educativas de forma a incentivar o desenvolvimento destas áreas. É por meio da leitura e da escrita que as crianças terão acesso ao conhecimento disponível e serão capazes de lidar com uma quantidade cada vez maior de informações disponíveis no mundo. Para exercer a sua cidadania é indispensável que tenham domínio destas habilidades. Torna-se urgente que as escolas promovam atividades, estratégias ou programas de intervenção para que os discentes melhorem as suas habilidades de compreensão leitora e escrita.

Tendo em conta que o método *Cloze* é considerado um instrumento de fácil aplicação, apresenta-se para o aluno como uma situação-problema que resulta de uma atividade lúdica, que apela para a sua competência linguístico-gramatical e para os seus conhecimentos prévios de vocabulário, podendo constituir-se um recurso valioso para se trabalhar com estas crianças. O método *Cloze* com suas inúmeras variações pode ser utilizado em textos de diferentes conteúdos, sejam eles específicos e ligados a disciplinas escolares, ou de caráter literário, como os utilizados no presente estudo. As palavras podem ser omissas em função do objetivo pretendido pelo investigador (e.g.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

avaliação das dificuldades de compreensão do aluno, verificação da legibilidade do texto, desenvolvimento de programa de competências leitoras ou escritas). Vários estudos destacam a sua facilidade de elaboração e correção, além do baixo custo, o que torna viável a sua utilização em contexto de sala de aula.

A presente investigação corrobora o descrito na literatura quanto a tratar-se de um instrumento eficaz, uma vez que o seu uso favorece o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, auxiliando o aluno a estabelecer relações entre os elementos do texto, recorrendo ao conhecimento anteriormente aprendido e ao novo conhecimento implícito no texto que está a ser lido. De uma maneira geral permite que o aluno reconheça quando está ou não a compreender a informação lida. Este estudo demonstrou também que é possível melhorar o desempenho dos alunos, do 4.º ano de escolaridade, no desenvolvimento de capacidades ortográficas, isto é, no domínio do sistema gráfico da língua, o qual inclui a apreensão dos grafemas, o posicionamento e a combinação de grafemas no contexto de uma palavra, bem como o uso de diacríticos que modificam o valor sonoro das letras (e.g. til, a cedilha, o acento agudo, o circunflexo). Assim, acredita-se que estes textos implementados com o método *Cloze* possam ser úteis na escola por favorecer ao aluno situações desencadeadoras de construção de relações e conhecimentos.

Para além dos resultados obtidos neste estudo e respetivas implicações, importa destacar a experiência vivida na sua aplicação. De facto, apesar das limitações do estudo ressalta-se o empenho e o interesse dos alunos pelas histórias apresentadas. Durante as sessões colaboraram de forma entusiástica, apesar das dificuldades sentidas por eles no preenchimento de algumas palavras. Antes de iniciarem o preenchimento das lacunas todos os participantes ouviam com atenção as orientações, na expectativa de saberem qual a novidade, visto que as histórias estavam organizadas por níveis de complexidade crescente. Todos aderiram às tarefas propostas, considerando-se que esta adesão foi um elemento facilitador para a aplicação dos trabalhos propostos e determinante tanto ao nível comportamental, como ao nível do relacionamento interpessoal e da aprendizagem. O contacto com os docentes e diretores da escola também foi bastante gratificante que não conhecendo o método, desde logo manifestaram um interesse enorme, referindo que gostariam de conhecer os resultados do estudo.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Porém, no que tange às conclusões deste estudo algumas salvaguardas precisam ser feitas. Destaca-se que a construção de um teste *Cloze* não é tarefa simples e que devem ser levados em consideração vários critérios no momento da sua construção, como a escolha dos distratores, a seleção e construção do texto e particularmente as palavras que serão eliminadas. Essa última é essencial para que o avaliador consiga obter dados mais concisos para responder aos seus objetivos de estudo e principalmente para desenvolver habilidades de escrita. Em relação aos textos aplicados, de forma a melhorar a qualidade dos mesmos no desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e escrita, será importante a realização de novos estudos de validação.

Conforme já mencionado no decorrer deste trabalho, a compreensão da leitura e da escrita é um processo complexo, que demanda uma série de habilidades cognitivas que estão inter-relacionadas, como por exemplo: reconhecimento de palavras e extração de significados; habilidades de memória; conhecimento prévio e de mundo; capacidade para realização de inferências; além do interesse e uso adequado de estratégias de leitura. Contudo, os resultados aqui trazidos mostram que o uso da técnica de *Cloze* pode ser uma alternativa que possibilita o manejo de muitos desses aspetos, de forma a favorecer o desenvolvimento dessas habilidades.

Apesar de não se encontrarem muitos estudos com o método *Cloze* que possibilitassem uma discussão mais ampliada sobre o tema, em particular relacionados com o desenvolvimento de habilidades de escrita, consideram-se positivos os resultados, sendo necessário novas pesquisas para consolidar a validade do método em relação ao desenvolvimento de habilidades de escrita nos discentes. Sugere-se que estudos similares sejam realizados em outros níveis escolares e em escolas diferentes para que a ampliação do conhecimento e a estabilidade dos dados obtidos permitam a generalização dos resultados e sua aplicação mais ampla como estratégia de ensino.

Espera-se, que a realização de outras pesquisas supere as limitações deste estudo. Em suma, espera-se que este estudo tenha contribuído para a compreensão desta problemática e para a adaptação de práticas educativas criativas e de qualidade que preparem as nossas crianças, ajudando-as e motivando-as para o sucesso educativo.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

O encantamento da investigação está na busca incessante de conhecimento e na interiorização do quanto ainda está por descobrir.

## 11. Referências Bibliográficas

### A

- Abraham, R. G. & Chapelle, C. A. (1992). The meaning of Cloze test scores: An item difficulty perspective. *The Modern Language Journal*, 76, 468-479.
- Abreu, K. N. M., Garcia, D. C., Hora, K. F. A. & Souza, C. R. (2017). O teste de Cloze como instrumento de medida da proficiência em leitura: fatores linguísticos e não linguísticos. *Revista de Estudos da Linguagem*, 25 (3), (1767-1799). doi: 10.17851/2237-2083.25.3.1767-1799.
- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Aebersold, J. A. & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher – issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Albuquerque, F. E. (2008). *Português intercultural*. Fortaleza: CE-Printcolor.
- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português – fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Antão, S. A. J. (2000). *Elogio da leitura: Tipos e técnicas de leitura*. Porto: Edições ASA.

Ardaya, M. F. (2004). Evaluar la escritura, sí...Pero¿ Qué y cómo evaluar ?.*Acción Pedagógica*, 3 (1), 38-48.

Arley, T. (2001). *The psychology of language. From data to theory* (2.<sup>a</sup> ed.). Hove: Psychology Press.

Azevedo, F. M. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

## B

Balula, R. J. (2011). Estratégias de leitura funcional: Uma proposta de abordagem didática. In O. C. Sousa, C. Cardoso & M. Dias (Eds.), *Atas do IV Encontro do CIED* (pp. 22-26). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação.

