

RESUMO

A existência de um instrumento que permita avaliar a fluência leitora de alunos em final do 2º ano do 1º CEB assume-se como crucial sobretudo se se pretender sinalizar os que possam estar em risco numa situação de aprendizagem inicial da leitura.

A primeira versão do instrumento, que agora se apresenta, corresponde à primeira versão que foi testada no âmbito do estudo piloto, e pretende conduzir à versão definitiva do instrumento que servirá para fins de validação.

1. INTRODUÇÃO

De entre as competências básicas intrínsecas à aprendizagem inicial da leitura encontram-se a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético e a fluência (Good, Simmons & Kamenui, 2001). Esta última competência tem vindo a revestir-se de uma extrema relevância por se entender que se assume como uma competência transitória entre o nível da descodificação e o nível da compreensão.

A fluência refere-se, nesta linha de ideias, à mestria em três domínios distintos: precisão, velocidade e prosódia. O aluno fluente será, pois aquele que lê com precisão, cometendo nenhum ou poucos erros, rapidamente e recorrendo a uma prosódia adequada. Neste sentido, o leitor inicial precisará de adquirir fluência para poder ler sem dificuldade e concentrar sua atenção e memória na compreensão do que lê (Velásquez, 2007).

A fluência de leitura exigirá, então, que o leitor descodifique automaticamente. A consequência pedagógica decorrente é a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de conversão grafema-fonema, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras, que se traduz por uma precisão na descodificação, e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto (Rasinski, 2004, *in* Cruz, 2005).

A leitura fluente parece, pois percorrer um caminho desenvolvimental que passa pela automatização de diversas componentes tais como o processamento grafo-fonológico das letras, o conhecimento das regularidades ortográficas, as características semânticas das palavras e a integração sintático-semântica das frases (Velásquez, 2007).

Rasinski (2004, *in* Cruz, 2005), por sua vez, afirma existirem três dimensões na fluência leitora que constroem uma ponte para a compreensão: a precisão de descodificação de palavras constitui a primeira dimensão (o aluno consegue pronunciar os sons das letras nas palavras de um texto com uma taxa de erro mínima); a velocidade, ou processamento automático, é a segunda dimensão (caracterizada por um mínimo de empenho mental na descodificação de palavras, conseguindo a utilização dos recursos cognitivos para a compreensão do resultado); a terceira dimensão é a chamada leitura prosódica (em que o aluno lê de modo rápido e preciso, mas com expressão na sua entoação).

Por outro lado, a importância da avaliação da fluência deriva do pressuposto de que esta se constitui como um indicador fiável da competência geral de leitura, nomeadamente de que esta se repercutirá directamente na compreensão da leitura. Tal pressuposto encontra a sua justificação teórica nos modelos de LaBerge & Samuels, na teoria de Posner-Snyder e no modelo interactivo compensatório de Stanovich (1980, *in* Velasquez, 2007), segundo os quais é necessário um reconhecimento rápido e preciso do texto impresso para que os recursos cognitivos se possam centrar na compreensão do mesmo.

Mais ainda, quando a avaliação da fluência é feita através da leitura oral, com registo de um avaliador externo, a sua correlação com outras variáveis relacionadas com a leitura apresenta-se elevada (Fuchs, Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001).

2. APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO-PILOTO

Dada a complexidade do fenómeno em estudo, utilizaram-se diversas técnicas de recolha e tratamento dos dados que conjugam métodos quantitativos e qualitativos para a construção de um conhecimento mais abrangente da realidade.

Procedeu-se, por isso, à elaboração de um conjunto de instrumentos que se pretendia que pudessem auxiliar na caracterização dos alunos em aspectos relacionados com a leitura.

2.1. Questionário aos Encarregados de Educação

No sentido de se proceder à caracterização das crianças em termos de sexo, idade, nível socioeconómico e frequência do Ensino Pré-Escolar pediu-se a colaboração dos Encarregados de Educação das crianças no preenchimento de um questionário.

Tal questionário pretendia, sobretudo, recolher informações que ajudassem à caracterização dos sujeitos da amostra, nomeadamente em aspectos como: (i) idade; (ii) sexo; (iii) nível socioeconómico; (iv) frequência do Ensino Pré-Escolar. De referir que o nível socioeconómico das crianças foi determinado através da Classificação Internacional de Graffar, adaptada de Fausto (1990), teste recomendado pelo Centro Internacional de Infância e que tem a vantagem de: (i) ter fiscalização de resultados; (ii) ser de aplicação simples; (iii) apoiar-se em cinco referências distintas, permitindo a correcção das dificuldades próprias da classificação. Com efeito, a escala centra-se em dados específicos que pretendem localizar o nível ocupado pelo sujeito observado na estratificação social, tendo por base cinco referências, nomeadamente: profissão dos pais; nível de instrução dos pais; fontes do rendimento familiar; conforto da habitação; e aspectos do bairro habitado (Fonseca, 1990).

2.2. Aplicação do Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven

Por outro lado, e com o objectivo de uma caracterização da amostra em termos do factor *g* de inteligência, entendeu-se como pertinente a aplicação do teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1956).

