

# A LEITURA EM VOZ ALTA NA SALA DE AULA NO 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

Joana Fernandes Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2021-2022



# A LEITURA EM VOZ ALTA NA SALA DE AULA NO 1.º CICLO DE ENSINO BÁSICO

Joana Fernandes Oliveira

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientador: Maria Adriana Príncipe Cardoso

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer! Obrigada aos que estiveram presentes neste meu percurso e que juntamente comigo enfrentaram as minhas dificuldades, celebraram as minhas alegrias e apoiaram as minhas ambições e que sempre me incentivaram quando mais ninguém acreditava.

Começo por agradecer às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais, que se não tivessem sido eles eu não estava cá. Agradeço-vos por nunca duvidarem das minhas capacidades e por me ensinarem que temos de lutar por tudo o que ambicionamos. Obrigada por me amarem e me ensinaram a amar os outros. Obrigada pela vossa presença constante, por nunca me deixarem cair e por serem tão orgulhosos no meu percurso.

Agradeço também aos meus pais por me terem dado os melhores irmãos que podia pedir. Obrigada por me incentivarem sempre a ir mais longe. Agradeço-vos também por me terem dado as coisas mais bonitas da minha vida, as minhas três sobrinhas que eu amo e cuido como se fossem minhas filhas!

Às minhas três bebés, a Rita, a Francisca e a Matilde, que foram e serão sempre as melhores prendas da minha vida. Obrigada por me inspirarem diariamente a ser melhor e mais paciente.

Agradeço ao meu João por tudo o que é na minha vida, pelo amor, dedicação, incentivos e preocupação que sempre me mostrou. Obrigada por seres o meu parceiro e me acompanhares em todas as minhas aventuras, tristezas, alegrias e preocupações. Obrigada por teres entrado na minha vida quando eu mais precisava.

Obrigada às minhas melhores amigas, a Joana e a Cláudia, por serem quem são e estarem sempre prontas a apoiar-me em qualquer momento e a qualquer hora. Que a nossa amizade dure até sermos muito velhinhas e cheias de netos e bisnetos. Adoro-vos para sempre!

Obrigada à minha colega de estágio e amiga, a Susana! Obrigada por seres quem és e por todo o apoio, que me deste ao longo dos estágios, e que me continuas a dar! A nossa amizade não é de sempre mas espero que dure para sempre!

Agradeço a todos os professores cooperantes que estiveram presentes ao longo de toda a minha formação, sem o que eles me ensinaram não era quem sou hoje! Obrigada

por me terem ajudado a crescer e me terem ensinado tudo o que sabiam! Agradeço especialmente à professora Ana Isabel por tudo o que me ensinou e o apoio que sempre me deu ao longo de último estágio, graças a ela posso dizer que acabou em grande!

Obrigada à minha professora e orientadora, Adriana Cardoso, pelas conversas e incentivos dados ao longo deste duro processo. Obrigada pela paciência e, acima de tudo, por ser um exemplo. Agradeço-lhe a confiança que depositou em mim e por ter agarrado com tanta vontade, como eu, no meu tema. Agradeço-lhe toda a disponibilidade, ajuda e presença. Em grande parte, devo a si esta grande concretização!

Obrigada à Escola Superior de Educação, pelos cinco anos que me acolheu, pela formação, aprendizagens e exigências. Agradeço também aos professores da instituição, principalmente ao professor Alfredo Dias, à professora Maria João Hortas, ao professor Nuno Ferreira e à professora Carolina Gonçalves por terem dado o seu grande contributo na minha formação académica.

Agradeço a todas as crianças com quem me cruzei ao longo do meu percurso, ensinaram-me tanto apesar de não se aperceberem. Obrigada pelas brincadeiras, aprendizagens e amor que me deram. Obrigada, principalmente ao grupo que mais me marcou e que proporcionou a realização deste estudo, levo-vos para sempre comigo!

Por fim, mas não menos importante, agradeço-me pela resiliência, aceitação, coragem e força de vontade para continuar a procurar todos os dias a melhor versão de mim.

## RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. No contexto da intervenção realizada no 1.º CEB, com uma turma de 2.º ano, foi desenvolvido um estudo empírico, centrado no tema da *leitura em voz alta na sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Para o efeito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (i) conceber estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta no 1.º CEB, (ii) monitorizar e avaliar o desempenho da leitura em voz alta com o recurso a instrumentos que promovam a autonomia do aluno e (iii) avaliar a perceção dos alunos e da orientadora cooperante relativamente ao ensino e aprendizagem da leitura em voz alta.

O estudo realizado é de natureza qualitativa, tendo sido complementado por dados quantitativos, e foi implementado na turma de 2.º ano um programa de intervenção para o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta. Como instrumentos de recolha de dados, recorreu-se a: questionário aplicado aos alunos; questionário aplicado à Orientadora Cooperante; e grelhas de avaliação da competência de leitura em voz alta. Para o tratamento e análise de dados, procedeu-se à análise de conteúdo, complementada por uma análise quantitativa (estatística descritiva).

Os resultados obtidos através da análise das grelhas de avaliação da competência de leitura em voz alta demonstram a existência melhorias na leitura ao longo das várias semanas nos vários parâmetros de avaliação. Por sua vez, os dados recolhidos através dos questionários aplicados aos alunos à Orientadora Cooperante demonstram que tanto os alunos como a Orientadora Cooperante apresentam uma perceção positiva da competência de leitura em voz alta.

**Palavras-chave:** Didática do Português; Leitura em voz alta; 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **ABSTRACT**

This report was produced as part of the Supervised Teaching Practice II Course Unit of the master's degree in Teaching Primary School and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. In the context of the intervention carried out in the 1st CEB, with a 2nd grade class, an empirical study was developed, focusing on the theme of reading aloud in the classroom in the 1st cycle of basic education. To this end, the following specific objectives were defined: (i) to design teaching and learning strategies for the development of reading aloud competence in the 1st cycle of basic education, (ii) to monitor and assess reading aloud performance using instruments that promote student autonomy, and (iii) to assess the perception of students and the cooperative supervisor regarding the teaching and learning of reading aloud.

The study is qualitative in nature, having been complemented by quantitative data, and an intervention program for the development of reading aloud competence was implemented in the 2nd grade class. As instruments of data collection, we used: a questionnaire applied to the students; a questionnaire applied to the Cooperating Tutor; and evaluation grids of the reading aloud competence. For data treatment and analysis, content analysis was used, complemented by a quantitative analysis (descriptive statistics).

The results obtained through the analysis of the assessment grids of the reading aloud competence demonstrate the existence of improvements in reading throughout the several weeks in the various assessment parameters. In turn, the data collected from the questionnaires applied to the students and the Cooperating Supervisor show that both students and the Cooperating Supervisor have a positive perception of the reading aloud competence.

**Keywords:** Didactics of Portuguese; Reading out loud; 1st Cycle of Basic Education

## ÍNDICE GERAL

1.INTRODUÇÃO.....	9
2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E 2.º CEB.....	12
2.1    Descrição sintética da prática pedagógica de 1.º CEB .....	13
2.1.1. A Instituição cooperante.....	13
2.1.2. A turma.....	14
2.1.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	15
2.2.    Descrição sintética da prática pedagógica de 2.º CEB .....	18
2.2.1. A Instituição cooperante.....	18
2.2.2. A turma.....	19
2.2.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	21
2.3.    Análise crítica da prática ocorrida no 1.º e 2.º CEB .....	22
3. ESTUDO EMPÍRICO .....	27
3.1. Apresentação do estudo .....	28
3.2. A leitura em voz alta .....	28
3.2.1. A leitura.....	28
3.2.2. Leitura em voz alta e leitura silenciosa .....	31
3.2.3. Estratégias para o desenvolvimento da leitura em voz alta.....	34
3.2.4. Avaliação da leitura em voz alta .....	36
3.2.5. A leitura em voz alta nos documentos curriculares.....	39
3.3. Metodologia.....	41
3.3.1. Natureza do estudo .....	41
3.3.2. Caracterização dos participantes .....	42

3.3.3. Instrumentos e técnicas de tratamento de dados .....	42
3.3.4. Princípios éticos .....	44
3.3.5. Descrição do Plano de Ação.....	44
3.4. Resultados .....	47
3.4.1. Avaliação da leitura em voz alta .....	47
3.4.2. Percepção dos alunos sobre a leitura em voz alta .....	52
3.4.3. Percepção da Orientadora Cooperante sobre a leitura em voz alta.....	54
3.5. Conclusões .....	56
4. REFLEXÃO FINAL .....	59
REFERÊNCIAS .....	63
ANEXOS .....	68
ANEXO A .....	69
Grelhas de avaliação do Plano de Intervenção desenvolvido no 1.º CEB.....	69
ANEXO B .....	76
Questionário dirigido à Orientadora Cooperante .....	76
ANEXO C .....	80
Questionário dirigido aos alunos .....	80
ANEXO D .....	85
Grelha de avaliação da leitura em voz alta- 1.ª atividade.....	85
ANEXO E.....	87
Grelha de avaliação da leitura em voz alta- 2.ª atividade.....	87
ANEXO F.....	89
Grelha de avaliação da leitura em voz alta- 3.ª atividade.....	89
ANEXO G .....	91
Grelha de avaliação da leitura em voz alta- 4.ª atividade.....	91
ANEXO H .....	94
Grelha de avaliação da leitura em voz alta afixada na sala de aula- 2.ª semana .....	94
ANEXO I.....	96
Grelha de avaliação da leitura em voz alta afixada na sala de aula- 3.ª semana .....	96

ANEXO J.....	98
Guião de trabalho de português- <i>A História da Carochinha</i> .....	98
ANEXO K.....	103
Guião de trabalho de português- <i>A menina gotinha de Água</i> .....	103
ANEXO L.....	107
Poemas escritos pelos alunos sobre os sentimentos .....	107
ANEXO M.....	111
Poemas do livro <i>Bicho, bichinhos e bicharocos</i> de Sidónio Muralha ilustrados pelos alunos.....	111
ANEXO N.....	113
Lengalengas lidas pelos alunos do livro <i>Lengalengas</i> de Luísa Ducla Soares.....	113
ANEXO O.....	120
Ficheiro destinado à autoavaliação da 4.ª atividade de leitura em voz alta.....	120
ANEXO P.....	122
Gráficos das respostas dos alunos ao questionário.....	122
ANEXO Q.....	130
Respostas da Orientadora Cooperante ao questionário .....	130

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	48
Figura 2.....	49
Figura 3.....	50
Figura 4.....	51
Figura 5.....	51
Figura 6.....	52
Figura 7.....	53
Figura 8.....	54

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 .....	15
Tabela 2 .....	16
Tabela 3 .....	20
Tabela 4 .....	21
Tabela 5 .....	34
Tabela 6 .....	45

## LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo de Ensino Básico
FUC	Ficha da Unidade Curricular
HGP	História e Geografia de Portugal
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OC	Orientadora Cooperante
PA	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, foi elaborado o presente relatório, tendo em conta ambas as situações de estágio vivenciadas ao longo do último semestre.

Segundo a Ficha da Unidade Curricular (FUC), são objetivos da Unidade Curricular (UC) “compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º Ciclo do EB (estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento) [e] conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico” (FUC PES II, 2021-2022, p. 1). Para além disso, é solicitado que exista uma análise e reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual, concebendo, organizando e implementando instrumentos de gestão curricular e propostas pedagógicas adequadas.

Nesta perspetiva, foi desenvolvido o presente relatório, que inclui um estudo sobre a leitura em voz alta no 1.º CEB. Como tal, o principal objetivo deste estudo é o de promover o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta nos alunos do 1.º CEB.

O relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, são descritas, de forma sintética, as práticas pedagógicas implementadas, tanto no 1.º CEB, como no 2.º CEB. Em cada uma destas secções, é feito um breve enquadramento das metodologias adotadas para a realização dos planos de intervenção, sendo identificadas as finalidades educativas das instituições e os princípios orientadores da ação educativa dos orientadores cooperantes. Pode encontrar-se também a caracterização dos grupos de turma, os processos de regulação e avaliação, a problematização dos dados recolhidos, bem como a identificação da problemática de intervenção, nos dois ciclos. Para além disso, é ainda realizada uma análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.

A segunda parte deste relatório centra-se no estudo investigativo. Depois de uma breve caracterização do estudo, apresenta-se a revisão da literatura relacionada com o tema da leitura em voz alta, a metodologia utilizada (nomeadamente a natureza do estudo, as técnicas de recolha e tratamento de dados, a caracterização dos participantes e a descrição do plano de ação), a apresentação e discussão dos resultados obtidos e, por último, as conclusões.

Seguidamente, é possível ainda encontrar uma reflexão final, em que são tecidas considerações acerca dos contributos, quer da experiência desenvolvida na PESII, quer da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e outros aspetos relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, são apresentados os anexos, que complementam algumas informações fornecidas no corpo do texto.

## 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º E 2.º CEB

| ' ' | | ' ' |

## **2.1 Descrição sintética da prática pedagógica de 1.º CEB**

No presente subcapítulo é apresentada a descrição sucinta da prática pedagógica realizada no 1.º CEB. Em concreto, são referidos os seguintes aspetos: a caracterização da instituição cooperante e da turma. Numa segunda parte deste subcapítulo será também descrito o Plano de Intervenção aplicado a este grupo turma, bem como a identificação da problemática de intervenção, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e respetivos processos de avaliação e de regulação.

