

METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS

CADERNO DE APOIO

Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)

1. Fundamentar a leitura e a escrita no desenvolvimento da oralidade

A população que ingressa no Ensino Básico caracteriza-se por uma grande diversidade no que respeita ao domínio da língua oral, tanto em compreensão quanto em expressão, e aos conhecimentos sobre a língua escrita. Essa diversidade releva sobretudo de dois fatores: as diferenças de meio sociocultural e a frequência prévia, ou não, da educação pré-escolar. No início do 1.º ano de escolaridade, os professores devem verificar com o maior cuidado o nível de todos os seus alunos a fim de dedicarem uma atenção especial, concretizada em atividades compensatórias, às crianças que apresentem atrasos em aquisições naqueles domínios.

Idealmente, na educação pré-escolar, sobretudo no decurso do seu último ano, a criança já teve ocasião de desenvolver a linguagem de evocação, que permite a referência a agentes e a acontecimentos não presentes no espaço ou no tempo, de frequentar a arquitetura textual, as construções sintáticas e o vocabulário típicos dos livros infantis ilustrados, de contos e de textos informativos, assim como de se familiarizar com a maneira como a escrita representa a oralidade, da frase até à letra.

A fim de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que, desde o 1.º ano, a comunicação oral, através de trocas de ideias e de debates coletivos sobre informações, projetos, etc., já encetada na escola infantil, se torne uma atividade regular, para a qual o professor deverá reservar semanalmente, pelo menos, uma hora. A cada aluno deverá ser dada a ocasião de fazer exposições orais programadas, após discussão e preparação, sobre um acontecimento particularmente significativo ou sobre questões tratadas na aula ou relacionadas com leituras, de textos narrativos ou explicativos, feitas pelo professor. Tais exposições orais, inicialmente curtas (de 3 a 5 minutos) e progressivamente mais longas e argumentadas, podem também servir de síntese ao trabalho coletivo ou individual realizado sobre álbuns, gráficos, documentos audiovisuais e outros que resultem de pesquisa temática através de palavras-chave na internet.

No 1.º ano, nomeadamente nos dois primeiros períodos, a compreensão de textos não está ainda ao alcance dos alunos, sobretudo se os textos contiverem muitas palavras (mais de 5%) cujo significado eles desconhecem ou outras que não tiveram ocasião de decodificar previamente (mais de 10%). Assim, durante o 1.º ano, o trabalho da compreensão deverá ter por objecto, em grande parte (quase exclusivamente nos primeiros meses), a compreensão oral, mas uma compreensão que, não sendo ainda de leitura, tenha textos lidos pelo professor como estímulo de origem. Esta compreensão oral de textos difere da compreensão da linguagem oral por uma maior exigência de conhecimento de estruturas gramaticais, de

concisão e de vocabulário, e prepara a criança para a compreensão em situação de leitura autônoma e silenciosa.

Contudo, no 1.º ano e parcialmente ainda no 2.º, a leitura de textos pelo professor não deverá constituir um monólogo, mas fazer parte de uma atividade de interação sistemática com as crianças. Em vez de ler um texto por inteiro, o professor poderá ler uma passagem, pedir a um aluno que a reformule com as suas próprias palavras, discutir com a turma sobre o conteúdo ou as dificuldades de compreensão, e só depois continuar a leitura do texto. Esta alternância de leitura e de implicação mais aberta dos alunos é motivadora e permite ao professor ir verificando a compreensão que os alunos vão tendo do texto. Sem prejudicar o fio desta atividade, o professor poderá também utilizar a reformulação feita pelo aluno para a escrever no quadro (situação de ditado ao professor), o que lhe dá a oportunidade de examinar com a turma a adequação de sentido entre as duas formulações ou de pôr em evidência algum problema gramatical que tivesse tido incidência no sentido do texto. Este trabalho da compreensão oral influencia também a qualidade da exposição oral dos alunos, por exigir deles uma estruturação e um rigor cada vez maiores na expressão do que querem dizer.

Através das atividades indicadas acima, o professor poderá corrigir os erros de gramática dos alunos e explicar as construções corretas ou que melhor servem o sentido do que eles tencionam comunicar. Talvez ainda mais importante nesta fase, a leitura de textos pelo professor é um meio indispensável para aumentar, de maneira considerável, o vocabulário dos alunos.

2. Articular a aprendizagem da leitura e da escrita entre si e com as outras aprendizagens

A missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra. Por isso, as presentes Metas Curriculares associam Leitura e Escrita neste ciclo. Aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque estas funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente. Na verdade, a escrita consolida a representação dos fonogramas que intervêm na decodificação das palavras; frequentemente, a leitura de palavras encontradas permite a constituição de representações ortográficas lexicais que depois podem ser recuperadas na escrita das palavras correspondentes; e, enquanto os resumos escritos

constituem estratégias da compreensão em leitura, a leitura de textos com compreensão ajuda a assimilar processos e estilos que depois inspiram a composição escrita.

A relação da criança com a linguagem muda desde o início do 1.º ano, tal como acontece na Matemática: é mais exigente em atenção, rigor, esforço de reflexão cognitiva, trabalho individual autónomo e sistemático. A leitura e a escrita partilham também com a matemática a compreensão e a manipulação de símbolos gráficos abstratos que pertencem a conjuntos organizados e cujo significado depende da posição que ocupam nas sequências em que aparecem. Escrita alfabética e escrita decimal colocam, portanto, exigências cognitivas similares, para além das que lhe são específicas.

São de facto importantes as interdependências observadas no desenvolvimento da linguagem oral, da literacia e da matemática. Assim, desde a pré-escola, o vocabulário e o conhecimento da escrita num ano predizem o desempenho em cálculo no ano seguinte. Reciprocamente, as crianças que na pré-escola recebem uma formação na resolução de problemas matemáticos, que inclui a formulação de explicações verbais, são, depois, mais capazes de recordar uma história e de recontá-la com frases complexas. Na base dos progressos associados em literacia e em matemática estão, sem dúvida, capacidades cognitivas de raciocínio abstrato. As crianças a quem se ensinam princípios abstratos como a seriação e a conservação do número em conjuntos de objetos, de maneira explícita e progressiva, beneficiam desta aprendizagem quando são confrontadas depois com atividades de literacia, como a identificação e a pronúncia de letras e grupos de letras, ou com atividades de numeracia, como a identificação de números ou a contagem. O ensino do pensamento abstrato cria condições para uma compreensão rápida das discriminações e correspondências que intervêm na literacia e na numeracia.

3. Considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo cognitivo complexo

A definição dos princípios de ensino e das metas de aprendizagem da leitura e da escrita deve tomar em conta as descobertas da psicolinguística cognitiva experimental e das neurociências cognitivas sobre a maneira como o processo de aprendizagem destas funções ocorre na mente e no cérebro das crianças. Trata-se de um processo complexo, em que o desenvolvimento de certas habilidades componentes depende do desenvolvimento, pelo menos até certo ponto, de outras habilidades.

A expressão “aprendizagem da leitura e da escrita” exige especificação. No nosso país, as crianças aprendem a ler num sistema alfabético de escrita, mais precisamente o alfabeto latino, segundo um código ortográfico particular que é o do Português Europeu. A escrita não é uma forma de linguagem à parte. Ela foi inventada para representar de modo duradouro a linguagem oral. Os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala.

No leitor competente, o mecanismo que processa as palavras escritas não se limita a analisar a sequência das letras e a extrair os grafemas; ele ativa representações mentais de unidades maiores como a sílaba, componentes da sílaba como os ataques complexos ou ramificados (*bl-*, *pr-*,...) e as rimas (*-ar*, *-ol*,...) e outras unidades ortográficas frequentes que correspondem, de maneira invariável, a uma certa representação fonológica (*sub-*, *-ação*, *-mente*,...) e em muitos casos asseguram uma função morfológica. A função de todas essas operações é tornar disponível a informação suficiente, para que, no léxico mental do leitor competente – o conjunto das palavras que ele conhece, registadas na sua memória –, sejam selecionadas as representações ortográfica e fonológica que correspondem, por exemplo, à sequência de letras “nação”. Essa atividade cognitiva tem lugar de maneira automática em áreas do cérebro que foram recicladas durante a aprendizagem para assegurar as funções da leitura e da escrita: o leitor competente identifica as palavras escritas sem tomar consciência dos processos que conduzem a esta identificação. Ele só percebe conscientemente o seu resultado, o qual é imediatamente integrado no processo de compreensão da frase que contém as palavras, graças à mobilização de conhecimentos gramaticais e relativos aos conteúdos tratados no texto e de capacidades cognitivas como a atenção e a memória de trabalho.

Essa é a meta final para a qual tende o processo de aprendizagem da leitura. A missão dos primeiros anos do Ensino Básico é levar a criança aprendiz de leitor muito perto desta meta.