A opção por este teste prende-se com a sua precisão e validade para a população portuguesa de acordo com os resultados de Simões (2000), nomeadamente o facto de discriminar bem os desempenhos de crianças com e sem necessidades especiais.

2.3. Questionário aos Professores

Com o intuito de haver uma avaliação externa ao estudo que pudesse facultar informações respeitantes à caracterização dos alunos em termos de competência leitora, pediu-se a colaboração dos professores titulares das diferentes turmas a que pertenciam

as crianças da amostra, no preenchimento de um questionário. Tal questionário pretendia recolher dados que permitiam avaliar a percepção dos professores face aos alunos relativamente a: (i) competência leitora geral; (ii) identificação da criança como tendo ou não Necessidades Educativas Especiais.

Assim, e num primeiro momento, pedia-se ao professor que contribuísse com a sua percepção relativamente a uma caracterização do desempenho da criança em termos de proficiência leitora (era pedido que indicasse se naquela altura do ano a criança em causa sabia já ler, lia com alguma dificuldade ou ainda não lia), bem como a indicação de se tratar, ou não, de uma criança sinalizada como tendo Necessidades Educativas Especiais.

Num segundo momento, este já respeitante à intenção de validação externa ao estudo, era pedido ao professor que manifestasse a sua percepção face ao desempenho das diferentes crianças nas duas provas de leitura de palavras (percepção item a item) e na Prova de Leitura de Textos (percepção global no desempenho relativo à Prosódia, Ritmo e Expressividade)

2.4. Instrumento-Piloto para Avaliação da Fluência Leitora em Alunos em final do 2º Ano do 1º CEB

De acordo com a revisão da literatura de especialidade, entendeu-se que o instrumento-piloto construído, para efeitos futuros de validação para a população portuguesa, se deveria estruturar de acordo com o que se entende serem os domínios subjacentes à competência que é a Fluência, sendo que para a avaliação de tais domínios se construiriam três provas: duas *Provas de Leitura de Palavras* e uma *Prova de Leitura de Textos*. Tais provas conduziram, posteriormente, à construção do instrumento definitivo que se quer estruturado em três componentes centrais: Exactidão, Velocidade e Prosódia; que se julga constitutivas dessa competência-ponte que é a Fluência.

Com a *Prova nº1 de Leitura de Palavras* pretende-se apurar em que medida os alunos, no final de um primeiro ano de ensino explícito e formal da leitura, dominam o princípio alfabético, nomeadamente as regras de conversão grafema-fonema não unívocas. Esta prova, reunindo 341 itens, pretende aferir o grau de exactidão na leitura de palavras, encontrando-se para tal contemplados todos os grafemas que admitem mais do que um fonema (<a>, <c>, <e>, <g>, <i>, <m>, <n>, <o>, <p>, <r>, <s>, <u>, <x>),

<z>), tendo-se optado, igualmente (e numa tentativa de abranger todos os grafemas que são utilizados em língua portuguesa), por incluir grafemas com possibilidades únicas de leitura (, <d>, <f>, <h>, <j>, <l>, <q>, <t>, <v>). De referir também que, para cada um dos grafemas foram incluídas duas palavras dissilábicas e duas palavras trissilábicas a começarem pelo grafema em causa. Com efeito, pretendia-se que a prova contemplasse situações distintas de ocorrências de cada um dos grafemas numa tentativa de evitar qualquer enviesamento de resultados relacionado com a escolha, em algumas situações aleatória, das palavras.

No que se refere à *Prova nº2 de Leitura de Palavras*, em causa está a capacidade de leitura correcta e automática, pelo aluno, de todas as palavras apresentadas, num total de 194 itens. De referir que, nas palavras seleccionadas para esta prova, houve a preocupação de contemplar, em termos proporcionais à sua taxa de ocorrência, os padrões silábicos em Português Europeu mais comuns (Andrade e Viana, 1994): CV, CVC, V, CVG, CCV, VC, CVGC, VG, CCVC.

A opção por duas provas distintas de leitura de palavras prende-se com o facto da impossibilidade prática de reunir numa prova única um elenco de palavras que integrasse todos os grafemas e suas possibilidades sonoras em Português Europeu, bem como os diferentes padrões silábicos mais comuns.

A destacar, porém, que com as duas provas anteriores se pretendia chegar a uma prova única de leitura de palavras que conseguisse reunir quer o elenco de grafemas e respectiva(s) combinação(ões) sonora(s) em Língua Portuguesa, quer os diferentes padrões silábicos, proporcionais à sua taxa de ocorrência.

De referir também que a selecção das palavras para as duas provas referidas anteriormente teve ainda em conta o Banco de Palavras que resultou do estudo *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura* (Sim-Sim & Viana, 2007:51), levado a cabo no âmbito do Plano Nacional da Leitura, e que sugere que tais palavras/itens (em termos futuros da continuação do próprio estudo): “ ... na medida em que já foram testados com crianças portuguesas, julgamos pertinente e útil que esses itens possam constituir o início de um banco de itens que se organizará como o primeiro repositório nacional de material para avaliação da leitura de palavras isoladas.” As palavras seleccionadas por nós não constam, na sua totalidade, do Banco de Palavras pelo facto de este não possuir em algumas situações palavras de acordo com os critérios subjacentes à criação daquelas (*Prova nº1 e Prova nº 2 de Leitura de Palavras*).