### **2.1.1. A Instituição cooperante**

O agrupamento no qual se insere a instituição cooperante, localiza-se numa freguesia pertencente ao Concelho de Lisboa. O agrupamento inclui cinco estabelecimentos de ensino com níveis de ensino que vão desde o Ensino Pré-escolar ao Ensino Secundário. A sua população discente é caracterizada por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais, que também está representada na turma de 2.º ano de escolaridade na qual foi realizado o estágio curricular.

O agrupamento insere-se no conjunto de agrupamentos TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e tem como Visão “ser um Agrupamento de escolas públicas de referência, oferecendo à comunidade um serviço educativo de qualidade, através da interação positiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa.” (Projeto Educativo, 2017, p. 12).

Quanto à Missão, o agrupamento assume pretender:

diversificar a oferta educativa, de acordo com as características individuais dos alunos; formar jovens responsáveis, resilientes e conscientes dos seus direitos e deveres; valorizar a solidariedade e o espírito de cooperação; estimular a autonomia, a criatividade, a inovação e o gosto pelo conhecimento; entre outros (Projeto Educativo, 2017, p. 13).

No que diz respeito aos Valores da instituição, esta defende que “a formação integral das crianças e jovens deve assentar na valorização da cidadania, no respeito pela diferença, na responsabilidade, na autonomia, no empenho, a tolerância, na solidariedade e na excelência” (Projeto Educativo, 2017, p. 13).

### 2.1.2. A turma

A turma na qual foi desenvolvida a PES II encontrava-se no 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB e era constituída por 22 alunos, sendo 11 do sexo masculino e os restantes 11 do sexo feminino. As idades dos alunos da turma estavam compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade.

Dos 22 alunos, duas crianças careciam de medidas seletivas e encontravam-se a realizar currículos próprios, pelo que o programa era adaptado para elas com o objetivo de respeitar os ritmos de aprendizagem e os conhecimentos de cada uma. Para além disso, existiam quatro crianças que careciam de medidas universais, pois apresentavam um ritmo aquém do esperado, que não ia ao encontro do ritmo de aprendizagem dos restantes colegas, e mais dificuldades do que seria espetável.

Relativamente às potencialidades dos alunos, no geral, a turma em si era muito motivada e, por isso, os alunos demonstravam um enorme interesse em aprender, revelavam muita curiosidade, trabalhavam muito bem em grupo, eram responsáveis, apresentavam boas competências de escrita e apresentavam um forte espírito de entreatajuda.

Por sua vez, no que se refere às fragilidades da turma, sobressaía a interpretação de textos, a leitura em voz alta e a participação pouco adequada. Em relação à interpretação de textos, a Orientadora Cooperante (OC) indicava que era o aspeto que mais a preocupava. Quanto à leitura em voz alta e à participação pouco adequada, foram aspetos que também foram tidos em conta como fragilidades da turma e, por isso, foram sendo trabalhadas e desenvolvidas durante o período de intervenção. Apesar disso, estas duas últimas fragilidades mencionadas foram as que se apresentaram como sendo menos urgentes, uma vez que no segundo ano de escolaridade essas estas competências ainda

estão numa fase precoce de aquisição e de desenvolvimento. A Tabela 1 apresenta um breve resumo das potencialidades e fragilidades identificadas nos alunos.

**Tabela 1**

*Plano de intervenção- Potencialidades e fragilidades da turma*

<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
- Motivação. - Interesse. - Práticas de trabalho de grupo. - Empenho. - Responsabilidade. - Escrita. - Espírito de entreatajuda.	- Interpretação de textos. - Leitura em voz alta. - Participação pouco adequada.

*Nota.* Tabela retirado documento Plano de Intervenção do 1.º CEB: síntese.

### 2.1.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Durante o período de observação, e após um momento de reflexão durante o período de elaboração do Plano de Intervenção, foi definida a seguinte problemática, que visava colmatar as fragilidades ao nível da interpretação de textos. Assim sendo foi formulada a seguinte problemática: *A realização de guiões de leitura a pares, em pequenos e em grande grupo permite promover o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de textos?*

A problemática criada não só permitiu dar continuidade às dinâmicas da turma, que era algo fundamental, como também permitiu inserir novos momentos e metodologias de trabalho, como foi o caso dos guiões de leitura.

Para a concretização do plano de intervenção, foram definidos três objetivos gerais: *A. Desenvolver competência de leitura em voz alta; B. Desenvolver competências de interpretação de textos escritos; C. Desenvolver comportamentos adequados de participação.* De forma a concretizar os objetivos gerais definidos também foram criados os respetivos indicadores de avaliação, conforme é apresentado na Tabela 2. Os

indicadores criados permitiram avaliar os alunos através das grelhas de avaliação que foram construídas para o efeito (cf. Anexo A).

**Tabela 2**

*Plano de intervenção- Objetivos gerais e indicadores de avaliação*

<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>
A. Desenvolver competências de leitura em voz alta.	- Utiliza o ritmo de leitura adequado. - Utiliza a entoação adequada. - Realiza a leitura com expressividade. - Utiliza o tom de voz adequado.
B. Desenvolver competências de interpretação de textos escritos.	-Identifica o tema principal do texto. - Identifica o sentido do texto e as intenções do autor. - Refere os aspetos essenciais do texto de maneira rigorosa. - Indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa e efeito. - Identifica as personagens principais e secundárias.
C. Desenvolver comportamentos adequados de participação	- Respeita a intervenção do colega. - Coloca questões pertinentes. - Toma iniciativa de intervir.

*Nota.* Tabela retirado documento Plano de Intervenção do 1.º CEB: síntese

Assim sendo, as estratégias implementadas centraram-se no desenvolvimento de atividades adequadas à problemática definida. Desta forma as estratégias adotadas foram as seguintes:

1. Organização de atividade de leitura e interpretação de textos escritos em pequenos grupos ou pares;
2. Implementação de rotinas/atividade de leitura de textos em voz alta;
3. Criação de atividade de leitura e interpretação de textos a partir de perguntas formuladas pelos alunos;

4. Estabelecimento de momentos diversificados para aprofundar competências de cooperação.

Quando confrontadas as estratégias adotadas com os objetivos gerais definidos, é possível verificar, que os objetivos gerais definidos para a concretização do Plano de Intervenção permitem desenvolver atividades interligadas com as estratégias definidas.

Para além da concretização de atividades que fossem ao encontro das estratégias definidas, também foram implementadas novas atividades e rotinas semanais, para além das que já aconteciam anteriormente com a OC. Os guiões de leitura criados acabaram por abranger os vários domínios da área de português, o que acabou por permitir aprofundar os conhecimentos, definidos nas Aprendizagens Essenciais e propostos na planificação anual da OC, ao mesmo tempo que os alunos se preparavam para a prova de aferição que iriam realizar.

Ao nível da matemática, e por sugestão dos alunos, também foram desenvolvidos e aplicados guiões de trabalho que mobilizavam os conteúdos que iam sendo lecionados ao longo das várias semanas de intervenção. Ainda na área da matemática, foram inseridas novas rotinas semanais que incentivavam o trabalho de grupo/cooperação e o raciocínio matemático. Essas novas rotinas consistiam na realização de exercícios de cálculo mental, num curto espaço de tempo, e na aplicação do problema da semana, que os alunos resolviam em pequeno ou grande grupo.

Por fim na área do Estudo do Meio foi adotado o trabalho de projeto a que os alunos já estavam habituados, mas acrescentaram-se as experiências sobre variados temas, como por exemplo sobre a flutuação dos materiais, e a criação de ficheiros com pesquisas realizadas pelos alunos sobre os animais e as plantas.

No que diz respeito à área das expressões e da educação física, como já era habitual, estas aulas eram lecionadas por professoras coadjuvantes, porém quando estas faltavam as aulas eram asseguradas pelas professoras estagiárias.

## **2.2. Descrição sintética da prática pedagógica de 2.º CEB**

No presente subcapítulo apresenta-se descrição sucinta da prática pedagógica realizada no 2.º CEB. Em concreto, são referidos os seguintes aspetos: a caracterização da instituição cooperante e da turma. Numa segunda parte deste subcapítulo é também descrito o Plano de Intervenção aplicado a este grupo turma, bem como a identificação da problemática de intervenção, as estratégias globais de intervenção e de integração curricular, as atividades implementadas e os processos de avaliação e regulação.

### **2.2.1. A Instituição cooperante**

O agrupamento no qual está integrada a instituição cooperante localiza-se no concelho de Sintra. No seu meio envolvente existe um bairro onde habita população heterogénea, tanto a nível da sua proveniência como a nível do estrato socioeconómico.

O agrupamento integra o Programa TEIP que procura dar continuidade aos esforços da comunidade educativa. Algumas das medidas incentivadas pelo Programa TEIP são:

[a] melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; Ao combate ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo; [a] criação de condições que favoreçam a orientação educativa, a transição qualificada da escola para a vida ativa, bem como a integração comunitária; [a] coordenação da ação dos parceiros educativos com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas. (Projeto Educativo AEPAS, 2018- 2021, p. 5)

Apesar de ser considerado um agrupamento TEIP, a diretora da instituição em consonância com o Projeto Educativo, procura “promover a articulação entre o modelo educativo institucional vigente, o Agrupamento e o meio envolvente onde se insere” (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 4). Para isso as três entidades envolvidas pretendem seguir os seguintes propósitos:

servir de elemento de referência para a gestão e a tomada de decisões dos órgãos do Agrupamento e dos agentes educativos; assegurar a unidade de ação a nível do Agrupamento nas suas diversas dimensões; constituir o eixo central para a contextualização curricular do Agrupamento, procurando a adequação das estratégias de ensino e 5 aprendizagem às características, interesses e motivações dos alunos; garantir a adequação dos aspetos organizacionais e administrativos com o papel educativo do Agrupamento. (Projeto Educativo, 2018-2021, p. 4)

A principal missão do agrupamento é, de acordo com o Projeto Educativo, assegurar qualidade no processo de ensino-aprendizagem em que se incluem todo o tipo de alunos.

Já no que diz respeito à visão do agrupamento e que vai ao encontro aos princípios do mesmo é “Amar, Educar, Pensar, Agir, Sentir” (Projeto Educativo AEPAS, 2018-2021, p. 16), desta forma o agrupamento pretende formar jovens livres, autónomos, responsáveis e conscientes de tudo o que os rodeia. Também visa que os jovens sejam dotados de literacia cultural, científica, técnica e tecnológica e que consigam desenvolver o seu pensamento crítico.

### 2.2.2. A turma

A PES II realizada no 2.º CEB foi concretizada em duas turmas de 5.º ano de escolaridade, a turma 1 e a turma 2.

A turma 1 era composta por 16 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Desses alunos, quatro apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que desses quatro, dois alunos eram repetentes. Na turma, existia um total de três alunos repetentes. Um dos alunos NEE, apesar de não ser analfabeto, praticamente não sabia ler, nem escrever e, por isso, os seus testes eram adaptados e tinham de lhe ser lidos.

A turma 2 era composta por 15 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Desses alunos três eram considerados NEE e dois eram repetentes.

As turmas, eram muito semelhantes no que dizia respeito às potencialidades e às fragilidades. Desta forma, no que diz respeito às fragilidades, a maioria dos alunos das turmas apresentava dificuldades: na leitura, na expressão e compreensão oral e escrita, na interpretação de documentos escritos e imagens e no cumprimento das regras de sala de aula. Eram ainda notórias grandes dificuldades de concentração, pouca motivação e ausência de hábitos e métodos de estudo, (cf. Tabela 3)

Quanto às potencialidades é de salientar o facto de os alunos se mostrarem, na maioria das vezes, participativos e motivados e de levarem para a sala de aula o material escolar necessário (cf. Tabela 3).

**Tabela 3**

*Plano de Intervenção- Potencialidades e fragilidades*

<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentam sempre o material escolar necessário.</li> <li>- São participativos.</li> <li>- Em algumas atividades mostram-se motivados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas de trabalho de grupo.</li> <li>- Respeito pelas regras de sala de aula.</li> <li>- Empenho.</li> <li>- Concentração/atenção.</li> <li>- Hábitos e métodos de estudo.</li> <li>- Pontualidade.</li> <li>- Leitura (nomeadamente da dicção das palavras, na fluência e na prosódia).</li> <li>- Expressão e compreensão oral e escrita.</li> <li>- Interpretação de documentos escritos e imagens.</li> </ul>

*Nota.* Tabela retirado documento Plano de Intervenção: síntese.

### 2.2.3. Problematização sumária dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Durante o período de observação foi possível identificar algumas das potencialidades e fragilidades de ambas as turmas e, conseqüentemente, elaborar uma problemática que desse resposta a alguns desses aspetos. Assim sendo, a problemática formulada foi a seguinte: *A implementação de rotinas de leitura e de interpretação oral e escrita, de textos escritos e iconográficos, permite potenciar o desenvolvimento de competências de interpretação de fontes de informação, escritas e iconográficas, e de comunicação oral?*

Conseqüentemente, foram definidos os seguintes objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação (cf. Tabela 4).