4. *Fazer com que o aluno compreenda o princípio alfabético*

Logo de início, a criança tem de compreender o princípio alfabético de escrita – isto é, que as letras representam aproximadamente fonemas – e para isso tem de ter consciência de que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas, unidades

fonológicas que correspondem a certos padrões articulatórios. Na realização articulatória, consoantes e vogais são produzidas simultaneamente, são co articuladas (ao contrário da escrita, em que elas são representadas sequencialmente) e é precisamente esta dissociação da consoante e da vogal na sílaba que a criança tem de operar na sua mente ao aprender a ler num sistema alfabético de escrita.

Diz-se habitualmente que as letras representam sons. Isto é errado, e os professores devem sabê-lo. As letras têm nome (por exemplo o nome da letra B é “bê”) e um valor fonológico associado (o valor fonológico da letra B pode escrever-se “be”, ou, no Alfabeto Fonético, /b ĩ /, mas, se elas representassem sons ou mesmo valores fonológicos, a leitura de “ba” daria *bea* (/b ĩ a/) e não *ba* (/ba/). Quando se pronuncia o segmento fónico correspondente ao valor fonológico da letra B/b pronuncia-se uma sílaba, e quando se combinam segmentos fónicos combinam-se sílabas. O fonema não é, obviamente, uma sílaba, não é um som nem um segmento fónico; é uma unidade abstrata, subjacente aos sons da fala, uma unidade mental que os humanos utilizam quando produzem e percebem a fala. O alfabeto é o conjunto das letras, mas os fonemas não correspondem exatamente às letras, eles correspondem aos grafemas (assim, o fonema /ʃ/ escreve-se “ch” em português), e o número e a identidade destes dependem do código ortográfico da língua, tal como o número e a identidade dos fonemas dependem do reportório fonológico da língua. Estas noções devem ser perfeitamente compreendidas pelos professores, porque, tendo-as compreendido, eles podem planificar as atividades e os exercícios que melhor contribuem para que as crianças adquiram a consciência dos fonemas, compreendam o princípio alfabético e desenvolvam a habilidade de decodificação.

Adquirir a consciência dos fonemas e compreender o princípio alfabético é de longe insuficiente para que a criança comece a ler. Sabe-se que a tomada de consciência dos fonemas é adquirida mais facilmente quando as atividades que a suscitam consistem em estabelecer correspondências entre grafemas (que, de preferência, correspondam a uma só letra) e fonemas, apresentadas em sílabas (a sílaba escrita “fa” lida /fa/ pelo professor, “fi” lida /fi/, “va” lida /va/¹), de maneira a conduzir a criança a inferir que, perante a sílaba escrita “vi”, esta deve ser lida /vi/. Assim, o conhecimento de algumas letras está normalmente presente na fase de aquisição da consciência fonémica, e necessariamente presente na fase, contemporânea, de compreensão do princípio alfabético. Porém, para aprender a ler, a criança precisa também de conhecer o conjunto das letras, discriminá-las (inclusivamente as

¹ Nesta fase pode evitar-se escrever “á” se bem que a vogal seja lida como á.

minúsculas “d/b” e “p/q”, em espelho uma da outra) e conhecer o seu valor fonológico, o que a vai ajudar nas suas tentativas de decodificação, já que o fonema é abstracto, e dizer o segmento fónico é a única maneira possível e a mais aproximativa de “dizer” o fonema. A criança precisa também de tomar consciência de que cada letra tem uma identidade para além da diversidade das suas formas possíveis, resultantes do modo de produção (impressa, manual cursiva), do estilo tipográfico (a, a), ou, ainda, das funções lexicais e textuais que lhe estão associadas, como a distinção minúscula-maiúscula (a, A).

5. Fazer com que o aluno aprenda o código ortográfico do português e o saiba utilizar intencionalmente na leitura e na escrita

Tendo compreendido o princípio alfabético, conhecendo quase todas as letras e, pelo menos, as regras simples de correspondência grafema-fonema, o aluno está em condições de iniciar um processo que deverá estar finalizado antes do termo do 1.º ano: a aprendizagem do mecanismo consciente, controlado, de decodificação sequencial na base das correspondências grafema – fonema. Este mecanismo permite-lhe ler, embora com alguma lentidão, quase todas as palavras do português, mesmo as que não conhece.

Obviamente, o aluno não descobre por si mesmo as regras de correspondência grafema-fonema. Este processo requer um ensino explícito, sistemático e ordenado por parte do professor, baseado no princípio de uma progressão do mais acessível ao menos acessível, e do mais simples ao mais complexo. Por exemplo, a decodificação de sílabas iniciadas por uma consoante fricativa é mais acessível do que a de sílabas iniciadas por uma consoante oclusiva, porque o valor fonológico das fricativas pode ser facilmente modelado, arrastando a pronúncia (*ffff...*, *ssss...*), o que não é possível com as oclusivas. E é mais fácil aprender os grafemas constituídos por uma letra do que por duas (*ch, lh, nh, ss...*), aqueles que têm uma relação biunívoca com o fonema (*b, d, f, j...*) do que os que podem receber mais do que um valor fonológico (*c, s, x...*) segundo a sua posição e as letras adjacentes (é o caso de *m* ou *n* precedidos de vogal e seguidos de consoante), e os grafemas simples do que os que incluem um diacrítico (como *ç, ã*) ou os que representam ditongos (*ai, ui, ao, ão*, etc.).

A prática da decodificação na leitura de palavras conduz à constituição de representações de unidades maiores do que o grafema – fonema. O aluno passa a reconhecer sílabas constituídas de consoante e vogal (*pa, ti...*) sem ter necessidade de, primeiro, representar mentalmente os fonemas correspondentes a cada letra ou grafema e, depois,

integrá-los ou fundi-los na sílaba correspondente (/pa/, /ti/). Pode também, eventualmente, reconhecer sílabas em que o ataque e/ou a rima são complexos (*br-* e *-in*, respetivamente, da sílaba *brin-* de *brinco*), através do reconhecimento preliminar destes constituintes. E pode, ainda, reconhecer grupos de letras que formam um fonograma, isto é, um padrão ortográfico que corresponde a uma parte de palavra que ocorre frequentemente na língua, e que, geralmente, corresponde a um constituinte morfológico, em particular prefixo, sufixo ou desinência verbal. Estas formas de decodificação menos fragmentadas do que a leitura grafema por grafema tornam muito mais eficiente a identificação das palavras escritas, incluindo a das nunca antes encontradas ou mesmo desconhecidas na sua forma oral. Elas criam as condições necessárias, por via da decodificação rápida das palavras encontradas repetidamente em textos, para a constituição na memória de representações ortográficas lexicais que permitem o reconhecimento automático das palavras escritas, característico do leitor adulto hábil.

6. *Fazer com que o aluno pratique intensivamente a leitura, tanto oral como silenciosa, para adquirir fluência*

A passagem da decodificação grafo-fonológica fortemente segmentada e controlada ao reconhecimento automático traduz-se por um grande progresso na fluência da leitura oral e, naturalmente, também da leitura silenciosa. A fluência, medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto (*pcpm*), constitui um excelente indicador da eficiência da leitura. Na leitura de um texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras que o constituem limita as possibilidades de compreensão. Por isso, deve procurar-se aumentar a fluência de leitura. Ela aumenta sobretudo em consequência do desenvolvimento do mecanismo de decodificação, descrito acima, mas este desenvolvimento pode ser ajudado e acelerado por um treino adequado e pela insistência do professor nessa necessidade, sem que, obviamente, esse aumento se faça em prejuízo da precisão da leitura.

Três tipos de fluência podem ser avaliados:

- a fluência na leitura de listas de pseudo-palavras (sequências de letras que obedecem às regras de combinação das letras em palavras na língua, mas às quais não está associado nenhum significado), a qual exprime, de maneira direta e específica, a eficiência da decodificação;

- a fluência na leitura de listas de palavras apresentadas numa ordem aleatória, que reflete a eficiência da identificação das palavras – a qual pode resultar da decodificação mas adicionalmente da utilização do conhecimento do vocabulário (que permite corrigir os erros eventuais de decodificação e/ou dispensá-la parcialmente) e também da identificação lexical automática;
- e, enfim, a fluência na leitura de palavras em texto, que pode exprimir todos os fatores citados, acrescidos da utilização do conhecimento das restrições e expectativas sintáticas e semânticas resultantes da organização interna da frase e das relações entre as frases sucessivas.

A leitura oral dos textos pelos alunos pode tomar várias formas. Eles podem dizê-los num objetivo de comunicação, isto é, o de permitir ao ouvinte a sua compreensão; ou num objetivo de expressão, a fim de transmitir as emoções inerentes ao conteúdo do texto ou decorrentes da intenção do autor, o que implica desenvolver a habilidade de dicção. Uma dicção apropriada será pedida na restituição oral de poemas ou passagens de prosa literária aprendidas de cor, mas esta memorização deverá ser precedida por um trabalho cuidadoso, visando uma extração plena dos significados. Quer o objetivo seja de comunicação quer seja de expressão, a leitura oral exige a capacidade de processar a estrutura das frases e as transições entre frases sucessivas, de maneira a recriar a entoação e o ritmo adequados e as eventuais inflexões destas dimensões prosódicas. O professor pode modelizar a prosódia ao ler oralmente um texto para o aluno, antes de lhe pedir que ele o faça – isto desde as primeiras leituras em voz alta de textos simples. Porém, o trabalho da prosódia por si mesma na leitura de textos literários mais complexos só terá lugar com o aluno que já atingiu um bom nível de eficiência no mecanismo de decodificação ou que já é capaz de reconhecer a maioria das palavras escritas de maneira automática, o que raramente acontece antes do fim do 3.º ano.