Relativamente à *Prova de Leitura de Textos*, esta contempla a leitura de quatro textos de tipologia distinta – dois textos poéticos e dois textos narrativos.

Nesse sentido, os textos escolhidos encontram-se disponibilizados em manuais do 2º ano do 1º CEB para o presente ano lectivo de 2007/2008 e respeitam, de acordo com o parecer de professoras de 1º CEB auscultadas para o efeito, um grau de exigência em termos de competência leitora adequado a alunos em final do 2º ano do 1º CEB. De referir ainda que, e a propósito dos textos narrativos, houve a preocupação de contemplar textos que incluíssem passagens dialogadas, por se entender que tal se prestaria à especificidade da avaliação pretendida em termos de ritmo (vacilações, repetições, silabações e fragmentações) e expressividade (respeito pelas características entoacionais de frases, avaliadas através dos sinais de pontuação).

A primeira versão do instrumento corresponde à versão a testar, no âmbito do estudo-piloto, e pretende conduzir à versão definitiva do instrumento que servirá para fins de validação. Nesse sentido, quer o número de palavras apresentadas (535 palavras nas duas provas de leitura de palavras), quer os textos escolhidos (2 textos poéticos e 2 textos narrativos dialogados), virão a conhecer alterações significativas, nomeadamente a redução a cerca de 80% do número de palavras nas provas de leitura de palavras e a redução do número de textos de quatro para dois, em função dos resultados a apurar neste primeiro estudo. Tal redução, ainda que pareça, numa primeira análise, demasiado acentuada, prende-se com a necessidade sentida de se criar uma prova única de leitura de palavras cujos itens a validar (as palavras) pudessem ser os mais significativos na avaliação em causa (Fluência). Assim, tal só se conseguiria se a totalidade dos itens a integrar o instrumento-piloto fosse de tal forma exaustiva que permitisse apurar os itens verdadeiramente pertinentes. Com efeito, e de acordo com Almeida & Freire (1997: 117): “A operacionalização do construto e da situação em sucessivos níveis de aproximação ao comportamento manifesto permite-nos a formulação de um primeiro conjunto de itens para a prova. Por norma, este conjunto inicial duplica o número desejado de itens a ter na versão final do instrumento. Só com esse número, e criada a possibilidade de vários itens poderem ser eliminados, faz sentido falarmos numa fase de análise e selecção dos itens”.

Será ainda pertinente referir que a presente versão do instrumento será igualmente sujeita a uma validação em termos das provas que o constituem, nomeadamente ao nível das análises estatísticas dos itens, a saber: cálculo do índice de dificuldade, do poder

discriminativo e ainda no que se refere às análises estatísticas de suporte à sua fidelidade e validade externa.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS COM A PLICAÇÃO DO INSTRUMENTO-PILOTO

3.1. Apresentação e Caracterização da Amostra

O estudo-piloto levado a cabo com o intuito de testar o instrumento construído e proceder às reformulações que conduzirão à sua versão final foi aplicado a uma amostra de crianças a frequentar o 2º ano do 1º CEB, crianças essas que, no ano lectivo de 2007/2008 frequentavam o 2º ano do 1º CEB dos concelhos de Torres Novas e Entroncamento.

Por motivos relacionados com a proficiência leitora, só se incluíram na amostra crianças de nacionalidade portuguesa.

A amostra contou com 125 crianças (63 do sexo masculino e 62 do sexo feminino) que frequentavam o 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de 14 escolas dos concelhos do Entroncamento e Torres Novas, de acordo com a seguinte distribuição:

AGRUPAMENTOS													
ALPHA - Entroncamento				GIL PAES – Torres Novas						HUMBERTO DELGADO – Torres Novas			
43				49						33			
EB1 N°1	EB1 N°2	EB1 N°3	EB1 N°4	EB1 LAPAS	EB1 ASSENTIS	EB1 VISCONDE DE SÃO GIÃO	EB1 CARVALHAL DA AROEIRA	EB1 SANTA MARIA	EB 1 PEDRÓGÃO	EB1 RIACHOS	EB1 CASAIS CASTELOS	EB1 BROGUEIRA	EB1 MEIA VIA
14	16	10	3	3	6	20	5	11	4	9	5	7	12

Tabela nº - Distribuição da amostra por Agrupamento

Entre finais de Maio e princípios de Junho de 2008, momento em que se procedeu à aplicação do instrumento-piloto, a idade média das crianças era de 8 anos (96,5 meses), com um desvio-padrão de 4,7 meses e com um mínimo de 7 anos e 1 mês e um máximo de 9 anos e 6 meses.

Relativamente à Frequência do Ensino Pré-Escolar, 111 crianças (88,8%) tinham-no frequentado contra 14 crianças (11,2%) que o não tinham. A média de frequência de Ensino Pré-Escolar é pois de 2 anos e 8 meses.