**Tabela 4**

*Plano de Intervenção- Objetivos gerais e indicadores de avaliação*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação
A) Analisar e interpretar diferentes fontes de informação, escritas e iconográficas.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifica as principais mensagens.</li><li>- Relaciona as diferentes informações do texto escrito e/ou iconográfico.</li><li>- Atribui significado às diferentes mensagens do texto escrito e/ou iconográfico.</li></ul>
B) Desenvolver competências de comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Expressa-se de forma clara.</li><li>- Mobiliza o conhecimento/vocabulário adequado ao contexto da sua intervenção.</li><li>- Elabora um discurso coerente.</li></ul>
C) Desenvolver a competência de comunicação escrita.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elabora frases cumprindo as regras: de construção frásica, de coesão textual, de estruturação de ideias.</li><li>- Escreve sem erros ortográficos.</li></ul>

*Nota.* Tabela retirado documento Plano de Intervenção: síntese.

De forma a analisar os objetivos foram criadas grelhas de observação que iam ao encontro dos conteúdos que eram lecionados em determinada semana, neste caso para a disciplina de História e Geografia de Portugal. Já para a disciplina de Português foram

criadas grelhas de avaliação da leitura em voz alta para uma das rotinas que era aplicada diariamente no início de cada aula.

Depois de definidos os objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação foram delineadas algumas estratégias que iam ao encontro do que já estava estipulado. Assim sendo surgiram as seguintes estratégias: leitura e análise de documentos escritos e iconográficos, implementação de rotinas de leitura, criação de momentos diversificados expressão oral e realização de atividades regulares de produção de textos escritos.

Por fim, no que diz respeito à tipologia de atividades aplicadas durante o período de intervenção é de salientar que na sua globalidade foi privilegiado o ensino tradicional pois era o que era adotado pela OC e, por isso, as atividades acabaram por não ser muito apelativas nem práticas. Porém, acabaram por ser implementadas algumas que os alunos apreciaram, como por exemplo os jogos lúdicos para as aulas de revisões, em que as professoras estagiárias construíram todos os materiais necessários para o jogo de acordo com a matéria que sairia na ficha de avaliação. Já nas últimas semanas de intervenção também foi implementada uma atividade de escrita criativa em grupos, em que os alunos tinham de seleccionar os indutores de escrita através de cartões e redigir um texto juntamente com os colegas do seu grupo.

Para além disso, durante todo o período de intervenção foi aplicada a rotina de leitura em voz alta, em que o aluno que fosse sorteado na aula anterior tinha de apresentar um texto à sua escolha. No fim da sua leitura os colegas faziam a avaliação do desempenho do colega.

### **2.3. Análise crítica da prática ocorrida no 1.º e 2.º CEB**

Durante o período de observação, o par pedagógico de PES II elaborou os Planos de Intervenção, que foram apresentados nos subcapítulos anteriores: *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB* e *Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB*. Os Planos de Intervenção tinham o propósito de colmatar algumas fragilidades que os alunos, de 5.º ano e 2.º ano, e também privilegiavam as suas potencialidades.

Considerando a descrição das práticas pedagógicas apresentadas nos subcapítulos anteriores, no presente subcapítulo é apresentada uma análise crítica comparativa das mesmas, refletindo sobre alguns aspetos, tais como: o desenvolvimento de competências dos alunos, os métodos de ensino/aprendizagem privilegiados, a relação pedagógica estabelecida com os alunos e os processos de regulação e avaliação das aprendizagens.

No que diz respeito ao primeiro ponto, o desenvolvimento de competências dos alunos é de ressaltar que o processo em si foi distinto em ambas as práticas.

Na prática das turmas de 5.º ano, as competências desenvolvidas não iam além que era expectável de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português e de História e Geografia de Portugal. Desta forma, os alunos apenas aprendiam os conteúdos que realmente eram expectáveis.

Já na prática na turma de 2.º ano, verificou-se um desenvolvimento de competências muito diferente do que acontecera nas turmas de 5.º ano. Os alunos, tal como era esperado, aprendiam e adquiriam os conteúdos estipulados nas Aprendizagens Essenciais destinadas ao 2.º ano, mas também eram mobilizados outros conteúdos e saberes que não constam nos documentos em vigor.

Referentemente aos métodos de ensino/aprendizagem utilizados, mais uma vez, verificou-se uma oposição, pois nas turmas de 5.º ano privilegiou-se o método de ensino tradicional, ou seja, mais expositivo por parte do professor, e na turma de 2.º ano, a OC privilegiava um método de ensino mais experimental. Em ambas as práticas de ensino as professoras estagiárias deram continuidade ao método de trabalho utilizado pela OC.

Assim sendo, na sequência do que já foi afirmado, no 1.º CEB foi implementado um ensino mais prático, em que os alunos eram envolvidos em todo o processo de aprendizagem, e menos expositivo, de forma que os próprios alunos iam construindo o seu próprio conhecimento. Segundo este modelo de base construtivista

os alunos são os agentes da sua própria formação, ou seja, é da responsabilidade do aluno a aquisição do seu próprio conhecimento, este pode ser auxiliado pelo professor ou por materiais didáticos, contudo só o próprio pode desenvolver a sua aprendizagem. (Santos, 2014, p. 20).

Ainda na prática na turma de 2.º ano de escolaridade, foi privilegiada a diferenciação pedagógica na elaboração da maioria das atividades, pois, tal como referido

anteriormente, a turma tinha quatro alunos que possuíam algumas dificuldades de aprendizagem e, por isso, as atividades eram adaptadas ao seu ritmo de ensino e capacidades de aprendizagem. Para Carvalho (2014, p.19), “perceber que todos aprendemos de forma diferente e que cada indivíduo tem os seus métodos, estilos e ritmos de aprendizagem” e realmente percebemos que “o professor tem de ser capaz de olhar para a diferença de cada um como uma mais-valia e deve apoiar-se nessa para proporcionar momentos de enriquecimento do próprio grupo”.

Na turma de 2.º ano, as professoras estagiárias deram continuidade a atividades que os alunos já desenvolviam com a OC. Alguns exemplos de atividades são: o trabalho de projeto e a construção de ficheiros sobre diversos temas, neste caso em concreto sobre os animais e as plantas. A Metodologia de Trabalho de Projeto acarreta inúmeras vantagens que de acordo com Castro e Ricardo (2001, p. 8), é “um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo”. Este tipo de trabalhos permite aos alunos gerir a sua própria aprendizagem.

Também ainda no 1.º CEB, espera-se que sejam abordadas as várias áreas curriculares de modo integrado, pois, segundo Pereira et al (2015), a integração curricular visa a organização do currículo e do conhecimento com o intuito de os tornar mais acessíveis e significativos para os alunos. Assim sendo, o professor titular da turma tem um papel fulcral, que é o de gerir e organizar os conteúdos a abordar, com o propósito de articular as três áreas mais teóricas – português, matemática e estudo do meio – com as áreas mais práticas – Expressões Artísticas (expressão plástica, teatro e música) e Educação Física. Como tal, verificou-se, durante o período de observação, que a OC realizava atividades que promoviam essa articulação.

Já nas turmas de 5.º ano, foi privilegiado o ensino tradicional, pois era o método de ensino que a OC utilizava. Por isso, as aulas lecionadas pelas professoras estagiárias limitavam-se à utilização de recursos que também a OC privilegiava, como é o caso dos vídeos disponíveis no site da Escola Virtual relacionados com os conteúdos que estavam a ser lecionados e a exploração e realização de exercícios do manual adotado para cada disciplina.

O método de ensino acaba por não motivar e estimular tanto os alunos, o que é essencial de ocorrer. Segundo Veríssimo (2013), a motivação é entendida como sendo um fator promotor da aprendizagem e do rendimento escolar. De facto, era notório que existia sempre um grupo de alunos mais motivado e mais recetível aos conteúdos lecionados do que restantes colegas, porém esses primeiros pertenciam à minoria de alunos da turma. Porém, já nas últimas semanas de intervenção, verificou-se uma melhoria neste sentido, pois os alunos demonstravam uma maior recetibilidade aos conteúdos que estavam a ser lecionados, pois chamava-os mais à atenção.

Ao contrário do que aconteceu no 1.º CEB, em que era privilegiada a interdisciplinaridade, no 2.º CEB cada professora acaba por gerir e aplicar os conteúdos relacionados correspondentemente às suas áreas de formação, mesmo que seja a mesma professora a lecionar a disciplina de Português e de HGP.

Quanto à relação pedagógica desenvolvida com os alunos, é possível afirmar que em ambas as práticas as professoras estagiárias desenvolveram uma boa relação com os alunos. Na turma de 2.º ano, a relação foi logo boa desde o primeiro dia, porém, no 5.º ano, a relação apenas se começou a vincular após o período de observação, pois, até então, as professoras estagiárias não comunicavam com os alunos por opção da OC.

Por fim, no que concerne aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, em ambos os ciclos de ensino foram aplicados instrumentos que permitiam realizar uma avaliação final, quer fosse sumativa ou formativa. De acordo com Leitão (2013), existem diferenças entre as duas modalidades de avaliação. Enquanto a avaliação sumativa se centra nos resultados, normalmente, de testes escritos, e marca o percurso do aluno de forma definitiva, a avaliação formativa, por corresponder à avaliação do desempenho, no geral, de cada aluno, permite a progressão e a superação das suas dificuldades.

Neste sentido, considerando ambas a experiência nos dois ciclos de ensino, fez sentido centrar o processo de avaliação na realização de tarefas propostas de forma a compreender se os alunos estavam a assimilar os novos conteúdos. Assim sendo, ao longo dos períodos de intervenção, foi privilegiada a avaliação formativa apesar de no estágio realizado nas turmas de 5.º ano, a OC acabou por dar mais ênfase à avaliação sumativa

através da realização de vários momentos de avaliação, recorrendo a testes sumativos para ambas as disciplinas.

Em tom de conclusão, o fator que mais acabou por influenciar ambas as práticas foi o método de ensino adotado pelas OC e que as professoras estagiárias acabaram por adotar de forma a dar continuidade ao trabalho realizado até ao momento da sua intervenção.

### 3. ESTUDO EMPÍRICO

| | ' ' | | ' ' |

### **3.1. Apresentação do estudo**

O presente estudo, intitulado *A leitura em voz alta na sala de aula no 1.º CEB*, foi desenvolvido no âmbito da UC PES II, no 1.º CEB, mais concretamente numa turma de 2.º ano de escolaridade. A seleção do tema do estudo partiu do interesse da investigadora e das fragilidades identificadas na turma na qual foi realizada a intervenção, durante o período de observação.

A partir das fragilidades identificadas na turma, emergiu a seguinte questão orientadora: *Que estratégias e atividades podem promover o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta no 1.º CEB?*

De modo a dar resposta a esta questão, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: promover o desenvolvimento da competência da leitura em voz alta de alunos do 1.º CEB. Por sua vez, o objetivo geral decompõe-se nos seguintes objetivos específicos: (i) conceber estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta no 1.º CEB, (ii) monitorizar e avaliar o desempenho da leitura em voz alta com o recurso a instrumentos que promovam a autonomia do aluno e (iii) avaliar a perceção dos alunos e da orientadora cooperante relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da leitura em voz alta.

### **3.2. A leitura em voz alta**

#### **3.2.1. A leitura**

O desenvolvimento da competência de leitura, hoje em dia, é algo Segundo Sim-Sim (2009), a leitura é uma competência que implica converter o que está escrito nos fonemas da língua, o que acaba por implicar que os indivíduos tenham a noção de que tudo o que está representado pelo código escrito pode ser descodificado e dito oralmente. Além disso, a autora acrescenta que “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura” (Sim-Sim, 2009, p.13). Para Ceia (2004), citado por Ferreira (2009, p. 10), “são poucas as situações da nossa vida que não beneficiem com mais e melhores leituras.”

Segundo Ribeiro (2005), citado por Coradinho (2020, p.4), “é através da leitura que o ser humano pode adquirir novos conhecimentos, atingir o sucesso escolar,

profissional, a liberdade a ascensão social”. Assim, é indiscutível que saber ler está diretamente coligado com o sucesso individual, a vários níveis.

Apesar de ser algo essencial à vida do ser humano, e ser uma característica única da sua existência, ainda existe uma grande parte da sociedade portuguesa que continua a apresentar uma taxa de analfabetismo maior do que a desejada. Segundo os dados da Pordata (2015), recolhidos nos censos realizados no ano de 2011, a taxa de analfabetismo da população portuguesa representa 5,2%, apesar dos dados terem reduzido cerca de 20% desde o ano de 1970 (25,7%). Uma vez que Portugal é considerado um país desenvolvido, segundo Sim-Sim (2007), os níveis de literacia deveriam ser superiores, e por isso a taxa de analfabetismo deveria ser nula.

Sim-Sim (2007, p.5), afirma que a população portuguesa “tem mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura”, pois em Portugal escolarização é obrigatória até ao 12.º ano de escolaridade, situação que nos países menos desenvolvidos não se verifica.