7. *Trabalhar o vocabulário juntamente com a aquisição da habilidade de identificação das palavras escritas e no quadro da comunicação oral*

O desenvolvimento da habilidade de identificação das palavras escritas e o aumento do vocabulário vão a par, ao longo deste processo. Quanto maior a habilidade, maior a prática da leitura e maior o número de palavras novas ou pouco conhecidas que são identificadas e associadas ao significado induzido pelo contexto. Reciprocamente, o vocabulário aprendido através da leitura fornece novos índices que vão ser tomados em conta no processo de

decodificação, ou aumentar o conjunto de representações ortográficas lexicais que vão poder ser ativadas de maneira automática. Existe, portanto, um círculo virtuoso entre o desenvolvimento da habilidade de leitura e o crescimento do vocabulário, sem esquecer que este não aumenta só em função da leitura mas também em consequência da comunicação oral e, em particular, das discussões geradas pela própria leitura.

As estimativas do aumento do vocabulário a partir dos 6 anos, isto é, a partir do começo da aprendizagem da leitura, indicam que as crianças adquirem, em média, entre 7 e 9 palavras novas por dia, sendo o incremento muito variável, em função, sobretudo, primeiro, do meio sociocultural e, depois, quando as crianças já podem ler textos, do seu nível de habilidade e de prática de leitura. O professor pode contribuir para este aumento tanto indiretamente, através do ensino da habilidade de leitura, como diretamente, chamando a atenção dos alunos para a construção das palavras, para a sua morfologia. O conhecimento dos afixos (prefixos, sufixos) poderá ser utilizado em situações em que o aluno é convidado a aplicá-los, devendo o professor mostrar quando e porquê a sua utilização é lícita ou ilícita.

8. *Ensinar a escrever, da cópia manual das letras até à escrita sob ditado, para que o aluno adquira a ortografia convencional das palavras*

A aprendizagem da leitura, juntamente com a da Matemática, é frequentemente apresentada como o objetivo principal ou um dos objetivos principais dos primeiros anos do Ensino Básico. A aprendizagem da escrita aparece assim como o parente pobre. Isto é errado e potencialmente perigoso. Não só porque, como lembrado atrás, se aprende a ler num sistema de escrita, mas também porque a escola deve formar alunos que saibam comunicar por escrito, tanto mais que este tipo de comunicação se alargou imenso, ganhou universalidade e intensidade com o aparecimento e a generalização das mensagens electrónicas.

A escrita está presente desde o início da aprendizagem da leitura. A escrita manual das letras fornece índices que contribuem para o reconhecimento das letras; ela intervém também favoravelmente no processo de aquisição da consciência fonémica e do conhecimento das correspondências grafema – fonema e fonema – grafema. Como já foi dito, aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler, e reciprocamente. A escrita consolida a representação mental dos grafemas, das sílabas, dos fonogramas, das palavras, ao longo do processo de aprendizagem, quer durante a fase dominada pela decodificação, quer na da formação de representações ortográficas lexicais acessíveis automaticamente. Nos dois

primeiros anos do 1.º Ciclo, a cópia manual de palavras e as atividades de caligrafia contribuem para a memorização da forma e dos padrões de escrita, para a educação da intencionalidade e da elegância na comunicação escrita. Nesses anos e nos seguintes, a prática dos ditados é muito importante para a consolidação de representações ortográficas precisas.

9. *Quando e como ensinar a compreensão na leitura*

A identificação automática das palavras escritas não tem como única função permitir a leitura. Ela permite também que o leitor mobilize as suas capacidades cognitivas de atenção consciente, de memória e de raciocínio para a compreensão do texto que está a ler. Convém, no entanto, ter bem presente que, sem um certo grau de habilidade de identificação das palavras escritas, não há compreensão na leitura. Quanto menor esforço cognitivo for necessário para processar as palavras, isto é, quanto mais automática se tornar a sua identificação, tanto maior será a capacidade de atenção, de memória de trabalho e de reflexão deixada livre para os processos conscientes de compreensão.

A compreensão de um texto é a elaboração progressiva de uma representação mental integrada da sucessão de informações apresentadas no texto, de maneira a que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados. Os processos implicados na compreensão são gerais, isto é, são os mesmos para uma narrativa textual ou fílmica e, em leitura, aplicam-se a todos os tipos de texto: acontecimento verídico, ficção, documento informativo ou enunciado de um problema a ser resolvido pelo aluno. Contudo, a leitura, pela liberdade que concede ao agente de fixar o seu próprio ritmo, de parar, de voltar atrás ou mesmo de ir buscar informação muito mais à frente, admite estratégias de compreensão que não são possíveis durante a escuta de um discurso oral (salvo se este é gravado ou se o ouvinte é muito hábil para tomar notas para análise ulterior). Assim, se, por um lado, a má compreensão em leitura pode resultar ou de uma habilidade insuficiente de identificação das palavras escritas, ou de um problema geral de compreensão, ou de ambos os fatores, por outro lado, é possível ensinar estratégias de compreensão que ajudem o leitor a adaptar a sua atividade de leitura e de compreensão às características do texto, tendo em conta os seus objetivos.

Na pré-escola, a compreensão de textos, nomeadamente de textos literários, lidos pelo professor e objeto de diálogo com os alunos coletivamente ou com um aluno em particular, é um objetivo prioritário. Este objetivo deve manter-se no 1.º ano do 1.º Ciclo; porém, o aluno

tomará progressivamente o papel de leitor e cada vez menos o de ouvinte, nomeadamente a partir do último período do 1.º ano.

A compreensão de texto é frequentemente referida como “a construção do sentido de um texto”. O termo “construção” é certamente menos apropriado do que o de “reconstrução”: o texto pré-existe ao leitor, o seu sentido não é construído como se constrói uma casa. A esta expressão, prefere-se mesmo outra, utilizada pela psicolinguística cognitiva, de “extração da informação ou do sentido”. O objetivo da compreensão de um texto é, de facto, extrair dele o sentido que o autor quis transmitir, o que faz da fidelidade à intenção do autor o principal critério da compreensão do texto. A interpretação, a apreciação e a análise crítica são atividades cognitivas que têm a sua justificação em relação com outros objetivos, mas que ultrapassam a compreensão propriamente dita; portanto, não devem ser confundidas com ela e devem, aliás, repousar numa compreensão rigorosa. É importante que o aluno se dê conta de que pode não ser fácil compreender fielmente e em profundidade um texto, mesmo quando cada frase do texto é compreendida separadamente das outras; que compreender a intenção do autor é compreender o que há de implícito no texto; e que, quando várias interpretações divergentes são propostas, geralmente elas não podem ser todas corretas ou são, pelo menos, incompletas. Numa palavra, o aluno deve aprender a respeitar o texto.

A escola tem responsabilidade no ensino e na prática da leitura de textos. Porém, a leitura de textos não é uma atividade que se limite à sala de aula. É essencial estimular o aluno a ler em casa, a frequentar a biblioteca escolar ou outras bibliotecas, a levar livros emprestados para casa, a trocar livros com os seus colegas. Os pais ou encarregados de educação devem ser envolvidos neste processo.

A leitura de textos não é uma atividade que deva permanecer isolada. É útil associá-la à escrita, quer de palavras, quer de uma versão de texto nova ou resumida, e isto por múltiplas razões: porque a escrita contribui para consolidar a representação ortográfica das palavras, o que torna depois a sua futura identificação mais eficiente; porque é a melhor maneira de pôr à prova a exatidão da compreensão dos aspetos nucleares do texto, da ordem temporal dos acontecimentos, das causas destes, da articulação das ideias; e porque constitui um estímulo à imaginação, à criação, através da “reinvenção” do texto, quando o aluno é convidado a mudar uma personagem, o tempo ou o espaço em que este age, a reescrever um episódio, a encontrar outro final.

A leitura dos diferentes tipos de texto é organizada geralmente de maneira diferente: de facto, os textos informativos procuram geralmente responder a uma questão precisa e

solicitam estratégias específicas de procura da informação; a sua leitura deve integrar-se nas atividades de aquisição de conhecimentos, as quais, neste ciclo, devem ser realizadas no quadro de trabalhos coletivos orientados e acompanhados pelo professor. O suporte da leitura documental inclui álbuns, livros, folhetos, e também o ecrã de computador (neste caso, o acesso aos textos e a utilização do hipertexto devem ser treinados de maneira a preservar a coerência da busca de informação e o estabelecimento de sínteses intercalares).