No que diz respeito ao nível socioeconómico foi possível apurar os seguintes resultados:

CLASSE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
I	10	8
II	40	32
III	62	49,6
IV	12	9,6
V	1	0,8

Tabela nº - Caracterização da amostra a nível socioeconómico

Uma análise da tabela permite verificar que a maioria dos pais das crianças da amostra pertence à Classe III, classe média (49,6%) e Classe II (32%), classe média-alta. Dos restantes agregados, 9,6% pertence à Classe IV, classe média-baixa, 8% à Classe I, classe alta, e apenas 0,8% à Classe V, classe baixa.

Um outro aspecto utilizado para caracterizar a amostra relacionou-se com o factor *g* de inteligência, avaliado pelas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven, 1956). Com a aplicação do teste obtiveram-se os resultados que a seguir se apresentam:

	Simões (2000)	Amostra
Percentis	2º ano do 1º CEB	
95	32	31
90	29	29
75	26	25
50	22	22
25	15	16
10	12	10,4
5	11	6
<hr/>		
N	221	125
Média	20,79	20,58
Desvio padrão	6,84	7,16

Tabela nº - Normas em percentis, médias e desvios padrão relativas ao 2º ano do 1º CEB em Simões (2000:405) e na amostra em estudo

Conforme é possível observar pelos dados da Tabela, os desempenhos da amostra em estudo são bastante similares aos obtidos por Simões (2000) na investigação realizada no âmbito da validação para a população portuguesa do teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven. Assim, parece ser legítimo considerar que a amostra em causa corresponde aos padrões da população portuguesa para o 2º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico. O facto de ser optado por uma comparação relativa ao nível de escolaridade das crianças e não à sua faixa etária prende-se com a própria justificação apontada por Simões (2000:402): “A apresentação de normas por nível escolar tem ainda outras justificações adicionais complementares. Segundo Lemos (1990), os resultados em testes de aptidão geral, incluindo testes não verbais como as Matrizes Progressivas de Raven, encontram-se mais estreitamente associadas ao nível escolar do que ao nível etário.”

Por outro lado, das crianças da amostra, 103 (82,4%) foram apontadas pelos professores como não possuindo Necessidades Educativas Especiais diagnosticadas formalmente, sendo que 12 (9,6%) foram apontadas como se tratando de devidamente sinalizadas.

No que diz respeito à competência leitora da amostra, avaliada pelos professores de uma forma informal, em termos apenas de percepção geral, obtiveram-se os seguintes dados:

	Total de Crianças	Percentagem
Sabe Ler	101	80,8
Lê com Algumas Dificuldades	24	19,2
Não Lê	0	0

Tabela nº - Percepção generalista dos professores face à competência leitora dos seus alunos

A leitura da tabela permite afirmar que, e de acordo com a opinião dos professores, cerca de 81% das crianças chegou ao final do 2º ano do 1º CEB a saber ler, sendo que nenhuma criança foi apontada pelos professores como não sabendo ainda ler nesta altura.

3.2. Procedimentos e Calendarização

De acordo com o que se foi calendarizado para o estudo piloto, foram contactados, no decorrer do mês de Janeiro de 2008, os Agrupamentos dos concelhos do Entroncamento e Torres Novas, no sentido de solicitar a sua colaboração no âmbito do presente estudo. Foram, igualmente, contactadas pessoalmente todas as professoras responsáveis pelas turmas de 2º ano de escolaridade, solicitando a sua colaboração, nomeadamente no preenchimento de um questionário, e através da entrega de um pedido de autorização aos encarregados de educação dos seus alunos.

Em Fevereiro de 2008 foram seleccionados os elementos que integrariam a equipa que iria aplicar o instrumento-piloto nas escolas dos referidos concelhos, procedendo-se, entre os meses de Março e Abril, à formação dos mesmos em termos de condições de aplicação do instrumento.

Entre a última semana de Maio e a primeira quinzena de Junho de 2008 foi aplicada a primeira versão do instrumento e entre os meses de Julho e Dezembro procedeu-se à inserção de dados e respectiva análise, com vista à reestruturação que conduziria à versão final do instrumento.

3.3. Tratamento dos Dados

Tendo em conta que uma análise preliminar dos dados apurados com o instrumento-piloto servirá para se tomarem opções mais precisas relativamente aos itens a integrar o instrumento final a validar, apresentam-se, de seguida, todos valores obtidos com as diferentes análises efectuadas a cada uma das provas que constituem o instrumento.

Convém igualmente referir que o mesmo foi sujeito a uma validação, nomeadamente ao nível das análises estatísticas dos itens, a saber: poder discriminativo, cálculo do índice de dificuldade e ainda no que se refere às análises estatísticas de suporte à sua fidelidade e validade externa.

Com o poder discriminativo dos itens pretendia-se apurar o grau de associação entre a resposta certa ou errada ao item e o melhor ou pior desempenho, respectivamente, no conjunto da prova. Com efeito, a melhor forma de avaliar itens individuais passa, efectivamente, por elaborar uma matriz de correlações que relacione cada item com a

correlação total da prova (Black, 1999), podendo assim comparar-se a resposta dos sujeitos ao item com o valor da sua resposta ao instrumento enquanto um todo. Os itens mais discriminativos e que mais colaboram para a consistência do teste são os que mais se correlacionam com a pontuação global. Segundo Nunnally (1978), os itens que apresentam correlações elevadas com a nota global da escala são os que maior percentagem de variância partilham com os outros itens e os que mais concorrem para a fiabilidade da escala. Para tal, optou-se por tomar em consideração, no Índice de Discriminação, apenas os itens cujos valores fossem estatisticamente relevantes, optando-se por seleccionar itens com poder discriminativo superiores a 0,2, pois tal é entendido como razoável em termos de princípio de aceitabilidade por autores como Nunnally (1978), Paixão & Oliveira (1996), Simões (1994), Streiner & Norman (1989).