No processo de aquisição da leitura existem vários fatores que o influenciam, que segundo Citar e Sanz (1993), citado por Coradinho (2020, p. 5) são:

- (i) fatores relacionados ao sujeito, nomeadamente as suas capacidades cognitivas, a sua personalidade e a sua motivação;
- (ii) fatores externos ao sujeito, tais como os hábitos dos indivíduos que os rodeiam, as oportunidades que lhes são dadas pelo meio, o contexto familiar em que vive, e por último,
- (iii) fatores relacionados com o contexto educativo, tais como, as relações de confiança e segurança estabelecidas com o professor e com os colegas.

De uma forma geral, a leitura surge como sendo uma competência que deve ser trabalhada desde cedo, pois não surge de forma espontânea e, por isso, exige treino, tal como refere Ribeiro (2005). Segundo Rigolet (1997), citado por Ornelas (2015) “a leitura constitui um processo complicado que tem origem na simples descodificação grafofonémica e prossegue no seu aspeto mais abrangente de atribuição de um significado a esta descodificação“(p. 6). Por isso, segundo a Direção-Geral da Educação, o ensino da leitura deve ser privilegiado durante o decorrer do 1.º CEB.

A missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é de assegurar a aprendizagem da leitura e

da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra. (Direção-Geral da Educação, s.d., p.3)

Neste sentido, associadas à leitura estão envolvidas duas capacidades essenciais que acabam por ser desenvolvidas no decorrer do 1.º CEB: a decifração e a compreensão (Sim-Sim, 2007, 2009). Ambos os processos, apesar de serem distintos, encontram-se relacionados, pois, segundo Cruz (2007), os défices relativos aos processos de descodificação podem acabar por comprometer os processos de compreensão.

A decifração diz respeito à capacidade de o indivíduo identificar a sequência de letras e fazê-las corresponder aos seus respetivos sons, fazendo uma correspondência entre a representação escrita da palavra e a sua forma oral (Sim-Sim, 2009). O desenvolvimento desta capacidade possibilita o reconhecimento de diversas palavras. Segundo Esteves (2013), o leitor só consegue ser competente no processo de decifração quando já reconhece a maioria das palavras que lê. O processo de decifração apresenta uma importância extrema no processo de aprendizagem da leitura e é conhecido como sendo a “área mais problemática” (Esteves, 2013, p. 6), dado que o seu processo de aquisição e desenvolvimento ser complexo.

Por sua vez, a compreensão é a atribuição de significado ao que é lido, ou seja, é a “apreensão do significado da mensagem” (Sim-Sim, 2007, p.7). De acordo com Rebelo (2013), citado por Coradinho (2020):

para que a compreensão do texto seja feita é imprescindível que o leitor tenha conhecimentos prévias sobre o mesmo, que seja capaz de extrair a informação do texto, armazená-lo pelo tempo necessário à sua compreensão e que consiga fazer a ligação entre a informação essencial que lhe é proporcionada pelo texto. (p. 9)

Em suma, Cruz (2007) afirma que a criança para ler deve ser capaz de cumprir a seguinte sequência de operações: (i) analisar a palavra visualmente, (ii) identificar a palavra através da sua análise, comparando-a com as outras palavras armazenadas no seu léxico e, por fim, (iii) ativar a sua unidade de significado.

A leitura pode ser realizada de várias formas, que segundo Froissart (1976), citado por Ornelas (2015, p. 7), são: “a leitura meticulosa, a leitura ídeo-visual, a leitura global,

a leitura rápida e a leitura em voz alta”. A par destes tipos de leituras, ainda existe a leitura silenciosa.

### 3.2.2. Leitura em voz alta e leitura silenciosa

Ao longo dos anos, na história da leitura, a percepção acerca da leitura em voz alta e da leitura silenciosa foi sendo modificada. Na Grécia Antiga, a cultura tinha como base a oralidade e, por isso, os textos eram todos lidos em voz alta. Segundo Santos (2006, citado por Silva, 2013, p.20), “para os gregos, a escrita só fazia sentido se fosse vocalizada”.

No decorrer da Idade Média, a leitura silenciosa veio ocupar o lugar da leitura em voz alta, pelo que esta apenas conseguiu voltar a ganhar terreno a partir do século XV segundo Coradinho (2020), nomeadamente, nas reuniões sociais, nos momentos religiosos e como fonte de politização da população.

Apesar de ser muito importante na vida social da Europa, no meio da educação não era vista desta forma, e por isso era muito desvalorizada pelos professores. De acordo com Belo e Sá (2005), nos anos 70, a leitura em voz alta deixou de ser privilegiada como método de trabalho na sala de aula e acabou por ser substituída pela leitura silenciosa. A leitura em voz alta apenas voltou a surgir no final do período da ditadura.

Esta conjuntura aconteceu, pois, acreditava-se que “ler é compreender e que a emissão sonora do texto não é necessária, podendo mesmo constituir um obstáculo à compreensão” (Belo & Sá, 2005, p. 14).

Como já foi mencionado, na década de 70, a leitura em voz alta voltou a assumir o seu papel na educação, e nesta altura os alunos liam todos os mesmos textos, o que acabava por fazer com que ouvissem inúmeras vezes. Ou seja, segundo Jean (2011), citado por Ornelas (2015, p. 10), “a leitura em voz alta servia como um método de aprendizagem através da repetição e memorização de excertos”.

Com o avançar dos anos, diversos autores começaram a questionar a existência e utilização de só um modo de leitura, ora a leitura em voz alta ora a leitura silenciosa, e acabaram por privilegiar, segundo Belo e Sá (2005), a integração das duas técnicas nas

suas práticas pedagógicas de forma a selecionar alternadamente os modelos de leitura, com o intuito de os adequar às atividades curriculares.

Desta forma, e desde então, passou a existir um equilíbrio entre as duas técnicas de leitura, pois segundo Ministeriais Francesas (1992), citado por Belo e Sá (2005, p. 15), “ler em voz alta e ler silenciosamente são, portanto, duas modalidades às quais é preciso recorrer alternadamente”.

Apesar de a leitura em voz alta ter um papel fundamental na exploração dos textos “onde as palavras escritas ganham vida pela intensidade e emoção da voz, aproximando este tipo de leitura à representação dramática e teatral” (Ornelas, 2015, p. 11), acaba por também ser complementada pela leitura silenciosa, uma vez que permite antecipar a leitura em voz alta. Segundo Belo e Sá (2005, p. 17), “sendo a leitura em voz alta uma atividade posterior à leitura silenciosa, vai ser influenciada pelas significações construídas aquando da primeira leitura, funcionando esta como referente”.

A leitura em voz alta é uma atividade de extrema importância, pois possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita, e o enriquecimento do vocabulário da criança além de que ajuda, tal como referido anteriormente, no desenvolvimento de estruturas cognitivas ao nível da compreensão e interpretação textual. (Ferreira, 2020, p. 18)

Vários autores defendem que a leitura em voz alta traz vantagens ao leitor (Mata, 2008, citado por Ferreira (2020, p. 18):

- (i) Cria a oportunidade para ouvir leitura fluente, com entoação adequada facilitando a compreensão do que é ler e para que serve, despertando maior interesse e vontade de participar na atividade.
- (ii) Fornece modelos de leitores envolvidos, porque seja o educador ou um familiar que leia com gosto transmite esse prazer e esse gosto à criança.
- (iii) Alarga experiências porque os livros são grandes fontes de conhecimento e podem motivar para futuras pesquisas e leituras.
- (iv) Desenvolve curiosidade pelos livros, porque a exploração à história, feita antes, durante e após a leitura desperta curiosidade e interesse pelos livros.
- (v) Aprende comportamentos de leitor, ao observar o leitor a criança quando manipula os livros imita os comportamentos que viu.

(vi) Desenvolve conceitos de escrita, aprende conceitos como a sua orientação, que a escrita reflete a nossa oralidade, aprende sinais de pontuação e letras de forma simples e com sentido, mesmo antes do ensino formal da escrita.

Devido às técnicas anteriormente utilizadas, nomeadamente a repetição da leitura em voz alta do mesmo texto, a leitura em voz alta acabou por sofrer uma reestruturação, uma vez que a sua prática em sala de aula vai depender dos seus principais utilizadores, as crianças, e não do texto selecionado para todos de igual forma. Para Belo e Sá (2005, p.17) “as crianças são sensíveis ao som e (...), por isso, ao lerem em voz alta, compreendem mais facilmente o conteúdo de um texto”.

A leitura silenciosa, para Belo e Sá (2005), consiste na visualização de um grupo de palavras que são associadas ao respetivo significado. É um tipo de leitura que não comporta a emissão sonora do texto e, portanto, é considerada um ato solitário, que deve ser realizado quando o leitor se encontra sozinho. Segundo Rebelo (1990), citado por Belo e Sá (2005, p.17), “a leitura silenciosa é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento da criança, sem a obrigação de proferir as palavras em voz alta, fica mais livre para captar o sentido daquilo que vê”.

Assim sendo, na leitura silenciosa está igualmente implícita a compreensão do texto, uma vez que o leitor consegue compreender o significado da mensagem de igual forma, segundo Sim-Sim (2007).

Segundo Belo e Sá (2005), a leitura em voz alta é mais demorada do que a leitura silenciosa e pode tornar-se mais maçadora, caso o seu objetivo principal não seja a comunicação de algo.

Ambos os tipos de leituras têm: os seus próprios emissores, os recetores, as mensagens que são transmitidas, e o canal pelo qual é transmitida a mensagem. De forma a estabelecer uma comparação, Ornelas (2015) apresentou uma tabela (cf. Tabela 5) comparativa da leitura silenciosa e da leitura em voz alta com base no que refere Belo e Sá (2005).

**Tabela 5**

*Leitura Silenciosa vs Leitura em voz alta, a partir de Belo e Sá (2005)*

<b>Leitura Silenciosa</b>		<b>Leitura em voz alta</b>
Autor	<b>Emissor</b>	Autor e leitor (duplo emissor)
Toda a obra/Texto	<b>Mensagem</b>	Toda a obra/Texto
Leitor	<b>Recetor</b>	Leitor e ouvintes (Duplo recetor)
Suporte escrito	<b>Canal</b>	Suporte escrito e canal oral (Duplo canal)

*Nota:* Tabela retirada de Ornelas, C. (2015, p.13). Autoavaliação da leitura oral com recurso ao registo audiovisual.

### 3.2.3. Estratégias para o desenvolvimento da leitura em voz alta

Existem várias estratégias que podem ser utilizadas no desenvolvimento da competência de leitura em voz alta, nomeadamente: (i) a leitura dramatizada de textos; (ii) a leitura a pares seguida de um momento de auto e heteroavaliação, em que os colegas avaliam a prestação do aluno e o próprio aluno avalia a sua leitura; (iii) a leitura de textos com diferentes entoações, como por exemplo recorrendo às emoções (triste, zangado, feliz); (iv) a realização de concursos de leitura em voz alta, nos quais é selecionado o vencedor e (v) a concretização de ateliês de leitura no quais os alunos apresentam textos previamente preparados (Belo & Sá, 2005).

Para além das estratégias mencionadas, também existe a leitura em voz alta realizada pelo professor. Tal como já fora referido, segundo Silva (2013), citado por Coradinho (2020, p. 25), “o facto de o professor ler em voz alta pode constituir uma motivação para a leitura pelos alunos”. Por sua vez, Belo e Sá (2005) afirmam que a leitura em voz alta se justifica na medida que torna a compreensão do texto mais fácil. Para Dalla-Bonna (2017), citado por Coradinho (2020, p. 26), esta estratégia de leitura “configura-se como uma estratégia decisiva na mediação da leitura, fundamental para

provocar na criança e nos jovens o interesse pela leitura (...) os alunos podem ser encantados pela palavra, pelo som e pela imagem construída pela voz do mediador”.

Além da leitura realizada pelo professor, Ferreira, Ribeiro e Viana (2012), citados por Coradinho (2020, p. 26), apresentam outras estratégias de leitura que podem ser aplicadas por outro tipo de leitores e/ou com recurso a outros instrumentos. As estratégias são:

(i) a leitura por um adulto proficiente, com um encarregado de educação, um contador de histórias ou um aluno mais fluente, (ii) o registo de áudio da leitura dos alunos e a posterior visualização ou audição e análise, (iii) a leitura repetida, (iv) a leitura em voz alta dos próprios alunos para adultos, (v) a dramatização de textos, (vi) a prática da leitura de listas de palavras, (vii) a organização de registos gráficos que permitam que os alunos visualizem os seus progressos na leitura, (viii) a leitura em coro, e por último, (ix) a leitura de pequenos textos a pares com o fornecimento de feedbacks pelos pares.

Além da tipologia de atividades selecionadas, importa também considerar o tipo de texto selecionado pelo professor para a atividade de leitura em voz alta. Segundo Buescu et al. (2015), citado por Coradinho (2020, p. 28), “desde o 1.º ano de escolaridade é importante que os alunos leiam e oiçam diferentes textos narrativos, informativos, descritivos, poemas e bandas desenhadas, o que lhes permitirá familiarizarem-se com novo vocabulário e compreender a estrutura dos mesmos.”

Em suma, Moreira (2014) também acredita que as atividades e projetos de leitura devem ser sempre orientados para vários propósitos e finalidades, por exemplo, ler para identificar ideias-chave, ler para procurar informações específicas, ler para identificar pontos de vista, ler para recreação” (p. 61). Por isso, importa saber primeiro o principal objetivo da leitura e só depois definir a estratégia que irá cumprir esse propósito.