Barbeiro, L. F. (2007). *A aprendizagem da ortografia* (1<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Edições ASA.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação (Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular).

Barbosa, V. R. & Guimarães, S. R. K. (2013). Da oralidade à escrita: Algumas impressões sobre a conceção de palavras em crianças do segundo ano do ensino fundamental. *Letras de Hoje*, 48 (1), 74-80.

Bassani, C. C. T. & Reis, H. P. (2013). Leitura e escrita de seus estágios no ensino aprendizagem. In C.C.T. Bassani & A. H. Tamaru (Eds.), *Revista Educativa*, 7 (pp. 196-204). Nova Odessa: Faculdades Network. doi: ISSN 1983-3970.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Bensoussan, M. (1990). Redundancy and the cohesion Cloze. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 18-37.

Beuren, I. M., Dallabona, L. F. & Rodrigues, M. M. (2012). Compreensibilidade de livros de sistemas de informação: Um estudo com aplicação da Técnica Cloze em alunos de mestrado e de doutorado em ciências contábeis. *Espacios*, 30 (1), 12.

Bormuth, J. R. (1968). Cloze Test readability: Criterion references scores. *Journal of Education Measurement*, 5 (3), 189-196.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp. 453-481). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. L., Bransford, J., Ferrara, R., & Campione, J. (1983). Learning, remembering and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markmans (Eds.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, pp. 515-529). New York, NY: Wiley.

## C

Cagliari, L.C. (2002). Alfabetização e ortografia. *Educar*, 20, 43-58. doi: ISSN: 0104-4060.

Calderón-Ibáñez, A. & Quijano, Peñuela. J. (2010). Características de comprensión lectora em estudantes universitários. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12 (1), 337-364.

Callou, D. & Leite, Y. (2009). *Iniciação à fonética e à fonologia* (11.ª ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cantalice, L. M. de & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 227-234.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

- Caplan, D. (1992). *Reading and writing single words. In language. structure, processing, and disorders*. Cambridge. The MIT Press.
- Capovilla, C. F., Macedo, C. E. & Charin, S. (2002). Competências de leitura e modelos na avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: Teoria e prática* (pp. 58-72). Barueri: Manole.
- Carreira, J. & Sá, M. C. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: Estratégias de activação e desenvolvimento. In M. H. Araújo M. A. Sá & A. Moreira (Eds.), *Transversalidades em didáctica das línguas* (pp. 73-82). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A. O. D. & Pereira, M. A. M. (2009). Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura – O Rei. *Psychology*, 51, 283-305. doi: ISSN 0871-4657.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir - Cómo se aprende a escribir* (16ª ed.). Barcelona: Editorial Empúries.
- Castro, R. A. (2008). Compreensão da leitura: Aplicação da técnica do procedimento Cloze nos ensinamentos fundamental e médio. *Crátulo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, 1, 70-78.
- Castro, S. L., Caló, S., Gomes, I., Kay, J., Lesser, R. & Coltheart, M. (2007). *PALPA-P, Provas de avaliação da linguagem e da afasia em português*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Castro, S. L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalcante, M. S., Freitas, M. Q. & Mercado, E. O. (2008). Alfabetização e letramento. In S. M. Cavalcante & Q. M. Freitas (Eds.), *O ensino da língua portuguesa nos*

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

*anos iniciais: Eventos e práticas de letramento* (pp. 73-106). Maceió: EDUFAL (Editora da Universidade federal de Alagoas).

Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.

Citoler, D. C. & Sanz, O. R. (1997). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista, *Necessidades educativas especiais* (pp. 127-129). Lisboa: Dinalivro.

Citoler, D. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo – lectura, escritura y matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Colheart M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Porto: Porto Editora.

Corso, H. V. & Salles, J. F. (2009). Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, 44 (3), 28-35.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, M. L. (2005). Psicogénese da língua escrita. O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In A. M. L. Coutinho & T. R. P. Silva (Eds.), *Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética* (pp. 47-69). Belo Horizonte: Autêntica.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: Fundamentos*. Porto Editora.

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Cunha, N. B. & Santos, A. A. (2006). Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Fractal: Revista de Psicologia – Reflexão e Crítica*, 19 (2), 237-245. doi: ISSN: 0102-7972.

Cunha, N. B. & Santos, A. A. (2009). Validade por processo de resposta no teste de Cloze. *Fractal: Revista de Psicologia – UFF*, 21, (3), 549-562. doi: ISSN: 0104-8023.

Custódio, P. B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP em breve apontamento. *Interações*, 19, 127-141.

## D

Dascal, M. (2005). *Interpretação e Compreensão*. São Leopoldo: UNISINOS.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho Diário da República, 1.ª série — N.º 131 — 10 de julho de 2013

Dicionário de Língua Portuguesa (2010). Porto: Porto Editora.

Dodd, B. & Gillon, G. (2001). Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment, and literacy. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 3 (2), 139- 147.

Downing, J. (1973). *Comparative Reading*. New York: Macmillan.

## E

Ellis, A. W. & Young, A. W. (1988). *Human cognitive neuropsychology*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Equipa de Estudos Internacionais (2017). *Resultados Globais PIRLS 2016*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.

Eze, N. J. (2015). Effects of Cloze instructional approach on senior secondary school students' schievement in Igbo language reading comprehension. *Journal of Education and Practice*, 6 (21), 13-20. doi:ISSN2222-1735.

## F

Faria, A. G. & Melo, S. A. (2005). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: SP Autores Associados.

Faria, E. L. B. (2011). Estratégias de compreensão da leitura: Perspetivas teóricas. *Mal-Estar e Sociedade*, 6, 83-98.

Félix, C. A. C. (2008). O processo da aquisição da língua escrita. *Revista de Educação*, 11 (12), 113-118.

Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L. & Morais, J. (2007). Reading and spelling acquisition in european portuguese: A preliminar study. *Reading and Writing*, 21 (8), p. 805-821.

Ferreira, A. T. B., Albuquerque, A. B., Cabral, A. C. & Tavares, A. C. (2009). Livros de alfabetização, como as mudanças aparecem?. In M. G. C. Val (Eds.), *Alfabetização e língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas* (14-27). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Ferreira, G. P. & Osório P. (2011). Da competência ortográfica à tipologia de erros. *UBILetras*, 2, 104-130. doi: ISSN: 1647-709.

Festas, M. I., Martins, C., & Leitão, J. (2007). Dificuldades na escrita de palavras: Sua avaliação numa Bateria de Provas Psicolinguísticas (PAL-PORT). *Psicologia e Educação*, 6 (1), 5-18.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Figueira, C. P. A. & Merçon, J. (2015). Desempenho na leitura. Crianças portuguesas e espanholas. Estudo comparativo, exploratório, com a utilização da PROLEC-R. *Porto Alegre*, 46 (2), 226-232.