Por sua vez, o índice de dificuldade foi calculado através da fórmula $ID=C/N$, permitindo obter a proporção de alunos que consegue realizar correctamente o item. Tal fórmula possibilita a obtenção de uma relação de significado inverso, isto é, falamos de índice de dificuldade e na equação tem-se em conta o número daqueles que acertaram (C) sobre a globalidade da amostra (N). Neste caso concreto, a globalidade da amostra a tomar na fórmula integra os que acertaram (C), os que erraram (E) e os que omitiram (O) o item (omissão por dificuldade/desistência e não por falta de tempo) (Almeida & Freire, 1997). De acordo com Baquero (1974, *in* Almeida & Freire, 1997), os índices poderão ser classificados como: (i) muito fáceis se >0.74 ; (ii) fáceis se entre 0.55-0.74; (iii) médios se entre 0.45-0.54; (iv) difíceis se entre 0.25-0.44; (vi) muito difíceis se <0.25 .

A fidelidade ou consistência interna dos resultados numa prova permite-nos obter o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida. Entende-se por consistência interna o grau de uniformidade ou de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova. Outras designações poderão ser utilizadas para classificar este método, entre elas consistência inter-itens ou equivalência racional (Garrett, 1962). Em termos de procedimento, tal método implica apenas uma única aplicação da prova. Os coeficientes disponíveis para o seu cálculo procuram avaliar em que grau a variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item. No cálculo da fidelidade dos resultados das provas que integram o instrumento-piloto recorreu-se ao coeficiente *alpha* de Cronbach (1951). Esta fórmula permite perceber que o coeficiente *alpha* será tanto maior quando a variância específica de cada item for mínima e for grande a variância dos resultados

finais (soma dos itens) (Almeida & Freire, 1997). No âmbito da teoria psicométrica, alguns autores, aceitam, como valor mínimo para a consistência interna, coeficientes iguais ou superiores a 0.70 (por exemplo, Kline, citado por Simões, 2000). Contudo, a maioria dos especialistas aponta para coeficientes superiores, da ordem de 0.80 (por exemplo, Pasquali, 2003; Pestana e Gageiro, 2003; Moreira, 2004), havendo mesmo alguns, como Nunnally e Bernstein (1994) ou Cronbach (1996), que defendem coeficientes iguais ou superiores a 0.90 em determinados casos (por exemplo, em situações de utilização de provas para tomada de decisões acerca dos sujeitos). Assim e uma vez que nos dias de hoje a consistência interna ou homogeneidade dos itens é condição primeira na apreciação da garantia dos resultados, o cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach é uma questão decisiva no uso dos testes, nomeadamente quando se pretendem normalizar resultados, pelo que se optou por considerar que importaria que os coeficientes apurados para as diferentes provas fossem superiores a 0,9.

No que diz respeito à validação externa, e dada a inexistência de provas análogas que servissem para comparar desempenhos, optou-se por uma correlação simples entre desempenhos das crianças ao item e respectiva percepção face aos mesmos por parte do professor, isto para as duas provas de leitura de palavras. Na *Prova de Leitura de Textos* procedeu-se de maneira diferente: apurou-se a percentagem de acertos e erros dos desempenhos dos alunos (item a item) face às questões relacionadas com a prosódia (Expressividade e Ritmo) e comparou-se com a percepção dos professores relativamente àqueles. O não se ter optado por uma correlação simples entre desempenho das crianças e percepção dos professores item a item, prende-se com o facto de serem demasiados sinais de pontuação (102 sinais de pontuação no total) (Expressividade) a serem avaliados pelos professores relativamente a cada uma das crianças, bem como demasiadas palavras (cerca de 386 no total dos quatro textos) (Ritmo), temendo-se por isso um enviuamento dos resultados.

Uma análise atenta dos valores apurados para a totalidade dos itens que integram a *Prova nº1 e a Prova nº2 de Leitura de Palavras* permite-nos afirmar que:

- (i) Com o cálculo do Poder Discriminativo do itens da *Prova nº1 de Leitura de Palavras* obteve-se um valor de 0,3 de média e com o da *Prova nº2 de Leitura de Palavras* um valor de 0,29 de média;

- (ii) O Índice de Dificuldade dos itens é igualitário para a *Prova nº1 de Leitura de Palavra* e para a *Prova nº2 de Leitura de Palavras*, assumindo uma média de 0,88;
- (iii) O valor *alpha* obtido foi 0,97 para a *Prova nº 1 de Leitura de Palavras* e 0,94 para a *Prova nº 2 de Leitura de Palavras*;

Encontrados os valores, o passo seguinte centra-se na selecção dos itens mais produtivos a integrar o instrumento de validação, nomeadamente os que apresentam cumulativamente um poder discriminativo, um índice de dificuldade, uma consistência interna e uma correlação (desempenho das crianças/percepção dos professores) significativos.