### 3.2.4. Avaliação da leitura em voz alta

As práticas de atividades de leitura em voz alta permitem avaliar/analisar alguns erros que os alunos possam cometer e, posteriormente, aumentar a eficiência das práticas de leitura. Desta forma, quando são apresentadas atividades em que o desenvolvimento da leitura em voz alta seja o principal objetivo é necessário avaliar os alunos e a sua prestação.

Segundo Amor (2006), citado por Ornelas (2015, p. 40) “a avaliação constitui um elemento fundamental do currículo”. O momento de avaliação permite adaptar o processo de aprendizagem em prol das necessidades educativas dos alunos ou da própria prática educativa.

Ao longo dos anos, o conceito de avaliação tem sofrido algumas mudanças, que, segundo Reis e Adragão (1990), aconteceram devido a mudanças históricas, sociais e económicas.

Antigamente, “a avaliação era identificada com classificação, pois limitava-se a descrições quantitativas dos comportamentos dos alunos” (Reis e Adragão, 1990, p. 98). Porém, o conceito de avaliação evoluiu e atualmente apresenta “um carácter mais extenso, mas mais preciso, pois passou a incluir descrições qualitativas e quantitativas dos comportamentos e ainda juízos de valor” (Reis e Adragão, 1990, p. 98).

Ferreira (2009) também apresenta o seu conceito de avaliação tendo em conta a ideia defendida por Beech e Singleton (1997):

a avaliação pode ser entendida como um processo sistemático de identificação, em que é feita recolha e tratamento de dados, sobre qualquer matéria. Tem como objetivo atribuir um valor, tomando como ponto de partida um critério, a partir do qual se possa melhorar o processo. (p.116)

No contexto educativo, a avaliação assume duas funções imprescindíveis, que são a avaliação sumativa e avaliação formativa.

Referentemente à primeira, a avaliação sumativa baseia-se essencialmente na soma das classificações dos alunos dependendo das áreas curriculares que vão sendo trabalhadas de acordo com o programa educativo em vigor.

A sua função é claramente a de certificar. Isto é verificar e qualificar aquilo que os alunos retiveram. (...) centra-se naquilo que os alunos são capazes de produzir, mas situa-se no momento final do processo educativo. (...). A avaliação sumativa é a que tem uma função predominante, isto é, ao certificar, reconhece os alunos a partir de um referente criado pelas instituições como necessário para qualquer membro da sociedade. É aquilo que é afixado, que se torna visível para a sociedade. (Leitão, 2013, p. 13)

Por sua vez, na avaliação formativa é dada importância ao desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Amor (2006), citado por Ornelas (2015, p.41), este tipo de avaliação “procura situar o aluno face ao conjunto de objetivos estabelecidos, de modo a detectar eventuais dificuldades e a introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remediação”.

Em suma, o principal objetivo da avaliação formativa é detetar as maiores dificuldades dos alunos e corrigi-las, permitindo ao professor adaptar a sua prática às dificuldades de cada aluno. Amor (2006), citado por Ornelas (2015), afirma que existem três aspetos essenciais na avaliação formativa, que são: (i) a pedagogia diferenciada, (ii) a autonomia do aluno, (iii) o aluno desenvolver consciência perante o seu erro.

No processo de avaliação da leitura em voz alta deve ser privilegiada a avaliação formativa, pois segundo Belo e Sá (2005), quando nos propomos a avaliar a leitura em voz alta não é com o objetivo de atribuir uma classificação, mas sim com o fim de analisar e observar e, posteriormente, adaptar as práticas pedagógicas aos alunos.

Porém, a avaliação não deve ser apenas realizada pelo professor. Segundo Ornelas (2015), existem três formas diferentes de realizar a avaliação das competências de leitura em voz alta dos alunos, que são: a heteroavaliação nas suas duas modalidades (realizada pelo professor e realizada pelos colegas) e a autoavaliação.

No processo de heteroavaliação realizada pelo professor a decisão da avaliação recai apenas sobre a análise feita pelo professor perante as competências apresentadas pelos alunos, segundo Ornelas (2015).

Por sua vez, no processo de heteroavaliação realizada pelos colegas, segundo Reis e Adragão (1990, p.98) “os diferentes elementos podem estabelecer comparações profícuas e, assim, enriquecer procedimentos seguintes”. Neste caso concreto de

avaliação, a opinião dos alunos é tida em conta pelo professor no momento da avaliação, pois a avaliação de um colega é discutida entre todos os elementos da turma.

Por fim, no que concerne à autoavaliação esta é realizada pelo próprio aluno que está a ser avaliado, ou seja, segundo Sá (2004), citado por Ornelas (2015, p.42), “o próprio aluno [é] convidado a dar a sua opinião sobre o seu trabalho, o que poderá ajudá-lo e ao professor a compreender melhor quais as suas dificuldades”.

Reis e Adragão (1990) defendem que a autoavaliação pode surgir como a possibilidade de refletir sobre os resultados do seu próprio trabalho, ou seja, no momento de autoavaliação o aluno faz uma retrospeção acerca do seu trabalho, refletindo sobre o seu empenho e interesse na realização das tarefas, aprendendo a criticar o seu trabalho com o intuito de melhorá-lo. Neste sentido, o processo de autoavaliação surge, segundo Belo e Sá (2005), como um modo de avaliação que vai ao encontro da perspetiva construtivista, pois “a responsabilização do aluno pela sua avaliação contribui para o seu próprio desenvolvimento” (p. 38).

No que diz respeito aos parâmetros de avaliação que devem ser utilizados, de acordo com Coradinho (2020) “a leitura em voz alta implica o uso do ritmo, da entoação, da projeção da voz e o trabalho sobre a dicção, evitando-se a monotonia” (p. 23).

Assim sendo, os parâmetros de avaliação que devem ser tidos em conta são: a entoação, o ritmo, a projeção da voz e a expressividade, que é o conjunto de todos os parâmetros de avaliação.

A entoação, segundo Ornelas (2015), corresponde às variações de frequência de toda a frase, que permite distinguir se uma frase é interrogativa, exclamativa ou afirmativa. Este parâmetro de avaliação está estritamente ligado à pontuação, pois segundo a autora, é o que informa qual a entoação correta que se deve utilizar.

O ritmo está ligado à velocidade de leitura. Quando uma leitura em voz alta é adequada, depreende-se que existiu mudança no ritmo utilizado. Segundo Ornelas (2015, p. 45) “o ritmo é marcado, igualmente, pelas pausas que se faz ao longo da leitura, necessárias para que haja uma boa compreensão e interesse pela leitura, por parte dos ouvintes”.

Por sua vez, a projeção da voz é a capacidade, do indivíduo que lê em voz alta, de controlar a sua voz. Ou seja, quem lê deve ser capaz de utilizar de forma oportuna a sua

voz, “com um volume adequado e com tonalidades variáveis” (segundo Sansavini, 2008, citado por Ornelas, 2015, p. 45).

Por fim, a expressividade é a junção de todas as outras competências que permitem que o leitor realize uma leitura com uma entoação adequada, em que respeite os sinais de pontuação apresentados, com um ritmo nem muito rápido nem muito lento e com um tom de voz correto, sem gritar nem sussurrar.

Segundo MEC (2011), citado por Ornelas (2015, p.45), “a leitura expressiva pressupõe que se acelere e abrande quando se lê (...) a mudança de ritmo ajuda o ouvinte a compreender como é que as pequenas partes da frase se combinam”.

Em suma, o facto de se privilegiar a avaliação formativa da leitura em voz alta realizada pelo professor, realizando assim a heteroavaliação, também se pode, e deve, colocar em prática a autoavaliação com o intuito do aluno identificar os seus erros e dificuldades e, conseqüentemente corrigi-los.

### 3.2.5. A leitura em voz alta nos documentos curriculares

Torna-se ainda pertinente analisar os documentos em vigor para a educação em Portugal, neste caso são as Aprendizagens Essenciais de Português (AE) (2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (2017), com o intuito de perceber o que é proposto no documento curricular em relação à leitura em voz alta.

As Aprendizagens Essenciais (2018) são atualmente um referencial importante na educação. Segundo a Direção-Geral da Educação, “são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Ambos os documentos, as AE e o PA, estão em consonância.

Segundo as AE (2018) da disciplina de Português, pretende-se que os alunos, ao longo do 1.º CEB, desenvolvam competências nucleares em domínios específicos, que são “a compreensão do oral, a expressão do oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua”. Mais propriamente no domínio

da leitura, procura-se que “os alunos tenham adquirido competência na leitura de textos escritos tornando-os leitores fluentes” com o intuito de

fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura disponibiliza (...). (Aprendizagens Essenciais- Português, 2018, p.3)

A par do que é defendido pelas AE, a leitura é uma das áreas de competências que é nomeada no PA, denominando-se como “Linguagem e textos”. Segundo o PA (2017, p. 21), “as competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber”. Neste sentido, no PA a área da linguagem e textos, na qual se inclui a competência de leitura, centra-se na utilização da linguagem, recorrendo a “gestos, sons, palavras, números e imagens.” (p.21). A linguagem, de acordo com PA tem o propósito de construir o conhecimento, partilhando os sentidos nas diferentes áreas disciplinares e exprimir vivências.

Numa análise mais pormenorizada das AE de Português, é possível verificar que, para atingir os objetivos estabelecidos no documento, é necessário, por exemplo, no 1.º ano, “ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (p. 8).

Já para o 2.º ano, um dos objetivos no domínio da Leitura e da Educação Literária é “Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos” (p. 8).

Para o 3.º ano, alguns dos objetivos são: “ler poemas em público, com segurança”, “fazer a leitura dramatizada de obras literárias” e “apresentar obras literária em público, através da leitura de poemas e da representação de textos dramáticos” (p. 8-9).

Por fim, para o 4.º ano alguns dos objetivos dos domínios da Leitura e da Educação Literária são: “fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos”, “ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo” e “ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos” (pp. 8-9).

Como é possível constatar, a leitura vem presente em vários momentos das AE de Português, sendo um dos domínios que é mais utilizado nos vários anos de escolaridade, o que é muito favorável para os alunos do 1.º CEB, pois, segundo Ornelas (2015, p. 39), “é fundamental aprender a ler em voz alta para os outros, utilizando todos os constituintes da expressão oral, para uma boa transmissão do escrito aos ouvintes”. Porém quando feita uma análise profunda ao documento em vigor, as Aprendizagens Essenciais, é de notar que não existe uma clara distinção entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa.

### **3.3. Metodologia**

Nesta secção, é apresentada a metodologia adotada no estudo empírico, nomeadamente no que respeita aos procedimentos utilizados, aos participantes, aos instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados.

#### **3.3.1. Natureza do estudo**

Tal como fora referido no subcapítulo *Apresentação do estudo*, a questão orientadora da investigação é: *Que estratégias e atividades podem promover o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta no 1.º CEB?*.

De forma a dar resposta á questão orientadora foram definidos os seguintes objetivos: (i) conceber estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta no 1.º CEB, (ii) monitorizar e avaliar o desempenho da leitura em voz alta com o recurso a instrumentos que promovam a autonomia do aluno e (iii) avaliar a perceção dos alunos e da orientadora cooperante relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da leitura em voz alta. Os três objetivos específicos vão ao encontro do objetivo geral, que é: promover o desenvolvimento da competência da leitura em voz alta de alunos do 1.º CEB.

Com o objetivo de captar a complexidade e profundidade do fenómeno em análise pretende-se realizar o cruzamento de dados de diferente natureza, obtidos quer através da aplicação de questionários, quer através da avaliação do desempenho da leitura em voz alta.

A presente investigação foi, como tal, realizada combinando metodologia de cariz qualitativo e quantitativo. Coutinho (2013) considera que a integração metodológica tem vindo a manifestar-se de maneira mais evidente desde os anos 80 do século XX, colocando de parte a ideia de confronto entre os dois métodos de investigação e apostando na sua complementaridade. Para Reichardt e Cook (1979), citado por Coutinho (2013) um investigador para melhorar a resolução de um problema de pesquisa não tem de optar por um dos métodos de investigação, podendo assim adotar a combinação de métodos de cariz quantitativo e qualitativo.

### 3.3.2. Caracterização dos participantes

Os participantes da presente investigação são 20 crianças, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, que frequentam o 2.º ano de escolaridade numa escola pública do concelho de Lisboa.

A instituição é frequentada por crianças provenientes de diferentes meios socioeconómicos, tal como a própria amostra de alunos a que foi realizado o estudo.

Na turma, é possível notar a existência de dois perfis de alunos, os alunos que são leitores frequentes e os alunos que não leem tão frequentemente. Os alunos que pertencem ao primeiro perfil são crianças que todos os dias leem um livro, seja ele de que tipo for, e revelam um gosto pela leitura. Por sua vez, as crianças que se inserem no segundo perfil correspondem a alunos que não leem, é raro o momento em que leem um livro e só o fazem quando é sugerido pela OC.

### 3.3.3. Instrumentos e técnicas de tratamento de dados

Para a recolha de dados para o estudo, utilizou-se um conjunto de técnicas de recolha de dados, nomeadamente: (i) o inquérito por questionário, com questões de natureza aberta e fechada; e (ii) grelhas para avaliação do desempenho dos alunos em atividades de leitura em voz alta.