Florês, C. O. & Scherer, L. C. (2013). Do decifrado à apreensão da temática: Leitura de implícitos. *Calidoscópio*, 11 (1), 44-52.

Florês, O. & Silva, M. R. (2005). *Da oralidade à escrita, na busca da mediação multicultural e plurilinguística* (1ª ed.). Canoas: ULBRA.

Fonte, J. S. (2010). *Rumores da escrita, vestígios do passado: Uma interpretação fonológica das vogais do português arcaico por meio da poesia medieval*. São Paulo: UNESP- Cultura Académica.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum.

## G

Galissou, R. & Coste, D. (1983). *Dicionário de didática das línguas*. Coimbra: Almedina.

Gámez, I. E., Olvera, W. M., Valle, R. C. & Gutiérrez, C. R. (2016). Memoria operativa y lectura comprensiva: Medición con pruebas de amplitud lectora y tipo Cloze en ámbitos pre universitarios. *A/pertura*, 8 (2), 38-53. doi: ISSN 2007-1094.

Gaskins, I. W. (2004). Word detectives. *Educational Leadership*, 61 (6), 70-73.

Gaté, J., Geninet, A., Giroul, M., DE LA Garanderie, T. P. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon: Chronique Sociale.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In I. GB. Guntert & S. D. Tosi (Eds.), *Metalinguagem e aquisição escrita: Contribuição da pesquisa para a prática da alfabetização* (1ª ed., 65-90). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gomes, A. (2006). *Ortografia para todos – Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.

González, T. A. (1991). El procedimiento Cloze: Una revisión general. *Revista Complutense de Educación*, 2 (1), 69-81.

Goodman, K. (1995). The reading process. In P. Carrel, J. Devine & D. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second language reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.

Guaresi, R. (2012). Influência da leitura no aprendizado da escrita: Uma incursão pela (in)consciência. In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp.63-73). Porto Alegre: Edipucrs.

Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2007). Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 2 (8), 175-184. doi. ISSN 1676-7314.

Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2009). Desempenho em leitura e suas relações com o contexto familiar.. In I. B. Güntert & J. Vonk (Eds.), *Cloze: Um instrumento de diagnóstico e intervenção* (1.ª ed., pp. 283-309). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Guimarães, S. R. K. (2011). Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfosintática e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2 (1), 23-32.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

## H

Harley, T. (2001). *The psychology of language. From data to theory* (2.ªed.). Hove: Psychology Press.

Harris, J. (1985). The Cloze procedure writing applications. *Journal of Teaching Writing*, 4 (1), 105-111.

Horta, I. & Martins, A. M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 22, 213-223.

## I

Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2017). Resultados nacionais das provas de aferição. Retirado de [file:///C:/Users/Dina.Dina-TOSH.000/Downloads/Informacao\\_Resultados\\_PA2017\\_IAVE\\_04-10-2017.pdf](file:///C:/Users/Dina.Dina-TOSH.000/Downloads/Informacao_Resultados_PA2017_IAVE_04-10-2017.pdf)

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

Istome, A. C. & Joly, M. R. A. (2010). Estudo correlacional do teste dinâmico de leitura com o teste WISC III. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 6 (1), 43-58.

## J

Jerónimo, J. M. (2012). Aspectos cognitivos envolvidos no processamento da leitura: Contribuição das neurociências e das ciências cognitivas. In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp.84-93). Porto Alegre: Edipucrs.

Joly, M. C. R. A. (2009). Avaliação da compreensão em leitura pelo sistema orientado de Cloze (SOC). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (17), 1-8.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Joly, M. C. R. A & Piovezan, N. M. (2011). Funcionamento diferencial dos itens do Teste Cloze por opção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63 (2), 58-68. doi: CEP: 22290-902.

José, E. A. & Coelho, M. T. (1990). *Problemas de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.

Jou, G. I. & Sperb, T. M. (2003). Leitura compreensiva: Um estudo de caso. *Linguagem & Ensino*, 6 (2), 13-54.

## K

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kipper, E. (2012). Inferências e compreensão leitora. In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp.115-124). Porto Alegre: Edipucrs.

Knecht, F. (2012). O impacto da aquisição da leitura no cérebro: O que os estudos com neuroimagem têm a dizer. In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp.42-48). Porto Alegre: Edipucrs.

## L

Lages, F. M., Liz, C., António, C. J. & Correia, S. T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Lami, E. B. (2012). Palabras frecuentes y comprensión de lectura en L2: ¿Puede el computador contribuir?. In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp.107-113). Porto Alegre: Edipucrs.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Lamprecht, R.R. Blanco-dutra, A.P., Scherer, A.P. R., barreto, F.M., Brisolara, F. M., Santos, R. M. ...et al (2009). *Consciência dos sons da língua*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Leal, T. F. (2013). *Alfabetização: A aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica).

Leffa, J. V. (1996). *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística* (1.ª ed.). Porto Alegre: Edição Sagra-DC Luzzatto.

Lima, T. H. & Santos, A. A. A. (2016). Compreensão de leitura e uso de estratégias de aprendizagem: Estudo Correlacional. *Argumentos Pró-Educação, 1* (1), 103-117.

Loh, F. C. H., & Chia, N. K. H. (2013). Effectiveness of semantic cloze procedure to improve reading comprehension of weak readers in a primary school. *JAASEP*, 73-118.

Lopes, A. F., Martins, F. & Pinto, M. G. L. C. (2015). Aprofundar a compreensão leitora em português L2 no nível avançado à luz do QECRL partindo do Teste Cloze. *L I N G V A R V M A R E N A*, 6, 71-90.

Lopes, F. (2004). O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicologia Escolar Educacional*, 8 (2), 241-243. doi ISSN 1413-8557.

## M

Machado, A. C. & Capellini, S. A. (2016). Dados preliminares de um programa de intervenção para compreensão leitora por meio da técnica Cloze. *Psicopedagogia*, 33 (101), 144-153.

Madruga, J. G. (2006) *Lectura y conocimiento: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Marôco, J. (2014). *Análise estatística com SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.

Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). *Pisa 2015 – Portugal*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa. Retirado de [http://iaave.pt/np4/file/310/Relatorio\\_PISA2015.pdf](http://iaave.pt/np4/file/310/Relatorio_PISA2015.pdf)

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. E. Mackinnson & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (vol.3, pp. 199-221). New York: Academic Press.

Martins, A. M. & Neves, C. M. (2000). *Descobrimo a linguagem escrita* (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.

Martins, A. M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mateus, M. H. M. (2002). *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Mateus, M. H. M. (2006). Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. *Estudos de Linguagem*, 3, 159-180.

Mateus, M. H. M., Falé, I. & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Miguel, E. S. (2006). *Compreensão e redação de textos*. Porto Alegre: Artmed.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico — 1.º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Monteiro, A., Pereira, D. B., Fonseca, D., Rodrigues, E. M., Monteiro, I., Rebelo, & ... Ferreira, R. (2017). *Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem – provas de aferição, provas finais e exames nacionais 2016*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

Monteiro, R. C. (2010). A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. *Cadernos de Educação*, 35, 271-302.