O sentido de um texto depende do sentido das frases que ele contém, embora não seja a soma desses sentidos. A sintaxe e a semântica da frase são duas das principais dimensões que o aluno deve aprender a apreciar. O professor pode ajudar o aluno a compreender a função de uma e da outra na compreensão, propondo-lhe, por exemplo, que organize, numa frase compreensível, palavras que estejam numa ordem agramatical ou que substitua, numa estrutura de frase gramaticalmente correta, a ou as palavras que a tornem semanticamente aceitável.

Para além do tratamento daquelas dimensões, há que ter em conta as capacidades cognitivas mais gerais que intervêm na extração do sentido, sendo uma delas a concentração e manutenção da atenção, e outra, associada a este último aspeto, a memória de trabalho, que codifica a informação verbal segundo um formato fonológico. Tanto a compreensão das frases como a compreensão dos textos requerem uma capacidade importante de memória de trabalho. Os processos de análise da estrutura das frases complexas, que são mais frequentes na escrita do que na expressão oral, e as estratégias de organização da informação textual permitem reduzir a carga informativa em memória de trabalho e/ou proporcionar índices de recuperação da informação neste tipo de memória. Assim, é essencial que o professor mostre como se pode analisar uma frase complexa, condensar os elementos do texto à medida que eles vão sendo processados, e chamar a atenção do aluno para os sinais de pontuação e para as marcas de conexão entre as frases e partes de texto sucessivas, e de um modo geral, para tudo o que assegura a coerência (determinantes, pronomes, sinónimos, etc.).

Enfim, a compreensão de um texto impresso, quer ele seja ouvido ou lido, faz-se inevitavelmente a pouco e pouco, e é essencial, desde o 1.º ano, que o professor transmita, pelo exemplo, um modelo de processamento que consiste em proceder por etapas sucessivas, parte por parte e, em cada parte, de extração da informação, de elaboração de uma síntese e de formulação de expectativas relativamente ao que pode seguir-se. O aluno deve aprender que compreender um texto implica responder a algumas questões dominantes, como “de que trata o texto” (o tema), “o que é que ele nos diz” (o assunto), e que encontrar essas respostas pode

ser sugerido logo no início do texto mas também pode requerer confirmação ou correção ao longo da leitura.

Um dos objetivos mais importantes do ensino da compreensão é permitir ao aluno a autorregulação, o que implica dar-lhe meios para gerir e controlar adequadamente ele mesmo a sua progressão na leitura do texto. O aluno pode determinar regularmente se compreendeu ou não a parte do texto que já tratou, eventualmente fazer resumos do que já leu antes de continuar a leitura, prestar atenção ao título e subtítulos, passar em revista o texto, ou ler seletivamente certas partes antes de ler todo o texto em pormenor. Obviamente, as estratégias de compreensão dependem da prática e do grau de familiaridade com o domínio de conhecimento do texto. O leitor que conhece melhor o tópico ou tem mais experiência com o tipo de texto está em melhores condições do que os outros para identificar a informação pertinente e relacionar a informação nova com os seus conhecimentos.

Assim, o que pode tornar difícil o progresso em compreensão não é tanto a dificuldade de aquisição de estratégias quanto as possíveis insuficiências das capacidades cognitivas e linguísticas que estão na base dos conhecimentos utilizados nas estratégias. Se o conhecimento dos conceitos e dos factos, a memória de trabalho, as capacidades de raciocínio, de inferência e de analogia, a atenção e a manutenção da atenção, o conhecimento do vocabulário e da morfologia, a capacidade de análise sintática, isto é, se um vasto conjunto de capacidades e de conhecimentos for demasiado modesto, é provável que as estratégias ensinadas não possam compensar o efeito daquelas deficiências. Mais do que estratégias de compreensão, é, portanto, toda a contribuição educativa da escola, através do acompanhamento do aluno no conjunto das disciplinas, que pode ser eficaz e que tem de ser assegurada. A menos que a habilidade de identificação das palavras escritas seja deficiente, as dificuldades de compreensão em leitura são menos um problema de leitura do que um problema de desenvolvimento de capacidades cognitivas e de conhecimentos.

10. Ensinar as habilidades de composição escrita

Há quem seja capaz de discursar de maneira brilhante mas redija sem beleza ou clareza, e quem redija maravilhosamente mas discursar sem brilho. Para além de as características da voz, da articulação e da dicção serem importantes na linguagem oral, as exigências dos dois tipos de comunicação não são as mesmas. A fala relativamente espontânea requer uma rapidez de elaboração que, de maneira geral, não se impõe tão

prementemente a quem escreve. Em contrapartida, na fala há processos que permitem compensar e desculpar desvios de construção que na escrita denotariam defeitos de planificação. A composição escrita, qualquer que seja o género (carta de amor, artigo científico, de jornal, telegrama, novela ou poema) não é só questão de talento ou aptidão: trabalha-se, aprende-se. E, mesmo que cada um não deva vir a ser excelente em todos os géneros de escrita, o ensino da composição escrita deve contemplar esta diversidade e educar para o gosto e a procura do efeito, seja ele o do rigor e da clareza, o da argumentação e da persuasão, o da subtileza e da evocação.

A precisão na ortografia assim como a percetibilidade (e por que não também beleza?) na caligrafia e a eficiência na dactilografia devem ser adquiridas precocemente, para que não interfiram com o processo de aprendizagem da composição escrita. Duas recomendações:

1. O interesse e o gosto de produzir, de criar escrita e de comunicar pela escrita desenvolvem-se na sequência dos encontros surpreendentes e felizes com as melhores escritas, os melhores e mais sedutores escritores e atirando-se ao papel ou ao ecrã como o aprendiz de nadador se atira à água. Ao professor, pois, cabe proporcionar esses encontros e essa empatia;
2. Compete ainda ao professor, ao longo do percurso, mostrar ao aluno que não deve ter medo, inculcar-lhe confiança, indicar-lhe o que pode corrigir e o bom, o muito bom de que é capaz.

A composição escrita deve ser uma das maiores preocupações do professor, não menor do que a compreensão em leitura: a escrita é hoje uma atividade e um modo de comunicação muito mais frequente do que era antes da generalização do uso da internet. À sociedade de discriminação em que a maioria lia, mas jamais ou raramente escrevia, a atual difusão da escrita, quaisquer que sejam as formas que ela venha a tomar, contrapõe a salutar promessa de uma rede altamente interativa de produtores-consumidores, de um teatro da comunicação sem distinção entre palco e público.

O professor deve ter em conta o tipo de conhecimentos envolvidos na composição verbal escrita e as etapas por que passa esta atividade. A composição escrita mobiliza conhecimentos linguísticos (léxico, sintaxe, retórica) e conhecimentos relativos ao conteúdo (o tema). O processo de produção compreende três etapas: planificação (recuperação e organização de conhecimentos relativos ao tema, tendo em conta os objetivos e os destinatários do texto); redacção, que implica reduzir a estrutura multidimensional dos

conhecimentos à natureza unidimensional, linear, do texto; e revisão do texto (releitura do que foi produzido para eliminar erros, acrescentar algo, aperfeiçoar).

O professor deve chamar a atenção do aluno para a redução do custo cognitivo e a melhoria da qualidade do texto quando a redação é precedida por uma reflexão sobre as ideias e a elaboração de um plano. Isto é tanto mais necessário quanto mais se observa nos alunos, sobretudo dos primeiros anos, uma forte semelhança entre as notas tomadas a partir dos textos disponíveis ou da fala do professor e a redação final, semelhança que revela a incipiência da reflexão prévia e da planificação. A instrução explícita sobre a estrutura dos textos, segundo a sua natureza, também contribui muito para melhorar a qualidade da produção. Enfim, o ensino da revisão dos textos é indispensável, já que se sabe que os alunos que não foram ensinados a fazê-la têm tendência a não os rever ou a revê-los apenas em aspetos relativamente superficiais (ortografia, pontuação).

Até ao fim do 1.º Ciclo e mesmo depois, a qualidade das produções escritas é geralmente muito inferior à das produções orais, em particular devido aos efeitos colaterais da lentidão da escrita e da não automatização dos processos ortográficos. Assim, as atividades que permitem aumentar a fluência da escrita são particularmente importantes. Tem-se mostrado que o treino do desempenho gráfico desde o 1.º ano conduz não só a uma maior fluidez da escrita mas também a uma melhoria da qualidade da composição de frases e textos, com um efeito, em retorno, na ortografia.

11. Como interpretar os Objetivos e Descritores de Desempenho

Serão especificados abaixo com mais pormenor *alguns*² dos Objetivos e Descritores de Desempenho indicados para a Leitura e Escrita nas Metas Curriculares de Português para o 1.º e 2.º Ciclos, em particular no que respeita ao decurso temporal das aquisições ao longo do 1.º ano.

É legítimo esperar que a grande maioria dos alunos satisfaça essas exigências. Para aqueles que apresentem atrasos relativamente consideráveis, o professor deve planificar e levar a cabo uma ajuda individual. Nos casos graves de grande atraso, o professor deve alertar para a eventual necessidade de uma ação de remediação ou reeducação por especialista (psicólogo especializado em distúrbios das aprendizagens escolares, professor do Ensino

² A razão pela qual só alguns dos itens são explicitados não se prende com uma qualquer importância relativa mas com o facto de o enunciado necessariamente breve apresentado nas Metas Curriculares não permitir, nesses casos, uma compreensão suficientemente precisa.