Relativamente ao cálculo do Poder Discriminativo dos itens, optou-se por seleccionar apenas os itens que apresentavam um poder discriminativo significativo, superior a 0,2, à excepção de um único item, que se optou por conscientemente integrar por apresentar uma correlação desempenho das crianças/percepção dos professores francamente significativas. Pertinente será destacar que a média dos itens seleccionados apresenta um valor de 0,38.

Os valores obtidos em termos de Índice de Dificuldade permitem-nos dizer que, na generalidade, os itens são fáceis (a totalidade dos itens apresenta uma média em termos de facilidade de 0,87). Pertinente será ainda referir que dos 67 itens seleccionados: (i) 60 são muito fáceis; (ii) 5 são fáceis e (iii) 3 são médios. A facilidade encontrada no desempenho dos itens por parte das crianças não contraria o princípio em que se baseia a prova, pois em final do 2º ano do 1º CEB espera-se já que as crianças dominem o princípio alfabético, isto é, que conheçam todos os grafemas em língua portuguesa, bem como todas as suas possibilidades sonoras, tal como o refere o Programa de Português para o Ensino Básico (2008:35) em termos de descritores de desempenho para os 1º e 2º anos: “Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som”. Assim, sendo esta uma das provas constitutivas de um instrumento que se quer que seja de sinalização de “crianças em risco” de falharem na aprendizagem da leitura, o que se pretende é poder fixar um intervalo de valores, dentro dos quais tal sinalização possa ser estabelecida.

Todavia, será importante dar conta que, e ainda que a literatura (Almeida & Freire, 1997) defenda que os itens muito fáceis ou muito difíceis têm menor capacidade de discriminação dos sujeitos entre si, verificar-se-á, de seguida, com a análise da

tabela, que tal não ocorre com a nossa amostra (o item BLOCO_A apresenta um poder discriminativo de 0,65 e um índice de dificuldade de 0,76, a título de exemplo). Porém, defende igualmente a literatura que “Entre dois itens que cumprem a mesma função no teste em termos de índice de dificuldade e da dimensão psicológica avaliada, reteríamos o de poder discriminativo mais elevado... pois os valores mais elevados de poder discriminativo associam-se a coeficientes mais elevados de fidelidade pois que vão no sentido da homogeneidade da prova ou da sua unidimensionalidade) (Almeida & Freire, 1997: 130). A juntar-se a tal vem igualmente a relação entre poder discriminativo/índice de dificuldade e desempenho dos alunos/percepção dos professores.

Com efeito, em termos de correlação (desempenho das crianças/percepção dos professores), optou-se também por apenas tomar em consideração os itens estatisticamente relevantes, ou seja, os que apenas apresentavam correlações positivas, sendo que a correlação mais baixa apurada apresenta um valor de 0,2 e a mais elevada 0,7.

A partir dos resultados obtidos é possível então a elaboração de uma prova única de leitura de palavras que contemple os objectivos traçados inicialmente, senão vejamos: por um lado, as palavras seleccionadas contemplam não só todos os grafemas consonânticos da língua portuguesa com possibilidades únicas de leitura (, <d>, <f>, <h>, <j>, <l>, <q>, <t>, <v>), mas igualmente todos os grafemas que admitem mais do que um fonema (<a>, <c>, <e>, <g>, <i>, <m>, <n>, <o>, <p>, <r>, <s>, <u>, <x>, <z>). Mais ainda, encontram-se abrangidos não só todos os grafemas, como também os respectivos fonemas, à excepção dos valores [gz] e [z] do <x>, do valor [i] do <e> e do valor [] do <p> e do <h>, valores estes que se poderá afirmar serem pouco produtivos em Português(P) Europeu(E). Com efeito, o valor [gz] do <x> só se encontra presente em duas palavras em língua portuguesa (*hexaedro* e *hexâmetro*); o valor [i] do grafema <e> num número francamente diminuto de palavras (*periquito*, conjunção “e”, por exemplo); e o valor [] do <p> e do <h> num número reduzido de palavras, sendo que, e de acordo com o Novo Acordo Ortográfico para a Língua Portuguesa, em vigor desde 1 de Janeiro de 2009, tais grafemas deixarão de ser utilizados nos casos em que o seu som é mudo (no caso do <h> tal só se verifica se as palavras em que o mesmo surge não tiverem valor etimológico) (Gomes, 2008).

Por outro lado, e tal como se pretendia desde início, encontram-se contemplados os padrões silábicos mais significativos em PE.

Se se compararem as percentagens relativas aos padrões silábicos indicadas por Andrade & Viana (1994), com as percentagens obtidas com as palavras do *corpus*, verificamos que se encontram próximas, senão vejamos:

PADRÕES SILÁBICOS	Andrade Viana (1994)	Amostra
CV	59,49%	55,60%
CVC	14,91	11,90%
V	9,93%	7,50%
CCV	4,79%	15,60%
VC	2,95%	3,80%
CCVG	0,20%	1,30%
CVG	5,56%	1,90%
CVGC	0,71%	0,60%
CGV	0,15%	1,30%
CCVC	0,51%	0,60%

Tabela nº - Percentagens por padrão silábico em Andrade & Viana (1994) e na amostra.