Monteiro, R. M., & Santos, A. A. A. (2013). *Psico*, 44 (2), 273-279.

Morais, A. G. (2005). Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?. In A. Galvão, M. L. Coutinho, T. M. R. Leite & R. P. Silva, *Alfabetização e apropriação do sistema de escrita alfabética* (pp. 29-46). Belo Horizonte: Autêntica.

Morais, A. G. (2007). Ensinando ortografia na escola. In A. Silva, A. G. Moraes & C. L. R. Melo (Eds.), *Ortografia na sala de aula* (1.ª ed., pp. 61-76). Belo Horizonte: Autêntica.

Morais, A. G. (2009). *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

Morais, A. G. & Leite, R. T. (2012). *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Brasília: Ministério da Educação.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Mosterín, J. (2002). *Teoria de la escritura*. Barcelona: Icaria Editorial.

Mota, M. M. P. & Santos, A. A. A. (2014). O Cloze como instrumento de avaliação de leitura nas séries iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 135-142.

Mota, M. M. P., Vieira, M. T., Bastos, R. R., Dias, J., Paiva, N., Mansur-Lisboa, S. & Andrade-Silva, R. (2012). Leitura contextual e processamento metalinguístico no português do Brasil: Um estudo longitudinal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (1), 114-120.

Moutinho, L. C. (2000). *Uma introdução ao estudo da fonética e fonologia do português*. Lisboa: Plátano, Ed. Técnicas.

## N

Nation, K. (1997). Children’s sensitivity to rime unit frequency when spelling words and nonwords. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 9, 321–338.

Navas, A. L. G. P. & Santos, M. T. M. (2004). O desenvolvimento do processamento fonológico e a sua influência para o desempenho na descodificação de palavras na leitura. In M. R. Maluf & S. R. K. Guimarães (Eds.), *Desenvolvimento da linguagem oral e escrita* (pp. 155-166). Curitiba, PR: UFPR.

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Retirado de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90>

Nobre, A. P. & Salles, J. F. (2014). *O papel do processamento léxico-semântico em modelos de leitura*, 66 (2). 128-142.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Nóbrega, M. J. (2013). *Ortografia* (1ª ed.). São Paulo: Melhoramentos.

## O

Oliveira, A. B. J (2010). Cartilhas de alfabetização: A redescoberta do código alfabético. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18 (69). 669-709. doi: ISSN 0104-4036.

Oliveira, K. L. (2011). Considerações acerca da compreensão em leitura no ensino superior. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 31 (4), 690-701. doi: ISSN: 1414-9893.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. (2007). Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (1), 41-49. doi: ISSN:1413-8557.

Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia*, 18 (4), 531-540. doi: 531-540. doi: ISSN: 0103-863X.

Oliveira, M. H. M. A. (2003). Estratégias de compreensão da leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7 (1), 96-98. doi: ISSN 2175-3539.

Oliveira, K. L., Santos, A. A. A. & Boruchovitch, E. (2009). A técnica *Cloze* na avaliação da compreensão. In I. B. Gunter e J. Vonk (Eds.), *Cloze um instrumento de Diagnóstico e Intervenção* (1.ª ed., pp. 47-70). Itatiba: Casapsi Livraria, Editora e Gráfica Ltda.

## P

Pearson, P. D. & Hamm, D. H. (2005). The assessment of reading comprehension: a review of practices – past, present and future. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds), *Children’s reading comprehension and assessment* (pp.13-70). Mahwah: LEA Publishers.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Peltzman, B. R. (2015). *Reading instruction in America*. North Caroline: McFarland & Company, Inc.

Pereira, A. E. & Flôres, C. O. (2009). O ensino e a aprendizagem da compreensão do texto escrito. *Conjectura*, 14 (2), 31-47.

Pereira, A. L. & Azevedo, F. (2006). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

Perfetti, C., Landi, N. & Oakill, J. (2007). The acquisition of reading comprehension skill, In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 227 – 247). Malden: Blackwell Publishin.

Pinheiro, A. M. V. (2001). Heterogeneidade entre leitores julgados competentes pelas professoras. *Psicologia e Reflexão*, 14 (3), 537-551.

Pinto, C. L. M. (2013). A leitura e a escrita: Um processo conjunto assente numa inevitável cumplicidade. *Letras de Hoje*, 48 (1), 116-126.

Pinto, C. L. M. & Richter, M. G. (2006). Teoria da atividade e modelos de leitura em livros didáticos de Português – L2. *Linguagens & Cidadania*, 8 (2), 3-15.

Pinto, M.G. L. (1997). A ortografia e a escrita em crianças portuguesas nos primeiros anos de escolaridade. *Revista da Faculdade de Letras-Línguas e Literaturas*, 14, 7-58.

Pinto, M. G. L. (1998). *Saber viver a linguagem – um desafio aos problemas de literacia*. Porto: Porto Editora.

Piovezan, N. M. & Castro, N. R. (2008). Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (1), 53-62. doi: ISSN 1676-7314.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Pocinho, M. M. D. (2007). Prevenção da literacia: Processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación, 44*, 1-14. doi ISSN: 1681-5653.

Poersch, J. M. (1993). *Pontos de convergência entre leitura e escritura*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Putra, H. E. (2010). Improving the students reading skill through Cloze procedure technique. *Ta'dib, 13* (1), 37-45.

## R

Ramos, M. H. S. (2012). Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão de leitura. *Exedra: Revista Científica, 6*, 321-339. doi: ISSN-1646-9526.

Rebelo, J. A. S., Sousa, C. S. G., Inácio, C., Vaz, J. L. P., Festas, M. I. F. & Oliveira, A. L. (2013). O programa de escrita SRSD e a sua adaptação para um estudo de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 47*, 31-51.

Rebelo, M. C. & Reche, J. M. S. (2013). Estudo sobre as dificuldades de escrita dos alunos que terminam o primeiro ciclo do ensino básico no concelho de Vila Verde (Braga, Portugal). *Journal for Educators, Teachers and Trainers, 4* (2), 204 – 216. doi: ISSN 1989 – 9572.

Ribeiro, K. R. (2012). Uma discussão sobre estratégias metacognitivas em leitura na escola. In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp.141-150). Porto Alegre: Edipucrs.

Roazzi, A. (1999). Modelos teóricos da leitura: Reflexões e questionamentos. *Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), 4*, 34-46.

## S

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Salgado, A. C. & Capellini, S. A. (2008). Programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20 (1), 31-6.

Salles, J. F. & Parente, M. A. M. P. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 15 (2), 321-331.

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.

Santana, A. P. (2002). Escrita e afasia: A linguagem escrita na afasiologia. São Paulo: Plexus Editora.

Santos, A. A. A. (2004). O Cloze como técnica de diagnóstico e remediação da compreensão em leitura. *Revista Interação em Psicologia*, 8 (2), 217-226.