Especial, ou terapeuta da fala, segundo a natureza dos problemas), o qual deve poder comunicar e colaborar com o professor até que, eventualmente, o aluno ultrapasse a faixa dita de perigo. Entre outras crianças, isto poderá acontecer com as que apresentem distúrbios das aprendizagens devidos quer a distúrbios neurobiológicos que afetem o processamento fonológico, quer a sérios atrasos de desenvolvimento cognitivo e linguístico, resultantes de falta de estimulação no meio sociocultural de origem.

Esclarece-se que todos os objetivos propostos, incluindo os descritores de desempenho que têm expressão quantitativa, se apoiam nas evidências científicas publicadas em revistas internacionais especializadas e sujeitas a exame prévio por especialistas reconhecidos. Tais informações foram apreciadas à luz das características ortográficas do português escrito. Sempre que se justificou, teve-se em conta os dados disponíveis relativos à população escolar portuguesa, em particular os dados de um estudo psicolinguístico de três anos, ainda não publicado, sobre a leitura e a escrita no 1.º e no 2.º Ciclos, realizado no quadro do Plano Nacional de Leitura.

Enfim, assinala-se que nesta explicitação de Objetivos e Descritores de Desempenho se indica o princípio da constituição e utilização de testes de avaliação das capacidades e habilidades dos alunos, a fim de que os professores possam construir e aplicar as suas próprias versões, enquanto não lhes forem fornecidos testes que permitam uma avaliação estandardizada.

Objetivos e Descritores de Desempenho

Leitura e Escrita LE1

Objetivo 5. *Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.*

(no início do 1.º ano: 1.º mês)

1. Discriminar pares mínimos [pares de palavras que diferem por um único fonema].

Trata-se de examinar se a criança percebe corretamente os sons da fala, o que, na criança ouvinte, constitui uma condição necessária da aquisição da consciência fonémica. Com este objetivo, pretende-se verificar que o aluno é capaz de distinguir entre pares

mínimos como bilha-pilha, rosa-roda, utilizando como material um conjunto de 20 pares de imagens de objectos: para cada par, o professor enuncia o nome de um deles sem o indicar, e o aluno aponta para a imagem correspondente. É esperado um mínimo de 95% respostas corretas (isto é, não mais do que um erro); se o aluno comete dois ou mais erros, convém fazer um exame mais cuidado das razões possíveis, por exemplo deficiência perceptiva, falta de atenção, dificuldade no reconhecimento de imagens familiares, pobreza do vocabulário. Uma tarefa mais acessível para o professor, mas em que o risco de induzir a resposta esperada é maior, consiste em dizer pares iguais ou diferentes, por exemplo nota-nota, nota-mota (distribuídos aleatoriamente numa longa lista), devendo o aluno indicar que pares são iguais e que pares são diferentes.

2. Repetir imediatamente depois da apresentação oral, sem erros de identidade ou de ordem, palavras e pseudo-palavras constituídas por pelo menos 3 sílabas: CV (consoante – vogal) ou CCV (consoante – consoante – vogal).

Trata-se de examinar a amplitude da memória fonológica, condição do desenvolvimento das habilidades de análise fonémica. O professor apresenta oralmente pseudo-palavras, gravadas previamente, que contêm de 3 a 6 sílabas. Exemplos: “sunica”, “patanela”. Espera-se um mínimo de 70% de respostas corretas no caso de pseudo-palavras construídas com sílabas CV (como nos exemplos) e de 40% no caso de pseudo-palavras construídas com sílabas CCV como “bli”, “fra”, etc.

3. Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.

Trata-se de examinar a habilidade de análise silábica, forma elementar de consciência fonológica. A capacidade de analisar explicitamente a fala em sílabas revela a consciência de que a linguagem oral pode ser descrita como uma sequência de unidades fonológicas e, neste sentido, tem sido apresentada como precursora da consciência fonémica. Pode pedir-se à criança que conte pelos dedos, ao mesmo tempo que repete a palavra separando as sílabas (por exemplo, ja-ne-la, co-to-ve-lo).

4. Repetir uma palavra ou pseudo-palavra dissilábica sem dizer a primeira sílaba.

Se a criança realizar corretamente a tarefa anterior em pelo menos 75% dos casos, pode passar-se a outra tarefa de análise silábica. O professor diz uma palavra, por exemplo “avô” (ou pseudo-palavra, por exemplo “ufã”), e a criança deve repeti-la sem a primeira sílaba : “vô”, “fã”. A tarefa é explicada verbalmente e dá-se alguns exemplos, antes de se

verificar com outras palavras se a criança é capaz de a realizar. Espera-se pelo menos 70% de respostas corretas. Esta tarefa permite interpretar os resultados que serão obtidos com o mesmo tipo de operação mas sobre o fonema inicial (Objetivo 5, Descritor 7). Se a criança realizar corretamente a subtração de sílaba inicial, pode concluir-se que ela é capaz de se representar mentalmente a unidade silábica. Mas se a mesma criança não for capaz de realizar a operação de subtração quando se trata de subtrair a consoante na repetição de uma sílaba CV, pode concluir-se que ela compreende a tarefa mas ainda não é capaz de se representar a unidade fonémica.

5. Decidir qual de duas palavras apresentadas oralmente é mais longa (referentes de diferentes tamanhos, por exemplo “cão” – “borboleta”).

Trata-se de verificar se a criança é capaz de fazer abstração do tamanho físico do objeto designado pela palavra e apreciar o tamanho sonoro ou fonológico desta. Esta capacidade é necessária para analisar os aspetos formais da fala para além dos seus aspetos significativos. Se a criança não for capaz de realizar a tarefa com este tipo de itens, em que a palavra mais comprida corresponde ao objeto menor, pode verificar-se que não se trata de outro tipo de incompreensão da tarefa apresentando por exemplo “pé” – “peúga”.

6. Indicar desenhos de objetos cujos nomes começam pelo mesmo fonema.

Trata-se de avaliar a sensibilidade ao fonema, precursora da consciência fonémica. A identificação de um fonema-alvo no início de nomes de objetos não exige a representação isolada dele, portanto, não indica ainda a presença de consciência dos fonemas, mas esta sensibilidade é indispensável para que a consciência fonémica se desenvolva no começo da aprendizagem da leitura. Um teste simples consiste em apresentar oralmente uma lista de palavras que começam todas por um mesmo fonema e, depois, 6 imagens ou desenhos de objetos familiares dos quais só alguns (3 em média) começam por esse fonema, sendo a tarefa do aluno a de indicar estes últimos. Espera-se que os alunos obtenham pelo menos 80% de respostas corretas (tanto as más deteções quanto as omissões do fonema-alvo são consideradas erros).

7. Repetir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante) pronunciada pelo professor, sem o primeiro fonema.

Esta tarefa constitui uma maneira de avaliar a habilidade de análise fonémica; ela é reveladora da consciência fonémica e da capacidade de operar mentalmente sobre o fonema.

Sabe-se que esta habilidade se desenvolve conjuntamente com a compreensão do princípio alfabético, com o conhecimento das correspondências grafema – fonema e com a capacidade de, na leitura, mentalizar o fonema correspondente a uma ou mais letras e de, na escrita, mentalizar o grafema que lhe corresponde na forma escrita. Na tarefa de supressão do fonema inicial de uma palavra ou pseudo-palavra, aquele fonema não deve ser ele mesmo uma sílaba mas deve fazer parte de uma expressão, por exemplo “casa”, que dá lugar à resposta correta “asa”. Esta tarefa deve ser realizada logo nos primeiros dias do 1º ano, para verificar se o aluno já dispõe de alguma consciência dos fonemas, mas não se lhe pode exigir que já apresente respostas corretas.

- 8. Repetir uma sílaba V (vogal) ou VC (vogal – consoante), juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV (consoante – vogal) ou CVC (consoante – vogal – consoante), respectivamente.**

Esta tarefa, dita de adição, fusão ou integração, consiste em ouvir uma expressão, por exemplo, “ela” e repeti-la, acrescentando ao primeiro fonema – neste caso, a vogal “é” – o valor fonológico de uma consoante, por exemplo /s/ correspondente à letra “s”, o que faz “sela”. Esta operação de “fusão” é crucial na decodificação, porque esta consiste em “ligar” fonemas sucessivos numa sílaba depois de eles terem sido representados a partir das letras da palavra escrita. No começo da aprendizagem, a operação de fusão de fonemas pode ser exemplificada com expressões constituídas apenas por uma consoante – que, de preferência, pode ser arrastada (ffff...) – e uma vogal: por exemplo “f” e “i” devem dar lugar à resposta “fi”. Como no caso da supressão, esta tarefa deve ser realizada no início do 1º ano, para verificar se o aluno já é capaz de reunir fonemas, mas não se lhe pode exigir que já produza respostas corretas.