Efectivamente, os padrões em que se verifica alguma discrepância em termos de taxa de ocorrência são os padrões com menor taxa de ocorrência em PE: *CCV*, *CCVG*, *CVG* e *CGV*. Tal situação poderá ser explicada pelo facto de tais padrões, ocorrendo com menor taxa em PE, dizerem respeito a palavras pouco frequentes em língua portuguesa, e, como tal, do domínio do léxico passivo das crianças, ou até mesmo inexistentes no seu léxico. Sendo assim, assume-se como natural que as crianças da amostra tenham manifestado maiores dificuldades na leitura das palavras com estes padrões silábicos.

Julga-se ainda pertinente dar conta de que, e após a selecção dos itens mais produtivos a integrar a *Prova de Leitura de Palavras* para efeitos de validação, se optou por novamente proceder ao cálculo do poder discriminativo e da fidelidade dos itens apurados, no sentido de perceber se os 67 itens seleccionados funcionavam bem em quanto um todo. Porém, e após o apuramento dos respectivos valores, observou-se que alguns deles apresentavam um baixo poder discriminativo neste novo agrupamento de itens (valores inferiores a 0,2, o que contrariava o critério estabelecido em termos de aceitabilidade). Assim, entendeu-se que a melhor opção seria a exclusão daqueles que não respeitavam tal princípio pelo que se decidiu contar apenas com 58 dos 67 iniciais.

Estes 58 itens agora seleccionados apresentam: (i) um valor *alpha* de Cronbach de 0,91; (ii) o valor mais baixo em termos de poder discriminativo é de 0,2 e o mais alto de 0,7, apresentando na globalidade uma média de 0,38.

Pertinente será também referir que a exclusão destes 9 itens em nada invalida os objectivos traçados inicialmente no que diz respeito: (i) à contemplação de todos os grafemas consonânticos da língua portuguesa com possibilidades únicas de leitura; (ii) à contemplação de todos os grafemas que admitem mais do que um fonema; (iii) à abrangência de todos os grafemas e respectivos fonemas; (iv) ao respeito pelo padrões silábicos mais significativos em termos da taxa de ocorrência em PE.

Também no que se refere à Prova de Leitura de Textos, se optou por conduzir a análise de maneira a se poderem seleccionar os textos que se revelassem mais significativos em termos de desempenho por parte das crianças e também de correlação desempenho das crianças/percepção dos professores.

Assim, e por se entender que a Prosódia se agrupa em dois eixos fulcrais, Ritmo e Expressividade, optou-se por analisar os quatro textos sob estes dois prismas.

No que à Expressividade diz respeito, e num primeiro momento, para cada um dos textos da prova, procedeu-se ao cálculo da fidelidade, usando-se para tal o coeficiente *alpha* de Cronbach, a partir do pacote estatístico SPSS. O valor *alpha* obtido para os diferentes textos é o que a seguir se apresenta, podendo-se verificar que, e à semelhança do referido para as provas de leitura de palavras, qualquer um deles possui uma boa consistência interna:

TEXTOS	Coeficiente <i>alpha</i> de Cronbach
	Expressividade
Texto 1 (narrativo)	.88
Texto 2 (narrativo)	.92
Texto 3 (poético)	.95
Texto 4 (poético)	.95

Tabela nº - Coeficiente *alpha* de Cronbach apurado para cada um dos textos

Num segundo momento, calculou-se o Poder Discriminativo e o Índice de Dificuldade para cada um dos itens/sinais de pontuação que nos textos ocorriam

Os valores obtidos permitem-nos dizer que os itens, e para a totalidade dos 4 textos, apresentam valores francamente satisfatórios no que se refere ao poder discriminativo. Com efeito, e da totalidade dos 102 sinais de pontuação, apenas um

deles não apresenta um poder discriminativo satisfatório (item “travessão1” pertencente ao texto 2).

Por outro lado, e à semelhança do ocorrido nas provas de leitura de palavras, no que ao índice de dificuldade diz respeito, a totalidade dos itens não apresenta dificuldades, podendo mesmo serem considerados como fáceis (a totalidade dos itens apresenta um índice de facilidade igual ou superior a 0,7). Tal facilidade, à semelhança da verificada nas provas nº1 e nº2 de Leitura de Palavras, não é indicativa de itens pouco produtivos, antes pelo contrário, pois espera-se que os alunos em final do 2º ano do 1ºCEB utilizem, com propriedade os sinais de pontuação, de acordo com o defendido pelo Programa de Português para o Ensino Básico (2008:53) em termos de conteúdos programáticos a abordar nos 1º e 2º anos: “ponto (final); ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, travessão”.