Santos, A. A. A. & Monteiro, R. M. (2016). Validade do Cloze enquanto técnica de avaliação da compreensão de leitura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7 (2), 86-100. doi: ISSN 2236-6407.

Santos, A. A. A., Oliveira, K. L., Cunha, N. B. & Osés, P. C. C. (2017). Effectiveness of an Intervention Program for Linguistics Skill Development. *Paidéia*, 27 (67), 37-45. doi: ISSN: 1982-4327.

Santos, A. A. A., Primi, R., Taxa, F. O. S. & Vendramini, C. M. M. (2002). O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 549-560. doi: ISSN 1678-7153.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Santos, A. A. A., Suehiro, A. C. B., & Vendemiatto, B. C. (2009). Inteligência e compreensão em leitura de adolescentes em situação de risco social. *Paradigma*, 30 (2), 113 – 124.

Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

Sargiani, R. A. & Albuquerque, A. (2016). Análise das estratégias de escrita em crianças do Pré-escolar em português do Brasil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20 (3), 591-600.

Serrano, F., Genard, N., Sucena, A., Defior, S., Alegria, J., Mousty, P., ... Seymour, P. H. K. (2011). Variações na aquisição de leitura e ortografia em português, francês e espanhol: Uma comparação inter-linguística. *Journal of Portuguese Linguistics*, 10 (1), 183-204.

Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

Severino, A. & Rombert, J. (2013). *Método Dolf: Desenvolvimento oral, linguístico e fonológico*. Lisboa: Papa-Letras.

Shaywitz, M. D. (2008). *Vencer a dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1, 197-191.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Silva, F., Bastos F., Duarte, I. M. & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Lisboa. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silva, M. J. M. & Santos, A. A. A. (2004). A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho académico de universitários. *Psicologia em Estudos*, 9 (3), 459-467.

Simão, V. M. A. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na autoregulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: A compreensão de Textos* (1.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sohngen, C. (2002). Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa. *Letras de Hoje*, 37 (2), 65-74. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14174/9411>

Sousa, O. C. (1999). *Competência ortográfica e competências linguísticas* (1.ª ed.). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Sousa, O. C. (2000). Ortografia e escola. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, 3, 95-103.

Strey, C. (2012). A relevância do objetivo de leitura. In W. V. Pereira, & R. Guaresi (Eds.), *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp.50-61). Porto Alegre: Edipucrs.

Suehiro, A. C. B. (2013). Produção científica sobre o teste Cloze. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 223-232.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Suehiro, A. C. B. & Santos, A. A. (2012). Validade concorrente entre instrumentos de avaliação da compreensão em leitura e da escrita. *Psicologia Argumento*, 30 (68), 131-138. doi: 10.7213/psicol.argum.5891.

Sucena, A., Castro, S. L. & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22, 791-810.

## T

Taylor, W. L. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita - do papel ao digital. *Interações*, 19, 238-258.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20 (6), 713-730. doi: ISSN: 2182-5173.

Tfouni, L.V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

Tomé, M. C. & Bastos, G. (2013). Cruzar olhares para ver o mundo: Literatura infanto-juvenil e a comunicação intercultural. In C. Sarmiento (Eds.), *Comunicação, representações e práticas interculturais: Uma perspetiva global* (pp. 6-17). Porto: Centro de Estudos Interculturais (CEI) Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP).

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. New York: Guilford Press.

Treiman, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York: Oxford University Press.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

## U

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

## V

Vale, A. P., Sucena A. & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18 (18), 45-56.

Vale, J. M. (1999). *Educação de jovens e Adultos: A construção da leitura e escrita*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Cadernos de EJA).

Veloso, A. J. (2005). A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. *Da investigação às práticas. Estudos de natureza educacional*, VI (1), 49-69.

Veloso, A. J. (2007). *Da influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico. Estudo longitudinal de um grupo de crianças falantes nativas do português europeu* (1ª ed.). München: LINCOM Europa.

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)* (2ª ed.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Viana, F. L. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva; M. Martins & J. Cavalcanti (Eds.), *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas* (pp. 11-17). Porto: Paula Frassinetti.

O programa de intervenção “Era uma vez...” na promoção de competências de compreensão leitora e no desenvolvimento de capacidades ortográficas em crianças do 4.º ano de escolaridade.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Vigotsky, L. S. (1973). *Lo Sviluppo psichico del bambino*. Roma: Riuniti.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (pp.34-40). New York: Scientific American Books.

## Z

Zou, D. (2017). Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research*, 12 (1), 54-75.

Zucoloto, K. A. & Sisto, F. F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. *Interação em Psicologia*, 6 (2), 157-166.

## **12.Anexos**

**Anexo A**

**Descritores de Desempenho do Ministério da Educação para o  
1º Ciclo do Ensino Básico - Leitura**

## Quadro A1. *Descritores de desempenho (leitura) no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

---

### **Leitura – 3.º e 4.º anos (descritores de desempenho)**

---

#### **Ler para aprender (aprender a ler obter informações e organizar o conhecimento)**

- Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas.
- Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar.
- Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação (e.g. consulta de índices e ficheiros).
- Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação.
- Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave.
- Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação:
  - Sublinhar;
  - Tomar notas;
  - Esquematizar.
- Antecipar o assunto de um texto
- Mobilizar conhecimentos prévios (e.g. mapas de ideias, *brainstorming*).
- Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo (e.g. ler para tirar notas, para perceber um conceito, para encontrar uma palavra específica).
  - Identificar a intenção comunicativa;
  - Distinguir relações intratextuais.
- Fazer uma leitura que possibilite:
  - Confrontar as previsões feitas com o assunto do texto;
  - Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
  - Identificar o sentido global de um texto;
  - Identificar o tema central e aspetos acessórios;
  - detetar informação relevante;
  - procurar informação complementar;
  - Responder a questões;
  - Formular questões;
  - Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão (fomentar a utilização de materiais de referência (dicionários, enciclopédias...));
  - Procurar informação complementar;
  - Propor títulos para textos ou partes de textos;
  - Distinguir entre ficção - não ficção;
  - Descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico;
  - Captar sentidos implícitos;
  - Comparar um texto com outro (s) e detetar traços comuns e contrastes;
  - Transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...;
  - Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais;
  - Resumir textos, sequências ou parágrafos;
- Ler em voz alta para diferentes públicos.