(no final do 1.º período do 1.º ano)

Descritores 7. e 8.

As tarefas de *supressão de fonema* inicial e de *adição de fonema* no início de expressão devem ser aplicadas para verificar a emergência ou não da consciência dos fonemas e da habilidade de operar com estes. Estas tarefas servem para orientar o professor a programar as atividades que ajudem o aluno a desenvolver essa consciência e essa habilidade.

Um desempenho de pelo menos 40% de respostas corretas em ambas as tarefas constitui um sinal positivo da eficácia do ensino.

(no final do 2.º período do 1.º ano)

Descritores 7. e 8.

Embora ainda seja difícil fixar um desempenho mínimo exigível nas tarefas de análise fonémica, é de esperar que já se observe uma percentagem de respostas corretas próximas dos 70%.

(no final do 1.º ano)

Descritores 7. e 8.

Nas tarefas de *supressão de fonema* inicial e de *adição de fonema* no início de expressão, 75% de respostas corretas será o desempenho minimamente exigível em cada uma.

- 9. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “lápiz usado” → “lu”), demonstrando alguma capacidade de segmentação e de integração de consoante e vogal.**

Nesta tarefa, dita de *acrónimos fonológicos*, o aluno ouve duas expressões e deve produzir uma sílaba que reúna o primeiro fonema da primeira expressão e o primeiro fonema da segunda. O desempenho mínimo será de 50% de respostas corretas. Como a ordem dos fonemas é mantida na resposta, esta tarefa é consideravelmente mais fácil do que outra tarefa, dita de inversão de fonemas, que pode ser utilizada ainda no 1.º ano ou deixada para o 2.º ano. Além de envolver operações de segmentação e de fusão fonémicas, inclui uma operação de inversão. Nesta, o aluno ouve uma palavra ou pseudo-palavra constituída por 3 fonemas, por exemplo “tanque”, e deve repeti-la invertendo os fonemas, o que resulta em “cante”. A tarefa de inversão de fonemas exige uma representação mental estável de cada fonema na memória de trabalho, que resista a interferências, e uma capacidade cognitiva de retenção e manipulação da ordem temporal, para além da habilidade de segmentação da expressão em fonemas e da fusão destes depois da sua inversão temporal. Por todas estas razões, no final do 1.º ano, um desempenho de apenas 30% de respostas corretas já é meritório. A tarefa de inversão não tem contrapartida nas operações da leitura, mas ela põe em evidência a

qualidade das representações fonémicas e, por isso, o desempenho nela está altamente correlacionado com o desempenho futuro em leitura.

Objetivo 6. *Conhecer o alfabeto e os grafemas.*

(no final do 1.º período do 1.º ano)

1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respectivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos).

No final do 1.º período, não se pode ainda exigir a nomeação de todas as letras, mas espera-se que o aluno já seja capaz de nomear pelo menos 18 das 26 letras.

O que está sobretudo em causa, no início da aprendizagem, é a compreensão do princípio alfabético a partir de alguns pares grafema – fonema (usualmente, mas impropriamente, chamados “letra – som”) e a sua extensão progressiva ao conjunto dos grafemas e fonemas. É útil conhecer os nomes das letras, e geralmente os pais ensinam-nos às crianças, mas é importante ter em conta que o conhecimento do nome da letra não permite ler e nem sequer garante a tomada de consciência dos fonemas. Em quase todos os nomes de letras encontra-se um segmento fónico, por exemplo o segmento inicial de “bê” que não é acusticamente separável da vogal, e esse segmento fónico (relativo à produção de som) corresponde a uma entidade mais abstracta, chamada “valor fonológico”. Para se entender a diferença, considere-se a percepção: se se prestar atenção, os dois “r” da expressão “caro Carlos” não soam da mesma maneira. São, portanto, dois segmentos fonéticos diferentes mas que correspondem ao mesmo valor fonológico e, como se trata de uma unidade mínima, este valor fonológico é conhecido por fonema. Já o “r” de “caro” e o duplo “r” de “carro” são segmentos fonéticos que correspondem a fonemas diferentes e que são expressos graficamente por grafemas diferentes. O ensino deve começar pelas cinco vogais (embora o nome delas não corresponda necessariamente aos valores fonológicos que podem representar separadamente ou com outras letras) e pelas consoantes que correspondem a fonemas e grafemas biunívocos (as fricativas “f”, “v” e a líquida “l”, seguidas pelas oclusivas “b”, “d”, “p”, “t”), mas as outras consoantes também são logo introduzidas em função da sua frequência na escrita e da rapidez de aprendizagem da criança.

O professor deve prestar atenção à facilidade com que o aluno nomeia as letras (resposta rápida e sem hesitação). A rapidez de nomeação das letras é uma habilidade que

reflete a familiaridade que o aluno tem com a sua forma verbal e que está fortemente correlacionada com o progresso ulterior em leitura. Sendo muito difícil para o professor medir o tempo de nomeação para cada letra, ele pode apresentar uma lista de letras, num cartão, e comparar o tempo total da leitura das mesmas, medido por cronómetro, com o tempo total de nomeação do mesmo número de imagens de animais conhecidos ou objetos familiares. A nomeação de letras deve ser claramente mais rápida do que a de animais ou objetos.

3. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.

Os alunos devem poder escrever manualmente pelo menos 15 das 26 letras, em minúsculas e em maiúsculas. Devem também fazê-lo no computador: desde o início do 1.º ano, se tal não aconteceu antes, os alunos devem familiarizar-se com o teclado de computador, que contribui para assimilar a natureza individual da letra e, ao mesmo tempo, a sua natureza categorial ou abstrata, isto é, independente do seu suporte e da sua forma física.

5. Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, ¾ dos grafemas com acento ou diacrítico, dos dígrafos e dos ditongos.

No final do 1.º período, o aluno deve conhecer, isto é, ser capaz de pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, 25% (cerca de 10) dos grafemas com acento, diacrítico, ou constituídos por mais de uma letra, incluindo os grafemas que correspondem a ditongos. São considerados ditongos gráficos as sequências de duas vogais pertencentes à mesma sílaba e que não correspondem a um fonema isolado. Eles são os seguintes: (orais) *ai, ao, ei, eu, éu, iu, oi, ói, ou* (na maior parte das regiões de Portugal), *ui*; (nasais) *ãe, ão, ãe*.

(no final do 1.º ano)

1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos).

Ver acima o Descritor 1. (final do 1.º período). Além da nomeação, pode verificar-se o conhecimento dos grafemas, pedindo ao aluno que separe (ou pinte de cores diferentes) as letras ou grupos de letras de uma palavra que correspondem a fonemas. Esta atividade requer a utilização de grafemas simples e de grafemas constituídos por mais de uma letra (ch, ou, ...).

4. Escrever as letras do alfabeto, nas formas minúscula e maiúscula, em resposta ao nome da letra ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra.

Os alunos devem poder escrever manualmente pelo menos 23 das 26 letras, em minúsculas e em maiúsculas.

5. Pronunciar o(s) segmento(s) fônico(s), dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos.

O aluno deve ser capaz de pronunciar o(s) segmento(s) fônico(s) de pelo menos 75% (cerca de 30) dos grafemas com acento, diacrítico, ou constituídos por mais de uma letra, incluindo os grafemas que correspondem a ditongos.

Objetivo 7. *Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.*

- 1. Ler pelo menos 45 de 60 pseudo-palavras** [sequências de letras que não têm significado mas que poderiam ser palavras em português] **monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudo-palavras cada).**
- 3. Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares.**

Comentário a propósito de 1. e 3., relativo ao final do 1.º período de aprendizagem: o desempenho mínimo no que respeita à leitura oral correta de pseudo-palavras pode rondar 30%, tendo em conta itens de uma e duas sílabas constituídas por grafemas já estudados. Como no final do 1.º período a decodificação ainda é penosa e o recurso ao conhecimento do vocabulário oral é pouco espontâneo, a leitura oral de palavras com um grau de complexidade semelhante ao das pseudo-palavras (utilizadas em 1.) não será muito mais eficiente, pelo que o mínimo é fixado em 35%.

Comentários gerais relativos ao 2.º e 3.º períodos do 1.º ano, e parcialmente ainda válidos para o 2.º ano:

Depois dos primeiros meses de instrução, aproveitando o conhecimento mais amplo dos grafemas, o mecanismo de decodificação passa a incluir representações de unidades maiores do que a letra, como os grafemas constituídos por duas letras e sílabas simples frequentes. A intervenção do conhecimento do vocabulário e a progressiva familiarização com palavras escritas já encontradas permitirão uma ligeira vantagem na leitura oral de palavras relativamente à de pseudo-palavras. Esta diferença será também observada, de maneira coerente, entre a leitura de palavras de alta frequência na língua relativamente às de baixa frequência. Maior será o efeito da complexidade ortográfica: os itens que contêm

grafemas simples (cada letra correspondendo a um fonema) serão mais bem lidos do que os que contêm grafemas complexos e, sobretudo, as palavras com grafias minoritárias ou irregulares do ponto de vista da leitura ou da escrita darão lugar a um desempenho muito mais fraco.