O inquérito por questionário é, para Janeiro e Soromenho (2013), um instrumento de recolha de dados com base em autodescrições e autoanálises. Ou seja, os inquéritos permitem “recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo” (Sousa e Baptista, 2014, pp. 90-91).

Para o estudo em questão, realizaram-se dois questionários, sendo um direcionado à OC (cf. Anexo B) e outro aos alunos (cf. Anexo C). Ambos os questionários são constituídos por questões de natureza fechada e aberta.

O questionário aplicado à OC tinha como objetivo analisar a perceção da OC sobre a competência de leitura em voz alta. Este questionário é composto por onze questões fechadas e por seis questões abertas que servem para justificar algumas das suas respostas fechadas do questionário.

Por sua vez, o questionário dirigido aos alunos tinha como objetivo conhecer os hábitos de leitura dos alunos, bem como a sua perceção sobre o ensino e a aprendizagem da leitura em voz alta. O questionário dirigido aos alunos era constituído por quinze questões fechadas, em que tinham de seleccionar a opção que desejavam, e por duas questões abertas, em que tinham de justificar as suas escolhas.

A segunda técnica de recolha e tratamento de dados utilizada foram as grelhas de avaliação da leitura dos alunos (cf. Anexos D, E, F, G). Nas grelhas de avaliação, os alunos eram avaliados por três níveis (1, 2, 3) que eram utilizados para os avaliar nos seguintes critérios: ritmo, expressividade, entoação e projeção da voz. Os alunos a que fosse atribuído o nível 1 era os que apresentavam mais dificuldades. Os alunos a que fosse atribuído o nível 3 eram os alunos que não apresentavam dificuldades.

A avaliação dos alunos era feita recorrendo à autoavaliação e à heteroavaliação por parte da investigadora e dos restantes colegas.

O momento de heteroavaliação era realizado a seguir à realização da atividade de leitura em voz alta e a investigadora seleccionava um aluno para que gerisse o processo de avaliação da leitura em voz alta dos colegas. Estes momentos acabavam por dar origem às grelhas de avaliação que ficavam afixadas na sala de aula (cf. Anexo H e I). Nos restantes momentos de avaliação, a investigadora avaliava os alunos e, posteriormente, passava as avaliações para tabelas em formato Excel (cf. Anexos D, E, F, G).

De forma a analisar os dados obtidos a partir das grelhas, estes eram tratados de um ponto de vista quantitativo (estatística descritiva).

#### 3.3.4. Princípios éticos

O investigador, como é referido por Sousa e Baptista (2014), deve ter presente um conjunto de princípios que podem, e devem, orientar o seu desempenho e que contribuem para a construção da sua identidade profissional e conseqüente melhoria da qualidade da sua investigação.

Assim sendo, no que diz respeito aos princípios éticos adotados ao longo da investigação, destaca-se, em primeiro lugar, o pedido de autorização à professora titular da turma para a realização do presente estudo.

Durante o período de investigação também era garantido o anonimato dos alunos através da omissão dos seus nomes e a atribuição de uma designação, de A1 a A20.

#### 3.3.5. Descrição do Plano de Ação

Para a concretização deste estudo, foi definida uma problemática, e delineado um plano de ação (cf. Tabela 6). Durante a realização do estudo, foram realizadas quatro atividades com o mesmo objetivo: desenvolver a competência de leitura em voz alta dos alunos. Algumas das atividades começaram pela escrita e acabaram por terminar na leitura e apresentação à turma.

O seguinte plano de ação estruturado numa tabela geral, com os seguintes aspetos a serem analisados: data, objetivos gerais, estratégias/atividades, breve descrição e respetivos anexos a demonstrar os recursos utilizados.

**Tabela 6***Planificação do plano de ação*

Data	Objetivos gerais	Estratégias/Atividades	Breve descrição	Anexos
Semana de 9 a 13 de maio	-Avaliar o desempenho dos alunos ao nível da competência de leitura em voz alta.	Guião de trabalho sobre <i>A História da carochinha</i>	Leitura em voz alta do conto tradicional adaptado. Cada aluno tem a sua personagem e as suas falas. Este exercício servirá para a investigadora avaliar a leitura em voz alta dos alunos.	- Guião de trabalho de português (Anexo J) -Grelha de avaliação da leitura (Anexo D)
Semana de 16 a 20 de maio	-Escrever um texto a pares sobre os sentimentos, -Avaliar os alunos na competência de leitura em voz alta. -Envolver os alunos no processo de avaliação da competência de leitura em voz alta. -Realizar a auto e heteroavaliação da leitura em voz alta.	Escrita e leitura de poemas a pares e/ou em grupos sobre os sentimentos.	O exercício surgirá no contexto de um guião de trabalho de português sobre o livro <i>A menina Gotinha de Água</i> da autoria de João Nunes e Papiniano Carlos. O exercício do domínio da escrita será a construção de um poema sobre os sentimentos. Cada par/grupo seleciona um papel para selecionar o sentimento sobre qual irá escrever o seu poema. Depois de escrito e revisto, cada par/grupo lê em voz alta o seu poema à turma, de acordo com o sentimento que lhes calhou.	-Guião de trabalho de português (Anexo K) -Textos produzidos pelos alunos (Anexo L) -Grelha de avaliação da leitura (Anexo E)

<p>Semana de 30 de maio a 3 de junho</p>	<p>-Ler e interpretar os poemas através de ilustrações. -Envolver os alunos no processo de avaliação da competência de leitura em voz alta. -Avaliar a competência de leitura em voz alta em grupos.</p>	<p>Leitura dos poemas do livro <i>Bichos, bichinhos e bicharocos</i> de Sidónio Muralha.</p>	<p>A atividade surge no âmbito da semana da leitura. Cada grupo de trabalho lê um poema que consta no livro e depois faz a interpretação do mesmo recorrendo a vários materiais. Depois de acabarem a ilustração do poema, leem em voz alta o poema para os colegas.</p>	<p>-Poemas ilustrados pelos alunos (Anexo M) -Grelha de avaliação da leitura (Anexo F)</p>
<p>Semana de 6 a 10 de junho</p>	<p>-Trabalhar em grupos e/ou pares. -Realizar a leitura a pares e/ou em grupos. -Realizar a avaliação final da competência de leitura em voz alta.</p>	<p>Leitura de algumas lengalengas do livro <i>Lengalengas</i> de Luísa Ducla Soares.</p>	<p>Nesta atividade, cada grupo tem uma lengalenga que vai apresentar à turma. Antes de lerem em voz alta, os alunos treinam. No final, depois de todos terem apresentado a sua lengalenga preenchem uma ficha de autoavaliação da sua leitura.</p>	<p>-Lengalengas utilizadas (Anexo N) -Ficheiro de autoavaliação (Anexo O) -Grelha de avaliação da leitura (Anexo G)</p>

A aplicação destas atividades funcionou como rotina de sala de aula, ou seja, eram incluídas na planificação da semana como sendo atividades integrantes do dia. Assim, desta forma, a investigadora conseguiu proceder à avaliação e recolha de dados enquanto os alunos realizam o trabalho planificado. É de salientar que a seleção de alguns textos dependeu de algumas obras que tinham de ser trabalhadas como sendo parte integrante das Aprendizagens Essenciais e, por isso, foram sugeridas pela OC, mas também foram selecionadas algumas atividades privilegiadas por Belo e Sá (2005) para a promoção do desenvolvimento da competência de leitura em voz alta. Algumas das atividades são: a leitura dramatizada de textos; a leitura a pares com momentos de auto e heteroavaliação; a leitura de textos com diferentes entoações, recorrendo, por exemplo, aos sentimentos.

No que diz respeito à introdução das grelhas de avaliação, estas foram integradas na atividade dinamizada na segunda semana, com o intuito de os alunos perceberem como se processa a avaliação da competência da leitura em voz alta e, por isso foram logo apresentados todos os critérios de avaliação que iriam ser utilizados no processo de avaliação.

Referentemente aos questionários dirigidos aos alunos, estes foram aplicados na segunda semana de intervenção, e o questionário dirigido à OC foi aplicado na terceira semana de intervenção.

### **3.4. Resultados**

Após a recolha de dados aos alunos do 2.º ano e à OC, apresenta-se e discute-se os seus resultados.

A apresentação dos resultados irá incidir em três aspetos para os quais foram recolhidos dados e posteriormente interpretados. Os três aspetos são: a avaliação da leitura em voz alta, a perceção dos alunos sobre a leitura em voz alta e a perceção da OC sobre a leitura em voz alta.

#### **3.4.1. Avaliação da leitura em voz alta**

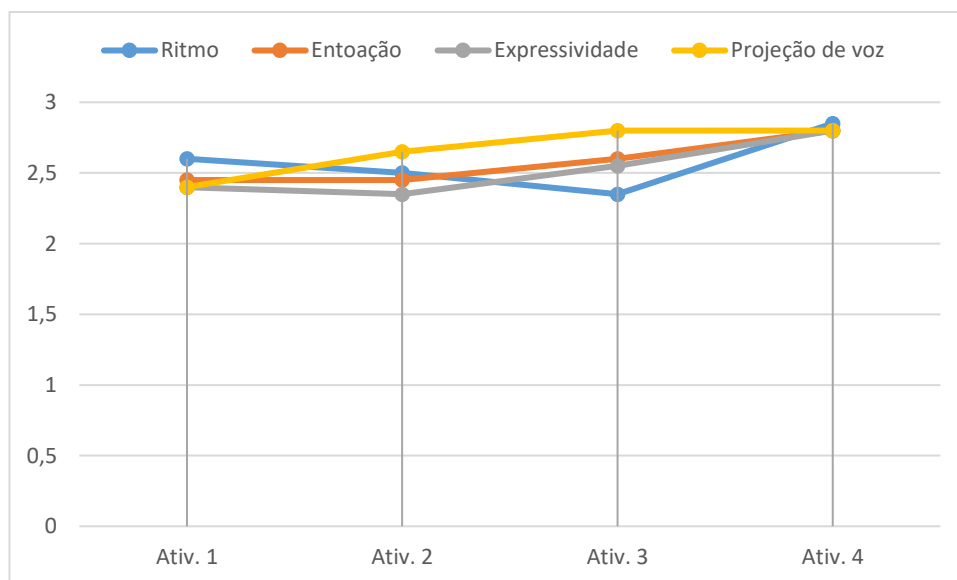
De forma a avaliar o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta dos alunos, foram aplicadas grelhas de avaliação após a realização de cada atividade apresentada na Tabela 6 (secção *Descrição do Plano de Ação*).

Tal como referido anteriormente, as grelhas de avaliação construídas pretendiam avaliar a leitura em voz alta dos alunos tendo em conta os seguintes parâmetros de avaliação: o ritmo de leitura; a entoação da leitura; a expressividade; e a projeção da voz. Cada um destes parâmetros era avaliado numa escala de 1 a 3, em que 1 correspondia ao nível mais baixo e 3 ao nível mais elevado. Ao longo do período intervenção, os alunos foram avaliados em quatro momentos de acordo com estes parâmetros. O principal objetivo desta avaliação foi o de identificar se houve melhoria do desempenho dos alunos na leitura em voz alta durante a intervenção delineada na Tabela 6.

Procedendo à análise das grelhas de avaliação da competência de leitura criadas ao longo das semanas de intervenção (cf. Anexos D, E, F, G), verifica-se uma tendência de melhoria desde a primeira avaliação à última avaliação. A partir do cálculo na média obtida por parâmetro em cada uma das atividades, regista-se, na Figura 1, uma tendência de aumento da média em todos os parâmetros, com exceção do parâmetro relativo ao ritmo da leitura, em que não se verifica uma progressiva melhoria de desempenho.

**Figura 1**

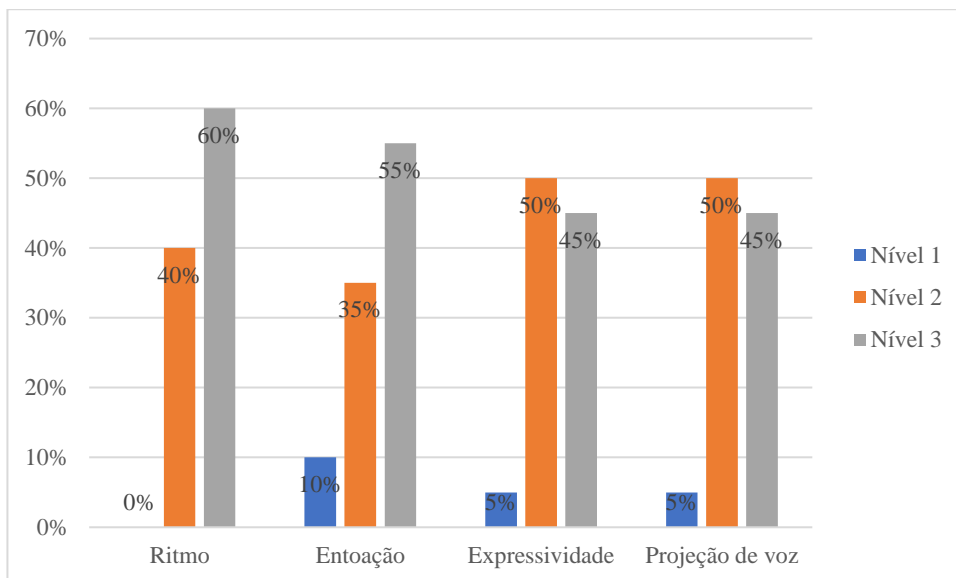
*Análise global dos parâmetros de avaliação*



Analisando mais detalhadamente a avaliação de cada uma das atividades, é notório que na primeira avaliação (cf, Anexo D e Figura 1), realizada após a leitura em voz alta da *História da Carochinha*, o parâmetro em que mais alunos obtiveram o nível 3 foi no Ritmo (60%). Os restantes alunos ficaram-se pelo nível 2, sendo assim possível afirmar que nesta atividade todos os alunos revelaram um desempenho positivo neste parâmetro.