---

#### **Ler para apreciar textos variados**

- Ler por iniciativa própria.
  - Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão.
  - Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)
  - Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.
  - Comparar diferentes versões da mesma história.
  - Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto.
  - Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais.
  - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.
  - Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido.
-

## **Anexo B**

### **Descritores de Desempenho do Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico – Expressão Escrita**

Quadro B1. *Descritores de desempenho (escrita) no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

**Escrever para aprender (para prender a escrever; para construir e expressar conhecimento)**

- Copiar textos, formulários, tabelas, tendo em vista a recolha de informação:
  - De modo legível e sem erros;
  - No computador.
- Elaborar, de modo autónomo, respostas a questionários.
- Utilizar técnicas específicas para registar, organizar e transmitir a informação.
- Planificar textos de acordo com o objetivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos (e.g. mobilizar conhecimentos prévios: propor momentos para que o aluno possa pensar, organizar a informação em mapas ou esquemas):
  - Recolher a informação em diferentes suportes;
  - Organizar a informação.
- Redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (ex.: utilização de retomas nominais e pronominais; dos tempos verbais; utilização de conectores discursivos; estrutura compositiva e formato adequados; respeito pelo tema e intenção definidos).
  - Construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...;
  - Elaborar uma descrição – de uma cena, objeto, paisagem, pessoa ou personagem;
  - Elaborar um texto informativo-expositivo – relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...;
  - Elaborar cartazes;
  - Redigir uma notícia breve ou um pequeno artigo (e.g. Quem? Onde? Quando? O quê? Porquê? Como?);
  - Escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio eletrónico;
  - Redigir uma carta, com intenção específica;
  - Elaborar um texto instrucional;
  - Elaborar um texto, integrando situações de diálogo (e.g. banda desenhada, entrevistas...).
- Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento (e.g. evoluir progressivamente de um trabalho mais colaborativo e orientado pelo professor, para um trabalho mais autónomo e individual – utilização de grelhas de revisão):
  - Identificar erros (nas atividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico);
  - Acrescentar, apagar, substituir;
  - Condensar, reordenar, reconfigurar;
  - Reescrever o texto.
- Cuidar da apresentação final dos textos.

**Escrever em termos pessoais e criativos**

- Escrever textos por sua iniciativa.
  - Escrever diferentes textos mediante proposta do professor.
-

## **Anexo C**

### **Descritores de Desempenho do Ministério da Educação para o 1º Ciclo do Ensino Básico – Conhecimento Explícito**

Quadro C1. *Descritores de desempenho (conhecimento explícito) no 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Plano	Descritores
Fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos (e.g. reconstruir ou reinventar palavras alterando a sua estrutura silábica (aumentar sílabas, suprimir, trocar...))</li> <li>• Explicitar regras e procedimentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir sons orais e sons nasais</li> <li>- Distinguir ditongos orais de ditongos nasais</li> <li>- Classificar palavras quanto ao número de sílabas</li> <li>- Distinguir sílaba tónica e sílaba átona</li> <li>- Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica</li> <li>- Identificar os diferentes tipos de entoação</li> <li>- Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras</li> </ul> </li> <li>• Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (e.g. utilizar os diferentes tipos de entoação em atividades de expressão oral)</li> </ul>
Morfológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentar palavras nos seus constituintes</li> <li>- Produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos</li> </ul> </li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades (atividades que permitam descobrir que os afixos são portadores de sentido; descobrir o sentido mais frequente de alguns afixos (e.g. “-inho” com sentido de diminutivo; “in-“ com sentido de negação) ou atividades que permitam concluir que há palavras que não obedecem aos padrões regulares de flexão dos nomes (“cão” – “cães”; “mão” – “mãos”); dos verbos (“comer” – “eu como”; “fazer” – “eu faço”; “dizer” – “eu digo”))</li> <li>• Explicitar regras e procedimentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir palavras variáveis e invariáveis</li> <li>- Explicitar algumas regras de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares)</li> <li>- Distinguir palavras simples e complexas</li> <li>- Identificar os processos de formação de palavras</li> </ul> </li> <li>• Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita;</li> </ul>
Classe de Palavras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classificar e seriar (estabelecer classes, ordenar elementos em classes, distinguir uma classe de outra)</li> <li>- Identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe.</li> </ul> </li> </ul>
Sintático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos (e.g. Possibilitar a descoberta do núcleo de cada constituinte da frase (nome – GN; verbo – GV; Grupo adverbial- GAdv)</li> </ul> </li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Processos de concordância</li> </ul> </li> <li>• Explicitar regras e procedimentos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir frase simples e frase complexa</li> <li>- Identificar e classificar os tipos de frases</li> <li>- Distinguir sujeito de predicado</li> <li>- Identificar os constituintes principais da frase</li> <li>- Identificar funções sintáticas.</li> </ul> </li> </ul>

(cont.)

Plano	Descritor
Lexical e Semântico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitar regras e procedimentos:</li> <li>- Identificar palavras que pertencem à mesma família</li> <li>- Identificar relações de significado entre palavras</li> <li>- Distinguir frase afirmativa e negativa</li> <li>- Identificar marcadores temporais</li> </ul>
Representação Gráfica e Ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular dados e observar os efeitos produzidos (atividades que permitam utilizar os sinais de pontuação para: representar aspetos da entoação; delimitar constituintes da frase; representar tipos de frase)</li> <li>• Comparar dados e descobrir regularidades</li> <li>• Explicitar regras e procedimentos:</li> <li>- Identificar os acentos gráficos e diacríticos;</li> <li>- Identificar os sinais auxiliares de escrita;</li> <li>- Explicitar as regras de pontuação;</li> <li>- Explicitar regras de ortografia (incluindo a translineação);</li> <li>- Identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas.</li> <li>• Mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, frases e textos (e.g. a ordem alfabética: na consulta nos dicionários; na construção de listas de palavras; aplicar as regras de configuração gráfica dos textos, etc.)</li> </ul>

## **Anexo D**

### **Caracterização dos estímulos utilizados no Programa “Era uma vez...”**

Quadro D1. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 1*

Par	Alvo	Homógrafo (acento)	Grafemas complexos	Regras contexto	Erros Visuais	Sílabas CCV	Sílabas CVC	Inversão de letras
<b>floresta</b> / florista	FLORESTA				e / i			
morte / <b>norte</b>	NORTE				m / n			
<b>barão</b> / varão	BARÃO				b / v			
<b>casa</b> / saca	CASA							√
<b>estrelas</b> / estrelas	ESTRELAS				l / i			
deserto / <b>decerto</b>	DECERTO			VsV / ce				
presa / <b>pressa</b>	PRESSA			VsV / ss				
<b>quinto</b> / cinto	QUINTO			qu / c				
pinha / <b>pilha</b>	PILHA		nh / lh					
fio / <b>frio</b>	FRIO					√		
fermentos / <b>ferimentos</b>	FERIMENTOS						√	
quem / <b>cem</b>	CEM			qu / c				
habito / <b>hábito</b>	HÁBITO	√						
<b>muro</b> / murro	MURO			VrV / rr				
<b>saltar</b> / salutar	SALTAR						√	
casca / <b>casaca</b>	CASACA						√	
guizo / <b>juízo</b>	JUÍZO			gu / j				
<b>cartaz</b> / cartas	CARTAZ			z / s				
<b>pacto</b> / pacato	PACTO					√		
<b>garra</b> / jarra	GARRA			g / j				
<b>manha</b> / malha	MANHA		nh / lh					
mordaz / <b>mordas</b>	MORDAS			z / s				
ma la / <b>lama</b>	LAMA							√
caros / <b>carros</b>	CARROS			VrV / rr				
<b>magoa</b> / mágoa	MAGOA	√						