É importante que o professor esteja prevenido em relação a um fenómeno observado nos alunos portugueses. Para muitos deles, depois de ensinadas as bases da decodificação (correspondências grafema – fonema), esta, a avaliar pelo desempenho em leitura de pseudo-palavras, progride muito pouco, o que é perigoso, porque a decodificação requer prática por parte do aluno e atenção e explicação regulares por parte do professor. O conhecimento das correspondências não pode ser apenas adquirido: tem de ser sobre adquirido e aplicado na leitura, tanto no 1.º ano como no 2.º, como enquanto o aluno mostrar que a sua habilidade de decodificação, testada pela leitura de pseudo-palavras, ainda não evoluiu para uma forma mais avançada. O professor não deve pensar que o aluno que reconhece muitas palavras a partir de índices lexicais já não precisa de decodificar. É a partir de uma eficiência cada vez maior da decodificação que se torna possível passar a um processo de identificação das palavras escritas que não recorre apenas a índices lexicais mas que procede pelo acesso automático a representações ortográficas lexicais completas e precisas.

- 2. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudo-palavras derivadas de palavras.**
- 4. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.**
- 5. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.**

A verificação de um desempenho insuficiente pode conduzir em seguida, se considerado útil, a exercícios de treino em que a leitura oral do mesmo texto é repetida e a eficiência do treino verificada ulteriormente, apresentando-se um novo texto para sua leitura oral.

Comentário geral sobre estes 3 indicadores:

A avaliação da fluência da leitura oral, medida em número de palavras ou de pseudo-palavras corretamente lidas por minuto, é importante para apreciar o progresso dos processos de leitura sobre diferentes materiais e em função do contexto. O professor utilizará um texto desconhecido do aluno, cujo nível de complexidade seja aceitável para o ano do ciclo e que

fará ler ao aluno em voz alta, de maneira inteligível e com entoação adequada. A leitura terá lugar sem a presença dos outros alunos. O professor deverá tomar nota dos erros, das palavras não lidas, e do tempo total de leitura, descontará o número de erros e de omissões do número total de palavras no texto e calculará o “*ptcpm*” (número de palavras lidas corretamente por minuto). Esta é a medida da fluência na leitura oral de *palavras em texto*. Noutra ocasião, o professor apresentará para leitura ao mesmo aluno todas as palavras do mesmo texto em lista vertical e em ordem aleatória, a fim de calcular, segundo o mesmo procedimento, o *pcpm* relativo à leitura de *palavras isoladas*. Por fim, numa terceira ocasião, o professor apresentará uma lista, segundo a mesma disposição e em nova ordem aleatória, das pseudo-palavras criadas a partir das palavras do texto, por meio da substituição de um grafema (se necessário dois) que terá tornado muito difícil a descoberta da palavra na sua origem (no caso dos artigos “o”, “a” e da conjunção “e” deverão ser utilizadas as vogais que não são palavras, “i”, “u”). Assim, será calculado o *ppcpm*, relativo à fluência na leitura de *pseudo-palavras*.

Como aparece no descritor de desempenho, no final do 1.º ano, o aluno deverá atingir, no mínimo, um *ppcpm* de 25, um *pcpm* de 40, e um *ptcpm* de 55.

Convém notar que estes mínimos, tal como os que serão apresentados para os anos seguintes, devem ser considerados como valores aproximados, porque o índice calculado será resultado da dificuldade do texto escolhido e da complexidade e familiaridade das palavras que ele contém. No entanto, estas variáveis não afetam, em princípio, as distâncias relativas entre os três índices, que mostram um *pcpm* mais elevado do que o *ptcpm* correspondente (devido à utilização do conhecimento do vocabulário e das palavras escritas já encontradas), e um *ptcpm* mais elevado do que o *pcpm* (devido à utilização das restrições e expectativas textuais, incluindo a prosódia típica do texto, sobre a identidade das palavras).

Objetivo 8. *Ler textos diversos.*

- 1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.**

Após a leitura silenciosa e em voz alta, o professor convida o aluno a falar dos textos, a exprimir o que pensou, o que sentiu, o que lhe despertou interesse, o que gostaria de ter encontrado nos textos.

Objetivo 10. *Organizar a informação de um texto lido* (cf. também objetivo 11).

Comentário geral: Independentemente da tipologia dos textos, os seus temas e a estrutura gramatical das frases devem ser apropriados à idade dos alunos. Na medida em que cada professor escolherá os textos, não é possível fixar indicadores quantitativos de desempenho. No entanto, é aconselhável que sejam utilizadas diferentes maneiras de verificar a compreensão: questões, orais ou por escrito, sobre as informações contidas literalmente no texto ou sobre inferências bastantes aparentes; convite para reformular ou explicar o conteúdo do texto ao professor ou a outros alunos; perguntas evocando uma interpretação errada a fim de provocar uma reação corretiva por parte do aluno... No caso de narrativas, será pedida, em particular, a identificação das personagens e dos seus móveis. O aluno também deverá poder comparar um texto que acabou de ler com outro lido anteriormente.

Objetivo 13. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*

1. **Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, em situação de ditado.**

O desempenho mínimo será de 90% para as sílabas CV e de 70% para as outras.

2. **Escrever corretamente mais de metade de uma lista de 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas.**
3. **Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de palavras irregulares, em situação de ditado.**

Comentários a respeito de 1., 2. e 3.: O desempenho será em princípio melhor para as palavras que contêm grafemas simples (cada letra correspondendo a um fonema) do que para as palavras que contêm grafemas complexos.

Fora do teste e durante as atividade de escrita de palavras, o professor pode fazer com que o aluno exprima verbalmente as diferentes possibilidades de escrever um mesmo fonema e procure a razão pela qual este se escreve dessa maneira, segundo o código ortográfico do português europeu. O professor deve dedicar atenção especial aos grafemas que geralmente apresentam maior número de desvios à norma e que são, sobretudo, os que correspondem a vários valores fonológicos. É o caso das vogais “e” e “o”: “e” pode ser lido de 6 maneiras diferentes (por exemplo, nas palavras “terra”, “bebida”, “mote”, “veja”, “pena”, “elétrico”); “o” pode ser lido de 3 maneiras (em “toca”, “boca”, “livro”). Acresce, para ambas, a nasalização, quando precedem “m” ou “n”. Assim, o fonema inicial de “elétrico” é

frequentemente grafado com “i” e o último de “livro” com “u”; reciprocamente, em cerca de metade dos erros feitos em relação ao grafema “i”, este é substituído pela letra “e”; e o “u”, quando há erros, é quase sempre substituído pela letra “o”. Os desvios mais frequentes que ocorrem com consoantes são relativos aos grafemas “s”, “c”, “ç” e “ss”: “s” é substituído por “z”, “ss” ou “ç”; “c” é substituído por “s”; “ç” é substituído por “s” ou “ss”; e “ss” é substituído por “s” ou “ç”. Um trabalho sistemático sobre estes grupos de grafemas é necessário ao longo do 2.º e 3.º períodos do 1.º ano e para além dele.

4. Escrever corretamente os grafemas que dependem do contexto em que se encontram.

O aluno deve saber, por exemplo, que /g/ se escreve “gu” antes de “i” e “e”, mas “g” antes das outras vogais.

LE2

Objetivo 5. *Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.*

(no final do 1.º período do 2.º ano)

- 1. Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC pronunciada pelo professor.**
- 2. Repetir, sem cometer nenhum erro, uma sílaba V ou VC, juntando no início uma consoante sugerida previamente pelo professor, de maneira a produzir uma sílaba CV ou CVC, respectivamente.**

A propósito de 1. e 2.: no final do 1º período, o desempenho minimamente exigível para as tarefas de subtração e de adição de fonema será de 85% de respostas corretas.

(no final do 2.º ano)

- 3. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” —> “ki”), cometendo poucos erros.**

No exemplo indicado, a resposta baseada num processamento fonológico é /ki/, mas num processamento ortográfico é “ci” (/si/). O desempenho minimamente exigível para a tarefa de acrónimos fonológicos será de 85% de respostas corretas, podendo esperar-se, para

os casos em que há possibilidade de optar por uma manipulação fonológica ou ortográfica, que 60% sejam fonológicas e 25% ortográficas. Isto acontece porque, com a aprendizagem da leitura e da escrita, aparece uma tendência a representar a informação fonológica em função dos códigos ortográficos. Esta tendência é natural e deve ser considerada como um fenômeno positivo.

Objetivo 7. *Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.*

- 1. Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (4 sessões de 15 pseudo-palavras cada).**
- 3. Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares encontradas nos textos lidos na escola e pelo menos 12 de 15 palavras irregulares escolhidas pelo professor.**

Comentários a respeito de 1. e 3.: No decurso do 2.º ano, a decodificação torna-se mais rápida, devido à prática da leitura e à utilização de fonogramas e de uma maior variedade de sílabas. Inevitavelmente, a influência da frequência das palavras na língua e da complexidade ortográfica diminui.