Ainda relacionado com a Expressividade, e embora não se tenha efectuado uma correlação directa entre desempenho dos alunos/percepção dos professores item a item (pareceu-nos pouco produtivo e talvez mesmo causador de enviamento de resultados, até porque nos textos a taxa de ocorrência de alguns sinais de pontuação não o justificava), entendeu-se pertinente apurar a percentagem de acertos/erros por parte dos alunos e a respectiva percentagem em termos da percepção por parte dos professores. Mais ainda, os professores crêem que ao sinalizarem um aluno como proficiente na utilização de determinado sinal de pontuação, o mesmo assim o é em todas as situações com o mesmo relacionado, e não apenas numa ou outra ocasião. Com efeito, foi referido pelos professores que não faria sentido darem a sua percepção em termos da utilização dos sinais de pontuação um a um, pois entendem que, e ao contrário do que acontece com a leitura isolada de palavras, um aluno ou sabe ou não sabe utilizar um sinal de pontuação). Assim, e após análise cuidada das tabelas, não será abusivo assumir que a relação entre o desempenho dos alunos em termos de sinais de pontuação é respectivamente concordante com a percepção por parte dos professores face ao mesmo, senão vejamos: (i) a relação entre a percentagem de desempenhos positivos dos alunos e respectiva percepção positiva por parte dos professores é sempre superior a 58% (para a totalidade dos sinais de pontuação); (ii) no sentido inverso, a relação entre a percentagem de desempenhos negativos dos alunos e respectiva percepção negativa por parte dos professores, ainda que em termos de taxa de ocorrência seja baixa (primeiro porque a percentagem relativa à taxa de desempenho positivo/percepção positiva é bastante elevada, segundo, porque é esperado que a taxa de erro nos desempenhos seja

diminuta, por se expectável que os alunos sejam já proficientes em termos de utilização dos sinais de pontuação), a mesma é igualmente concordante, pois os alunos têm um desempenho negativo e os professores assim o percebem.

No que ao Ritmo diz respeito, entendeu-se pertinente, e à semelhança da opção feita no caso da Expressividade, por calcular, num primeiro momento, a respectiva fidelidade, usando-se, para o efeito, o coeficiente *alpha* de Cronbach, a partir do pacote estatístico SPSS. O valor *alpha* obtido para os diferentes textos poderá ser consultado na tabela abaixo, verificando-se, uma vez mais, qualquer um deles possui uma boa consistência interna:

TEXTOS	Coeficiente <i>alpha</i> de Cronbach
	Ritmo
Texto 1 (narrativo)	.93
Texto 2 (narrativo)	.92
Texto 3 (poético)	.96
Texto 4 (poético)	.93

Tabela nº - Coeficiente *alpha* de Cronbach apurado para cada um dos textos

Para cada um dos textos da prova, foi igualmente calculado o respectivo Poder Discriminativo e Índice de Dificuldade para cada um dos itens/palavras, em termos de ocorrência de vacilações, repetições, silabações e fragmentações, que naqueles se verificavam,

Os dados obtidos, e para a totalidade dos 4 textos, apresentam valores satisfatórios no que se refere ao poder discriminativo. Com efeito, a média apurada para a totalidade dos 386 itens/palavras, é de 0,31 o que, de acordo com o estipulado inicialmente em termos de aceitabilidade de correlações positivas, se assume como significativo.

Por outro lado, e tal como o verificado para as provas de leitura de palavras, no que se refere ao índice de dificuldade, a totalidade dos itens não apresenta dificuldades, podendo mesmo serem considerados como muito fáceis (a totalidade dos itens apresenta um índice de facilidade igual ou superior a 0,9). Tal facilidade, à semelhança da verificada nas *Provas nº1 e nº2 de Leitura de Palavras*, não é indicativa de itens pouco produtivos, antes pelo contrário, pois espera-se que os alunos em final do 2º ano consigam ler com expressividade, de acordo com o defendido pelo Programa de

Português para o Ensino Básico (2008:47), em que se observa que o as dimensões do Ritmo surgem contempladas em termos de conteúdos programáticos a abordar nos 1º e 2º anos: “Entoação: declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa”. Ainda no que se refere ao Ritmo, e embora não se tenha efectuado uma correlação directa entre desempenho dos alunos/percepção dos professores item a item (mais uma vez nos pareceu pouco produtivo dada o número elevado, 386, de itens a serem avaliados neste domínio), entendeu-se pertinente apurar a percentagem de quebras (de Ritmo) por parte dos alunos e a respectiva percentagem em termos da percepção por parte dos professores

Após análise cuidada dos dados apurados, não será excessivo arrogar que a relação entre a não verificação de fenómenos relacionados com o Ritmo por parte dos alunos é reciprocamente concordante com a percepção por parte dos professores, senão vejamos: (i) a relação entre a percentagem de desempenhos positivos dos alunos e respectiva percepção positiva por parte dos professores é sempre superior a 90% (para a totalidade dos fenómenos: *vacilações, repetições, silabações, fragmentações*); (ii) no sentido inverso, a relação entre a percentagem de desempenhos negativos dos alunos e respectiva percepção negativa por parte dos professores é nula.

Encontrados os valores, o passo seguinte centra-se, uma vez mais, na selecção dos itens mais produtivos a integrar o instrumento de validação, nomeadamente os que apresentam cumulativamente um poder discriminativo, um índice de dificuldade, uma consistência interna e uma correlação (desempenho das crianças/percepção dos professores) significativos. Neste sentido, seleccionaram-se os textos nº 3 e 4, um texto narrativo e um texto poético, de acordo com o estipulado inicialmente.