Quadro D2. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 2*

<b>Trio</b>	<b>Alvo</b>	<b>Homófona</b>	<b>Parónima</b>	<b>Passado / Futuro</b>	<b>Com / Sem hífen</b>
<b>soar</b> / suar / cantar	SOAR	√			
à / <b>há</b> / hã	HÁ	√			
roído / alto / <b>ruído</b>	RUÍDO	√			
quente / <b>incerto</b> / inserto	INCERTO	√			
vontade / ora / <b>hora</b>	HORA	√			
<b>tenção</b> / tanto / tensão	TENÇÃO	√			
polar / dançar / <b>pular</b>	PULAR	√			
descrição / <b>discrição</b> / piscina	DISCRICÃO		√		
<b>pás</b> / baldes / paz	PÁS	√			
<b>comprimento</b> / largura / comprimento	COMPRIMENTO		√		
feliz / <b>perfeito</b> / prefeito	PERFEITO		√		
<b>poder</b> / puder / comer	PODER		√		
cinto / corre / <b>sinto</b>	SINTO	√			
<b>ócio</b> / ósseo / ódio	ÓCIO	√			
deve / <b>devesse</b> / deve-se	DEVESSE				√
<b>estudar am</b> / estudam / estudarão	ESTUDARAM			√	
paço / <b>passo</b> / apressado	PASSO	√			
atrás / <b>trás</b> / traz	TRÁS	√			
<b>ouve</b> / pensa / houve	OUVE	√			
<b>espreitamos</b> / espreita-mos / espreitei	ESPREITAMOS				√
comesse / <b>come-se</b> / comem	COME-SE				√
fico / ficaram / <b>ficarão</b>	FICARÃO			√	
lembreste / lembra / <b>lembras-te</b>	LEMBRAS-TE				√
<b>vês</b> / vejo / vez	VÊS	√			
criar / <b>crer</b> / querer	CRER		√		

Quadro D3. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 3*

Palavra alvo	Grafemas complexos	Regras contextuais	Homógrafas (acento)	Homófonas	Parónimas	Com / sem hífen	Passado/ futuro
CASA		s / ç					
RAPAZ		s / z					
CEDO		qu / c					
MEXESTE						√	
RAPAS		s / z					
DISPENSA					√		
MILHA	nh / lh						
SUGAR		g / j					
MÁQUINA			√				
AZAR				√			
ARRANHA		r / rr					
QUEDO		qu / c					
ARANHA		r / rr					
XEQUE				√			
MEXES-TE						√	
CAÇA		s / ç					
MAQUINA			√				
ASSAR		ss / s					
DESPENSA					√		
CHEQUE				√			
APARECERAM							√
SUJAR		g / j					
ASAR		ss / s		√			
MINHA	nh / lh						
APARECERÃO							√

Quadro D4. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 4*

Palavra alvo	qu	g / gu	r	j	z	s	u / o	i	m / n	acento
JUNHO				√			√			
JANELA				√						
URSO						√	√			
SAIA						√				
SOFÁ										√
TÁXI										√
SUL						√				
BINÓCULOS							√			√
ILHA								√		
ÂNCORA									√	√
ARCO-ÍRIS								√		√
ÁGUA				√						√
ESQUIMÓ	√									√
BIGODE		√								
GUELRA			√							
QUEIJO	√			√			√			
GARRAFA		√	√							
CAFÉ										√
DOMINÓ										√
TAMPA									√	
ZERO					√		√			
GUITARRA		√	√							
RODA			√							
ANZOL					√				√	
CARANGUEJO		√					√	√	√	

Quadro D5. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 5*

Palavra alvo	qu / c	j / g	z / s / x	ch / x	s / c	ss / ç / ç / x	h	u / o	i / e
PÁSSAROS			√			√			
HISTÓRIA							√		√
FELIZ			√						
CHAFARIZ			√	√					
MUSEU			√					√	
LAÇO						√			
CRUZETA			√						
ESCADAS							√		√
ELEVADOR									√
JEJUM		√							
ÓLEO							√		√
EXERCÍCIO			√			√			√
DESEJO			√						
XAILE				√					
HORTA							√		
SEMENTES			√		√				
FIGURA									√
PÁSCOA	√		√					√	
MÁXIMO						√			
GELADO		√							
MORANGO									√
CEREJA					√				
DOCE					√				
AQUÁRIO	√								
ADEUS			√						

Quadro D6. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 6*

Palavra-alvo	qu / c	j / g	z / s / x	ch / x	s / c	ss/c/ç/x	h	u / o	i / e
SINA LEIRO					√				√
AUXÍLIO						√			
OFICINA					√				√
BUZINAS			√					√	
XERIFE				√					
FREQUENTE	√								
PÁGINAS		√	√						√
EXISTIR			√						√
MÊS			√						
MÚSICA			√						√
COMER								√	
IMAGEM		√							√
CARROSSEL						√			
CÍRCULO					√				√
HUMOR							√	√	
EQUILÍBRIO									√
PALHAÇO						√			
URSO							√		
ELEFANTE							√		√
CUBOS			√						√
COELHO	√								√
JIBOIA		√							√
FEROZ			√						
CHICOTE				√					√
HERÓI									

Quadro D7. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 7*

Palavra alvo	qu / c	j / g	z / s / x	ch / x	s / c	ss / c / ç / x	h	u / o	i / e
EXAME			√						√
DORMIR								√	
SILÊNCIO						√			√
TRANQUILO	√								
HARPA							√		
CANDEEIRO									√
LUZ			√						
HIGIENE		√					√		√
CASACO			√						
CHAVE				√					
AMIZADE			√						√
CUIDADO	√								
PASSEIO						√			
PRÓXIMO						√			√
FUGIR		√						√	
MÉDICO									√
VÍRUS			√					√	
RECEITA						√			
XAROPE				√					
CAROÇO						√			
ALERGIA		√							
INJEÇÃO		√							
IMAGINAÇÃO		√					√		√
CÉREBRO						√			
ARCA							√		

Quadro D8. *Palavras-alvo e característica ortográfica manipulada na História 8*

Palavra-alvo	qu/ c	m/n	acento	r/rr	g/gu	j/g	ch/x	z/s/ x	s/c	ss/c /ç/x	h	u/o	i/e
FRANCÊS		√	√					√					
SEPARAÇÃO			√						√	√			
XADREZ							√						
PREGUIÇOSO					√			√		√		√	√
PIJAMA						√							√
HÁBITO			√								√	√	
QUARTO	√											√	
SUJIDADE						√			√			√	√
AJUDA						√					√	√	
FRANZIU		√						√					
EXAUSTO								√			√	√	√
ENERGIA						√					√		√
ANIVERSÁRIO			√						√		√	√	√
VIAAGEM						√							√
EQUIPA	√										√		√
ACESSÍVEL			√						√		√		
CERTEZA								√	√				
CHAMPANHE		√					√						
QUENTE	√	√											
CARANGUEJO		√			√							√	
SOBREMESSA								√				√	
GORJETA					√	√						√	
CASMURRO				√				√				√	
RECUAR	√			√								√	
MÁXIMO			√						√			√	