Um indicador seguro da decodificação na leitura oral de palavras é o efeito da comprimento do item: o tempo de latência, isto é o tempo entre a apresentação do item e o início da sua nomeação, aumenta fortemente com o número de sílabas, quando a decodificação se faz letra por letra ou grafema por grafema, e este efeito de comprimento diminui quando a decodificação deixa de se basear nestas unidades e se apoia em unidades maiores. Assim, mesmo quando os alunos leem corretamente quase todas as palavras ou pseudo-palavras, eles podem encontrar-se em estádios diferentes do processo de aprendizagem, e é essencial para se tornarem mais tarde leitores proficientes que passem rápida mas seguramente ao estádio mais avançado da decodificação.

No final do 2.º ano, entre os leitores que leem corretamente quase todas as palavras, só uma minoria não mostra efeito de comprimento, isto é, não mostra grande diferença entre a latência da nomeação de uma palavra longa (todas trissilábicas, de 7 ou 8 letras) e a de uma palavra curta (todas dissilábicas, entre 4 e 6 letras), inferior a cerca de 10% da média das latências. Estes leitores estão mais avançados do que a grande maioria, cerca de 80% dos alunos, os quais ainda patenteiam um efeito de comprimento que pode representar mais de 30% relativamente à sua latência média. Como não se pode fixar um único indicador de desempenho, válido para todos os alunos e ano por ano, fixa-se (sob condição de precisão

igual ou superior a 90%) a percentagem de alunos que atingem um efeito de comprimento baixo ou nulo. Ela deverá ser superior a 15% no final do 2.º ano. Por ser difícil a medida rigorosa do tempo sem instrumentos apropriados, não se fixam metas para a latência de nomeação, mas o professor poderá aperceber-se se, em média, ela não excede 1 segundo.

Objetivo 10. *Organizar a informação de um texto lido* (cf. também objetivo 11).

A fim de verificar a compreensão dos textos, o professor pode utilizar um tipo de teste chamado de “identificação de informação textual”. O aluno lê descrições de acontecimentos, preparadas pelo professor e muito sucintas (cerca de 40 palavras), às quais se seguem 3 afirmações que o aluno deve ler, no sentido de indicar qual delas está contida no texto, literalmente ou não. O número de pequenos textos e de afirmações associadas deve ser tal que o aluno possa chegar ao fim dos textos e das respostas em 5 minutos; ele é avisado previamente de que deverá portanto ler e escolher a boa resposta rapidamente. O professor pode organizar concursos em que, de cada vez que este tipo de teste é aplicado, os alunos ganham pontos em função do número de acertos conseguidos, e os alunos que realizaram progressos em relação ao teste anterior também ganham pontos.

Objetivo 14. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*

- 3. Escrever corretamente pelo menos 55 palavras de uma lista de 60, em situação de ditado.**

Podem ainda admitir-se erros nas palavras de escrita irregular de utilização pouco frequente.

LE3

Objetivo 4. *Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.*

- 1. Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras (por exemplo, “cachorro irritado” —> “ki”), cometendo erros só ocasionalmente e apresentando um número significativo de respostas determinadas por uma codificação ortográfica (“ci” /si/).**

Pode esperar-se, para os casos em que há possibilidade de optar por uma manipulação fonológica ou ortográfica, que 50% das respostas sejam fonológicas e 40% ortográficas, o que

significa que a ortografia já constitui uma base frequente das manipulações formais da linguagem oral.

Objetivo 5. *Ler em voz alta palavras e textos.*

1. **Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.**

Na leitura oral de palavras com grafias minoritárias e irregulares, a precisão exigível é de, pelo menos, 95%.

2. **Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.**

Relativamente ao efeito de comprimento na leitura de palavras, a percentagem de alunos que apresentam um efeito de comprimento pequeno ou nulo (ver LE2.7.3.) deve aumentar ao longo do 3º ano até atingir pelo menos 50%.

Objetivo 8. *Organizar os conhecimentos do texto* (cf. também objetivo 9).

Comentário geral: Tal como para o 2.º ano, no 3º ano, para verificar a compreensão dos textos, o professor pode utilizar um tipo de teste chamado de “identificação de informação textual”, agora mais exigente (ver LE2. Objetivo 10). Os textos terão cerca de 50 palavras, as 4 alternativas de resposta serão 4, e o tempo total será de 6 minutos.

Objetivo 12. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*

1. **Indicar, para as relações fonema – grafema e grafema – fonema mais frequentes, as diferentes possibilidades de escrever os fonemas que, segundo o código ortográfico do português, podem corresponder a mais do que um grafema, e para cada grafema indicar, quando é o caso, as diferentes possibilidades de leitura (em ambos os casos exemplificando com palavras).**

O professor deve possuir um conhecimento aprofundado do código ortográfico do português, a fim de poder ajudar o aluno a exprimir regularidades e procurar formular regras a respeito das relações fonema – grafema (e grafema – fonema, pondo, assim, em relação escrita e leitura).

O primeiro caso indicado acima pode ser ilustrado pelas palavras homófonas (que se pronunciam da mesma maneira mas se escrevem diferentemente). Um exemplo é “nós” versus “noz”. Neste exemplo só o ataque da sílaba é representado pelo mesmo grafema; os dois outros grafemas, os relativos à vogal e à rima, diferem entre as duas palavras. O segundo caso pode ser tornado explícito mostrando ao aluno como uma determinada letra (por exemplo, *c*, *s*, *m*, *n*) pode mudar de valor grafémico em função de letras adjacentes e corresponder a fonemas diferentes. O professor ajuda o aluno a elaborar um quadro com as diferentes possibilidades e a produzir ele mesmo exemplos destas variações.

2. Escrever corretamente no plural as formas verbais, os nomes terminados em “-ão” e os nomes ou adjetivos terminados em consoante.

O aluno deve por exemplo compreender, e demonstrar esta compreensão, procurando ele mesmo casos ilustrativos, que o mesmo ditongo final se escreve “-ão” no singular de nomes mas “-am” ou “-ão” segundo a forma verbal na terceira pessoa do plural (“camarão”, “comam”, “comerão”) e que esta diferença de grafia, no caso dos verbos, está associada à colocação do acento.

3. Escrever um texto, em situação de ditado, quase sem cometer erros.

Os erros observados ocasionalmente devem ser ulteriormente discutidos, a fim de que o aluno compreenda a razão possível do erro, que regra não terá sido respeitada, que pistas poderia ter utilizado para encontrar a ortografia correta.

LE4

Objetivo 6. *Ler em voz alta palavras e textos.*

1. Decodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.

A percentagem de alunos que apresentam um efeito de comprimento pequeno ou nulo deve aumentar ao longo do 4.º ano até atingir pelo menos 70% (juntamente com uma latência média na resposta claramente mais breve do que no 3.º ano). Convém notar que um efeito de comprimento nulo na leitura oral das palavras não implica necessariamente que o leitor

atingiu o estágio mais avançado da habilidade de identificação das palavras escritas, isto é, o seu reconhecimento por via do acesso automático a um sistema de representações mentais, conhecido por “memória ortográfica lexical” ou “léxico mental ortográfico”. A distinção entre uma decodificação altamente eficiente e o reconhecimento automático pode ser feita, mas só por meios experimentais. Para efeitos práticos, o que é importante é que o efeito de comprimento indicado acima, que pode ser avaliado com os meios de que o professor dispõe, diminui e acaba por desaparecer ao longo da aprendizagem, assinalando a passagem de uma decodificação “pedaço a pedaço” a um processamento que ou ainda é sequencial, porém altamente eficiente, ou já se faz em paralelo sobre a sequência das letras e das sílabas.

No final do 1.º Ciclo, o aluno já deve ter constituído um léxico mental ortográfico considerável, o que lhe permite a identificação automática de muitas palavras escritas frequentes, suas conhecidas. No entanto, é no final do 2.º Ciclo que este processo pode, não precisamente chegar ao seu termo – porque o léxico mental ortográfico continua a enriquecer-se ao longo da vida – mas, mais exatamente, tornar o aluno um leitor hábil equipado com os mecanismos do leitor adulto.

Objetivo 9. *Organizar os conhecimentos do texto* (cf. também objetivo 10).

Comentário geral: Tal como para o 3º ano, no 4º ano, a fim de verificar a compreensão dos textos, o professor pode utilizar uma versão mais exigente do teste de “identificação de informação textual” (ver LE2.10 e LE3.8). Os textos terão cerca de 60 palavras, a eles seguir-se-ão 5 alternativas de resposta, e o tempo total será de 7 minutos.

Objetivo 13. *Desenvolver o conhecimento da ortografia.*

- 1. Escrever um texto em situação de ditado sem cometer erros, com especial atenção a homófonas mais comuns.**

Tal como no 3.º ano, em que já se exigia a escrita correta de palavras em situação de ditado, no 4.º ano este conhecimento deve manifestar-se também quando a atenção do aluno é mobilizada em parte pela dimensão semântica do texto. Tal como no 3º ano qualquer erro terá de ser discutido, a fim de que o aluno assimile definitivamente a ortografia correta.