**Figura 2**

*Avaliação da leitura em voz alta- atividade 1*



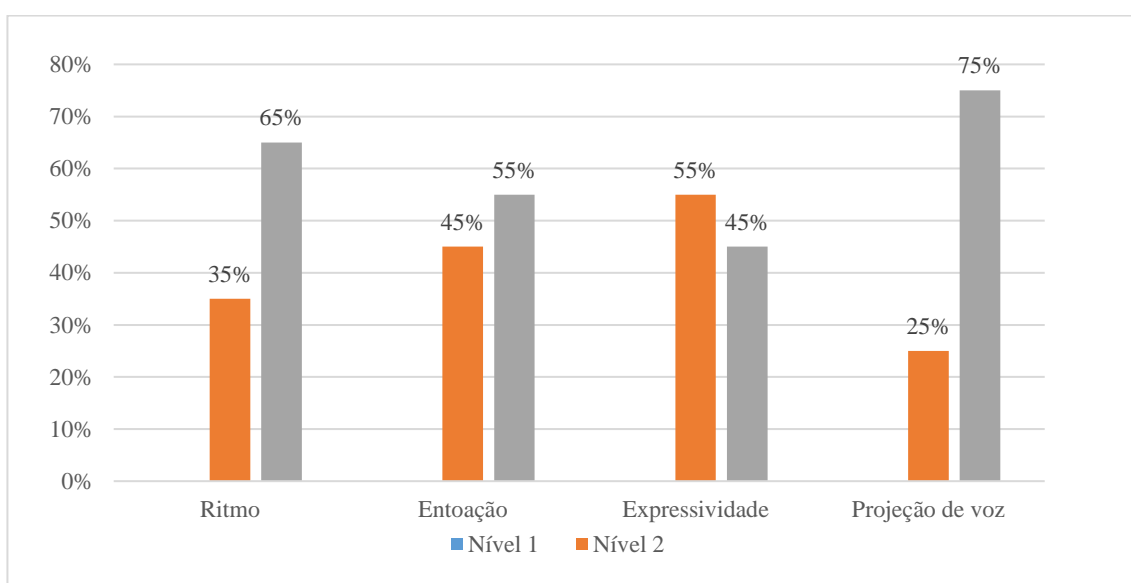
Por outro lado, os critérios em que menos alunos obtiveram resultados de nível 3 foram no da Projeção da voz e da Expressividade (45%). Os restantes alunos, neste parâmetro de avaliação obtiveram classificações de nível 1 (5%) e de nível 2 (50%). Já no critério da Entoação, os alunos localizaram-se na sua maioria no nível 3 (55%) e os restantes no nível 1 (10%) e 2 (35%). Referentemente ao parâmetro da Expressividade, os alunos distribuíram-se maioritariamente pelos níveis 2 (50%) e 3 (45%), sendo que apenas 5% dos alunos obteve o nível 1.

Já no segundo momento de avaliação dos alunos que foi realizada depois da produção de poemas pelos alunos (cf. Tabela 6), foi realizada a heteroavaliação pela investigadora em conjunto com a turma (cf, Anexo E). Assim sendo, analisando a grelha de avaliação construída e o gráfico representativo da mesma, é possível verificar na Figura 2, que o parâmetro com melhor desempenho foi o da Projeção da voz, em que 75% dos alunos obtiveram nível 3 e os restantes, 25%, nível 2. Observando o gráfico também é notável que nos restantes critérios de avaliação o nível de desempenho de cada critério possui classificações idênticas, porém o que se destaca mais é o nível 3 do critério do Ritmo, em que 65% dos alunos obtiveram essa classificação. De seguida, destaca-se,

também, o nível 3 da Entoação em que 55% dos alunos atingiram essa classificação. Por fim, no parâmetro da Expressividade, mais de metade dos alunos (55%) obteve nível 2. Analisando o gráfico, também se verifica que na atividade de leitura dos poemas escritos pelos alunos nenhum obteve nível 1 em qualquer um dos parâmetros de avaliação, o que significa que houve uma evolução uma vez que na atividade 1 havia alunos a que tinha sido atribuído o nível 1 em vários parâmetros.

**Figura 3**

*Avaliação da leitura em voz alta- atividade 2*

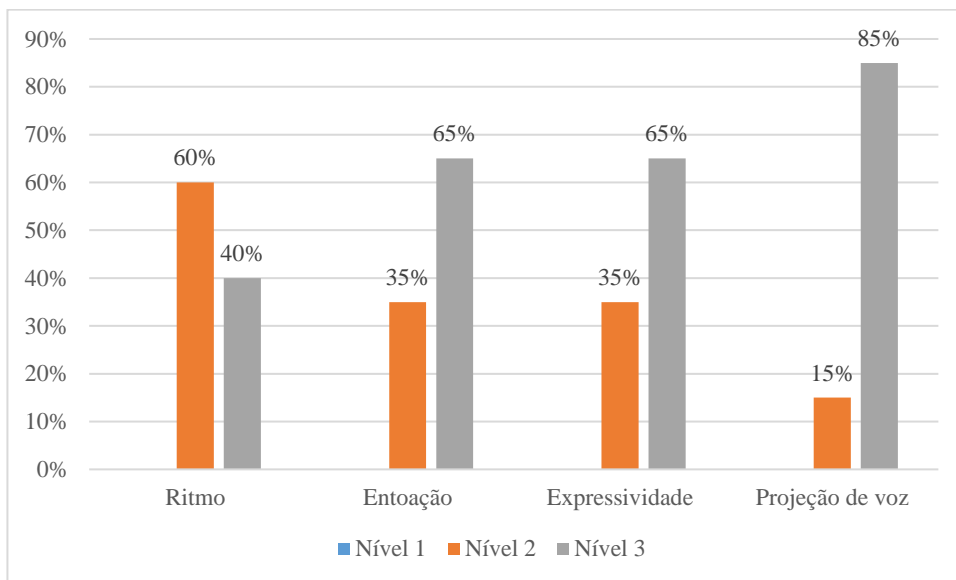


No terceiro momento de avaliação (cf. Anexo F), foi apenas realizada a heteroavaliação por parte da investigadora. A atividade de avaliação da leitura em voz alta foi realizada no âmbito da semana de leitura e, por isso, os alunos leram poemas, em grupo, da obra *Bichos, bichinhos e bicharocos* da autoria de Sidónio Muralha e, de seguida, fizeram a interpretação do mesmo através de uma atividade de Expressão Plástica (cf. Tabela 6). Tal como é possível verificar, na Figura 3, mais uma vez nenhum aluno obteve nível 1 nos parâmetros de avaliação. Já nos restantes critérios de avaliação, verifica-se que, mais uma vez, se destaca o da Projeção da voz com a maior percentagem de alunos (85%) com nível 3. Por sua vez, no critério da Entoação e no da Expressividade, as percentagens situam-se nos 35% (nível 2) e 65% (nível 3). Por

fim, no critério do Ritmo, mais de metade dos alunos (60%) situaram-se no nível 2 e os restantes no nível 3 (40%).

**Figura 4**

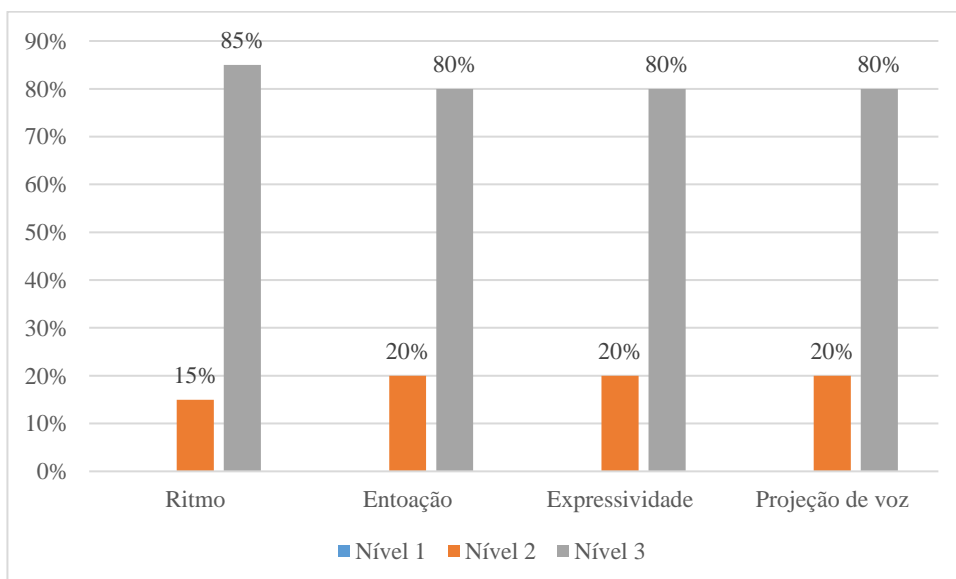
*Avaliação da leitura em voz alta- atividade 3*



Por fim, na última atividade, os alunos realizaram a leitura de lengalengas. Analisando a grelha de avaliação (cf. Anexo G) relativa a esta atividade, verifica-se que em todos os parâmetros pelo menos 80% dos alunos se situam no nível 3.

**Figura 5**

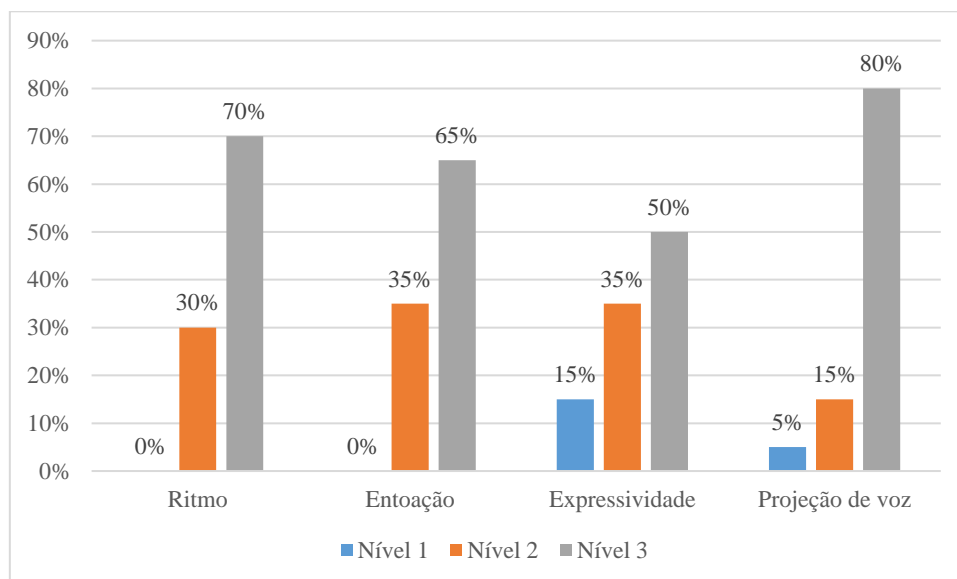
*Avaliação da leitura em voz alta- atividade 4*



Na atividade 4, os alunos realizaram a autoavaliação da sua leitura em voz alta, cujos resultados se apresentam na Tabela 6.

**Figura 6**

Autoavaliação dos alunos- atividade 4



Estes dados, quando confrontados com a avaliação realizada pela estagiária (cf. Figura 6), relevam que a professora estagiária, nos parâmetros relativos ao ritmo, entoação e expressividade, situa os alunos num nível de desempenho superior ao que eles percecionam como sendo o seu. Já no que diz respeito à projeção de voz, as avaliações da professora estagiária e dos alunos parecem estar mais em sintonia.

### 3.4.2. Perceção dos alunos sobre a leitura em voz alta

Analisando a perceção dos alunos sobre a leitura em voz alta, a partir dos resultados obtidos nos questionários (cf. Anexo P), é possível concluir que alguns alunos ainda sentem dificuldades e receios relativamente à leitura em voz alta.

Primeiramente, foi perguntado aos alunos se gostavam de ler em voz alta: 55% responderam que *não* e 45% responderam que *sim*.