## **Anexo E**

### **Distribuição dos erros por Tipo, Grupo e Momento de Avaliação**

Quadro E1. *Frequência dos erros ortográficos para cada estímulo da PALPA-P44, tendo em consideração o Grupo, o Momento de avaliação e o Tipo de Erro*

Estímulo	Tipo de erro	Exemplo	Pré-teste		Pós-teste	
			GE	GC	GE	GC
1. História	omissão	hitória	1	-	-	-
	acento	historia	1	1	2	3
2. Lenço	omissão	leço	-	1	-	-
	conv. inadmissível	lenjo	1	-	-	-
	conv. irregular	lenso	2	-	-	-
3. Inverno	acento	lenco	-	-	-	1
	conv. inadmissível	enverno	-	-	1	1
	conv. contexto	inverno	1	-	-	2
4. Praça	conv. inadmissível	traça	-	-	1	1
	conv. irregular	prassa	2	-	1	1
	conv. irreg. + contexto	prasa	1	-	1	-
	acento	praca	-	-	-	1
5. Viagem	conv. contexto	viagen	-	-	1	-
	conv. irregular	viajem	2	-	3	1
7. Necessidade	inversão	nessecidade	4	8	2	3
	conv. inadmissível	necessidade	-	-	-	1
	conv. contexto	necesidade	2	1	-	1
	conv. irregular	nececidade	1	2	2	2
	complexo	nessesidade	3	2	3	1
8. Parque	inversão	praque	-	1	-	1
9. Cereja	adição	cereija	5	1	2	1
	conv. inadmissível	ceraja	-	1	-	1
	conv. irregular	sereja	-	2	-	-
	complexo	sereija	1	-	-	-
11. Relógio	acento	relogio	2	2	-	4
	complexo	relocio	1	2	1	1
12. Serra	conv. contexto	sera	3	-	-	-
	conv. irregular	cerra	1	-	-	-
13. Macaco	conv. inadmissível	macafo	1	1	-	-
14. Elixir	omissão	elixa	-	-	1	-
	adição	helixir	1	3	2	3
	inversão	ilixir	1	-	-	-
	conv. inadmissível	eligir	3	1	1	2
	conv. contexto	elisir	1	1	-	1
	conv. irregular	elichir	5	5	2	4
	acento	elixír	1	-	1	-
	complexo	ilegir	6	6	1	1
15. Praia	omissão	prai	1	-	-	-
	complexo	caia	-	-	-	1
16. Armário	conv. inadmissível	arnário	-	-	-	1
	acento	armario	4	5	2	5
17. Jeito	omissão	jeto	-	-	1	-
	adição	jeiito	-	-	-	1
	conv. inadmissível	cheito	1	-	1	1
	conv. irregular	geito	3	1	3	1
18. Banco	conv. inadmissível	bonco	-	-	-	1
	conv. contexto	bamco	-	-	1	2

(cont.)

Estímulo	Tipo de erro	Exemplo	Pré-teste		Pós-teste	
			GE	GC	GE	GC
19. Lâmpada	acento	lampada	11	5	6	7
	complexo	lanpada	6	3	1	3
20. Injeção	omissão	ijeção	-	-	-	1
	conv. inadmissível	injoção	1	1	2	2
	conv. contexto	injeção	-	2	-	-
	conv. irregular	ingeção	7	4	4	6
	conv. irreg. + contexto	injesão	-	1	1	5
	complexo	ingessão	12	14	8	6
21. Calças	conv. irregular	calsas	1	2	-	1
	acento	calcas	-	1	1	-
22. Batismo	omissão	batsmo	1	-	-	-
	adição	baltismo	1	3	4	4
	conv. inadmissível	batisno	-	-	-	2
	conv. contexto	batizmo	1	-	1	-
	acento	bátismo	-	-	1	1
23. Queijo	omissão	quijo	-	2	-	-
	adição	queijio	-	-	-	1
	conv. inadmissível	queixo	-	1	1	1
24. Conto	conv. inadmissível	ponto	-	-	1	-
25. Trator	adição	tratrore	-	-	-	1
	conv. inadmissível	trador	-	1	3	1
	acento	trátor	1	-	-	-
	complexo	tratus	1	-	-	-
26. Hospital	omissão	hospita	-	-	1	-
	conv. inadmissível	hospitas	1	-	-	2
	acento	hóspital	3	-	5	5
27. Agulha	omissão	agula	-	-	1	-
	adição	agualha	-	1	-	-
	conv. contexto	agolha	-	1	-	1
	complexo	acolha	1	-	-	-
28. Catedral	omissão	catedra	-	-	1	1
	adição	cartedral	1	1	1	-
	inversão	catredal	7	2	1	3
	conv. inadmissível	categral	1	-	3	1
	complexo	catregal	1	7	-	1
29. Trânsito	omissão	trâsito	1	-	-	1
	acento	transito	14	11	4	9
	complexo	trasito	6	3	3	3
31. Profissão	conv. contexto	profisão	3	2	2	2
	conv. irregular	profição	3	2	3	2
	acento	pròfissão	-	-	-	1
	complexo	profeão	1	-	-	-
32. Lapela	omissão	lape l	-	1	1	-
	adição	clapela	-	-	-	1
	conv. inadmissível	labe la	1	1	-	-
33. Gaivota	complexo	lampe le	-	1	-	1
	omissão	gavota	-	1	-	-
	adição	gaivolta	-	1	-	1
	conv. inadmissível	caivota	2	-	-	-
	conv. contexto	guavota	1	-	-	-
34. Cobra	complexo	gaifeta	-	-	1	-
	adição	combra	1	-	1	-

(cont.)

Estímulo	Tipo de erro	Exemplo	Pré-teste		Pós-teste	
			GE	GC	GE	GC
35. Pincel	omissão	pice1	-	1	-	-
	conv. inadmissível	pilcel	-	2	-	1
	conv. irregular	pinsel	5	3	3	1
	acento	pinçel	1	-	3	2
36. Identidade	adição	indentidade	7	3	3	10
	inversão	indetidade	2	1	2	1
	conv. irregular	edentidade	1	1	-	1
	complexo	ententidade	7	5	5	6
37. Xarope	omissão	xarop	-	1	-	-
	conv. inadmissível	jarope	2	-	1	1
	conv. irregular	charope	6	4	5	7
	complexo	cherope	-	-	-	1
38. Pintor	conv. inadmissível	pentor	-	-	-	1
39. Gazela	adição	ganzela	-	1	-	2
	conv. inadmissível	gavela	-	-	1	-
	conv. irregular	gasela	17	17	14	13
	complexo	cajela	3	-	-	-
40. Banana	acento	bánana	-	-	1	-