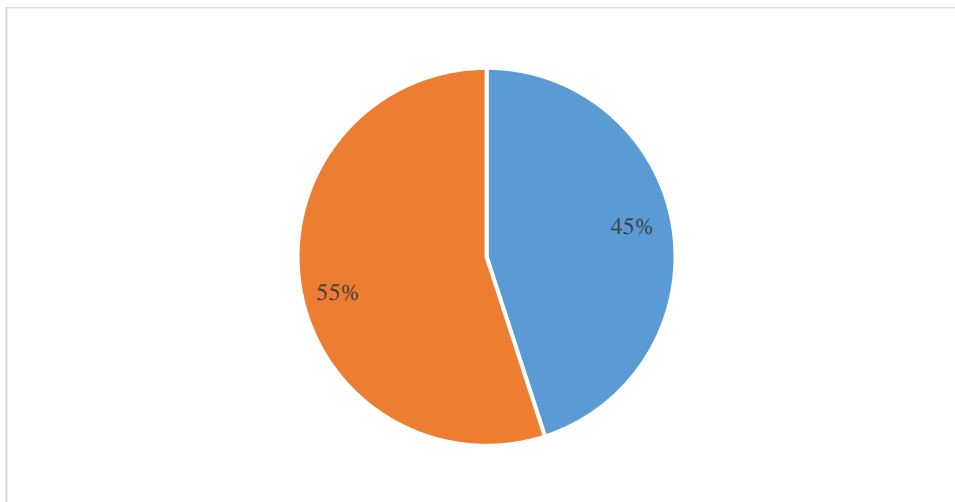
Os alunos que responderam *não* à questão, apresentaram como razão os seguintes motivos: a vergonha e o facto de não gostarem de fazer barulho a ler. Por outro lado, os que responderam *sim* à questão, referiam os seguintes motivos: o facto de fazer bem à

saúde, o facto de gostarem que as outras pessoas os ouçam a ler e o facto de gostarem de ler para a família.

Quando questionados sobre os hábitos de leitura em voz alta na sala de aula, a maioria respondeu que *não* (55%) costuma ler em voz alta, tendo 45% respondido que *sim*.

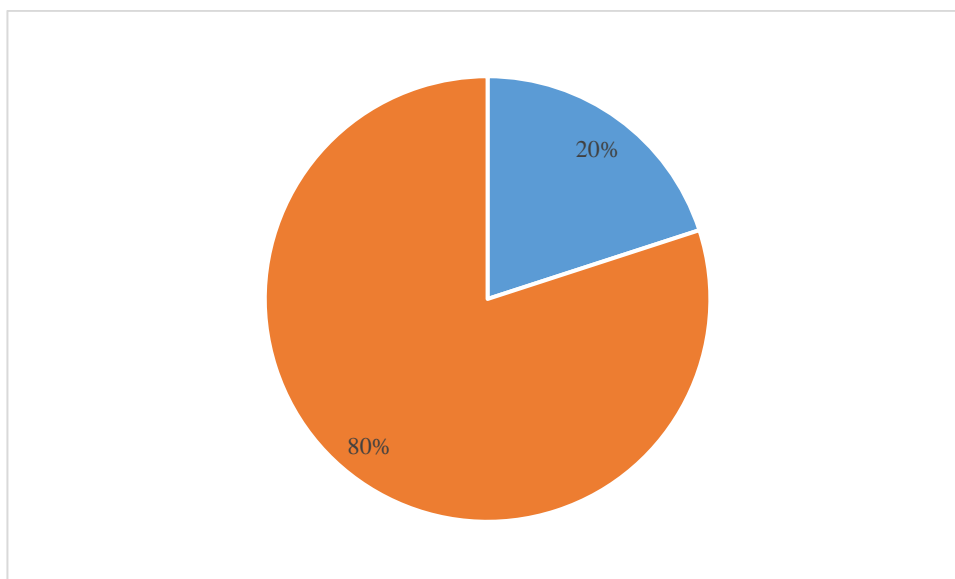
**Figura 7**

*Questão 14: Costumas de ler em voz alta na sala de aula?*



Por fim, em relação à percepção sobre as suas dificuldades de leitura (cf, Figura 8), mais de metade dos alunos (80%) afirma não ter dificuldades a ler em voz alta, referindo os restantes 20% que têm dificuldades, que são justificadas pelos seguintes motivos: o facto de não conseguirem esforçar a voz e o facto de sentirem vergonha.

**Figura 8**



Em suma, é possível afirmar que, quando confrontados com atividades de leitura em voz alta, muitos dos alunos afirmam que têm dificuldades e vergonha, pelo que não se sentem à vontade em ler em voz alta. Segundo Coradinho (2020), não são todos os alunos que revelam aptidões para ler em voz alta. Porém, em contrapartida, “acrescenta que um aluno com um bom domínio da leitura em voz alta e capaz de atender às características e especificidades da mesma, é também bem-sucedido na leitura silenciosa” (Coradinho, 2020, p. 24).

### 3.4.3. Perceção da Orientadora Cooperante sobre a leitura em voz alta

Nesta secção apresentam-se alguns dados que permitem caracterizar a perceção da OC relativamente ao processo de ensino e aprendizagem da leitura em voz alta, tendo em conta as respostas obtidas através da aplicação do inquérito (cf. Anexo Q). Ao longo do questionário, vão sendo colocadas várias questões relacionadas com a sua perceção sobre a importância da leitura em voz alta, e começa-se por solicitar a atribuição de uma ordem aos domínios da língua portuguesa em função da importância que cada domínio tem na sua prática. Assim sendo, a OC apresentou a seguinte ordem: Oralidade, Leitura e Escrita, Gramática.

Quando questionada sobre as orientações que são fornecidas pelas *Aprendizagens Essenciais* (2018) para a promoção da leitura em voz alta, a OC afirma que o documento curricular não fornece muitas informações, pois “apenas se sugere a realização de diferentes tipos de leitura em voz alta, dando como exemplos: leitura coletiva, leitura dramatizada, leitura expressiva, o que considero uma proposta vaga sem orientação” (cf. Anexo Q, p. 1). Já na sua perspectiva, a OC atribui uma grande relevância à leitura em voz alta, considerando como sendo importante para que os alunos desenvolvam esta competência de modo a fazerem-se ouvir, expressar e partilhar uma leitura articuladas e perceptíveis para todos.

Posto isto, a OC afirma que a leitura de textos em voz alta é regular na sua prática, em vários momentos, como por exemplo: “trabalho de um texto, uma obra literária, uma situação problemática, um enunciado importante, um recado aos pais, etc” (cf. Anexo Q, p. 2), e também em atividades de leitura em voz alta realizada pelos alunos, leitura em coro e leitura dramatizada. A OC refere ainda que opta por ler em voz alta para os alunos, dado que a sua leitura vai servir de modelo quanto “à correção, à intensidade, ritmo, expressividade e articulação” (p. 2).

Dependendo do ano de escolaridade, a OC admite adaptar a sua prática, aumentando progressivamente o tempo dedicado à leitura em voz alta

Em suma, verifica-se que OC atribui uma grande relevância ao domínio da leitura, defendendo ainda que a competência deve ser desenvolvida desde cedo. Segundo Cardoso, Neves e Oliveira (2014), citados por Coradinho (2020, p. 24), “a leitura em voz alta é uma tarefa tão complexa que os alunos deveriam começar a exercitá-la desde cedo, uma vez que esta contribui para a compreensão dos textos e que exige dos alunos habilidades complexas”.

A par do desenvolvimento de atividades de leitura em voz alta, a OC afirma também que o tempo dedicado às mesmas vai aumentando conforme o ano de escolaridade e, por isso, quando leciona turmas de 4.º ano, o tempo que dedica à leitura em voz alta é superior ao que dedica em turmas de 1.º e 2.º anos, tal como defende Leite (2013), citado por Coradinho (2020, p. 25).

Relativamente às modalidades utilizadas para a leitura em voz alta, a OC afirma que no início privilegia a leitura realizada pelo professor. Note-se que, de acordo com

Belo e Sá (2005), a leitura em voz alta feita pelo professor pode acabar por facilitar a compreensão dos textos que estão a ser lidos pois o exemplo do professor pode servir de modelo.

### 3.5. Conclusões

No presente estudo, foi elaborada a seguinte questão orientadora que possibilitou a construção da temática da investigação: *Que estratégias e atividades podem promover o desenvolvimento de competências de leitura em voz alta no 1.º CEB?*

A formulação desta questão permitiu a definição de objetivos gerais e específicos para o estudo. O objetivo geral definido foi: *Promover o desenvolvimento da competência da leitura em voz alta de alunos do 1.º CEB*. Como objetivos específicos definiram-se os seguintes: (i) *conceber estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta para o 1.º CEB*, (ii) *monitorizar e avaliar o desempenho da leitura em voz alta com o recurso a instrumentos que promovam a autonomia do aluno* e (iii) *avaliar a perceção dos alunos e da orientadora cooperante relativamente ao ensino e aprendizagem da leitura em voz alta*.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, *conceber estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento da competência de leitura em voz alta para o 1.º CEB*, conclui-se as estratégias adotadas ao longo da intervenção (e.g. a leitura dramatizada e a leitura a pares) trouxeram resultados muito positivos no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, tal como ficou explícito no capítulo dos Resultados. O período de intervenção foi delineado anteriormente durante a execução do Plano de Ação. O Plano de Ação é composto por quatro atividades em que o grande objetivo é dinamizar momentos de leitura em voz alta através da sua integração com os outros domínios da área de português. As atividades dinamizadas incluíam momentos de leitura a pares, de leitura expressiva recorrendo aos sentimentos, de leitura de poemas e de lengalengas e de leitura dramatizada de textos.

Apesar de algumas das estratégias mencionadas anteriormente serem referidas nas Aprendizagens Essenciais, algumas das atividades acabaram por ser inspiradas e adaptadas de vários autores, uma vez que no documento analisado apenas eram dados exemplos de estratégias gerais e de estratégias explícitas. O grande fator que acabou por influenciar a seleção das atividades, foi o facto de motivar os alunos durante a sua realização, pois segundo Silva (2013), citado por Coradinho (2020), é importante fazer com que os alunos se sintam motivados ao longo do processo de desenvolvimento da competência de leitura em voz alta. Para tal, é necessário criar atividades estimuladoras e criativas, como por exemplo os ateliers de leitura que ocorrem dentro da sala de aula, tal como menciona Belo e Sá (2005). Assim sendo, é possível afirmar que as estratégias no decurso da intervenção e da investigação permitir promover e a aprendizagem para o desenvolvimento da competência da leitura em voz alta para o 1.º CEB,

Quanto segundo objetivo, *monitorizar e avaliar o desempenho da leitura em voz alta com o recurso a instrumentos que promovam a autonomia do aluno*, conclui-se que o processo de avaliação do desempenho do aluno após a leitura em voz alta é muito importante, quer seja realizada pelo professor e/ou colegas ou pelo próprio aluno que está a ser avaliado. Para conseguir a monitorização e avaliação do desempenho dos alunos, foi criada uma grelha de avaliação para cada atividade realizada que contempla os seguintes parâmetros: ritmo, expressividade, entoação e projeção da voz. Esta grelha foi usada quer para autoavaliação, quer para heteroavaliação realizada pelos alunos e pela investigadora em momentos coletivos.

Após a análise de todos os resultados obtidos nas grelhas de avaliação, verifica-se que houve uma evolução na competência de leitura em voz alta. Enquanto na primeira atividade vários alunos registaram avaliações de nível 1, por exemplo no parâmetro da Entoação (10%), na avaliação da última atividade já nenhum aluno registou nível 1 neste parâmetro. Outros dos critérios que registou uma grande evolução foi o da Projeção da voz, que na primeira atividade apenas 45% obteve nível 3 e, por sua vez, na última atividade 80% dos alunos registou nível 3.

Por fim, relativamente ao terceiro objetivo específico, *avaliar a perceção dos alunos e da orientadora cooperante relativamente ao ensino e aprendizagem da leitura em voz alta*, conclui-se, após a análise dos inquéritos aplicados tanto à Orientadora

Cooperante como aos alunos envolvidos na investigação, que ambos possuem uma percepção positiva relativamente ao ensino e aprendizagem da leitura em voz alta, ainda que alguns alunos revelem algumas dificuldades neste domínio, nomeadamente por sentirem vergonha enquanto leem em voz alta. Ainda referentemente à OC, esta atribui uma grande importância à competência de leitura em voz alta, pelo que a privilegia em diversas atividades que realiza com os seus alunos, porém também afirma que o tempo que lhe dedica vai evoluindo em função do ano de escolaridade, ou seja, dedica muito mais tempo à leitura em voz alta nas turmas de 4.º ano.

Em suma, considera-se que os objetivos da presente investigação foram alcançados, uma vez que, observando a análise de dados e a respetiva discussão, é possível identificar uma evolução da competência de leitura em voz alta nos alunos

## 4. REFLEXÃO FINAL

| | " | | " |

Após a prática pedagógica em dois ciclos de ensino distintos e a elaboração do relatório referente a um processo de investigação, torna-se pertinente realizar uma reflexão sobre: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II em ambos os ciclos de ensino, (ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e a respetiva melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, (iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Referentemente ao primeiro o primeiro tópico, o contributo da experiência desenvolvida na PES II em ambos os ciclos de ensino, é possível afirmar que ambas as experiências de estágio foram muito enriquecedoras.

Em relação ao estágio realizado em 2.º CEB, pode afirmar-se que foi uma experiência única, na medida em que foi a primeira vez que se interveio neste ciclo de ensino, ainda para mais apenas lecionando duas áreas distintas, o português e a História e Geografia de Portugal (HGP), ainda para mais com duas turmas com necessidades distintas.

Segundo Prat e Jorba (2000), quando explicamos aos outros determinado assunto, percebemos que nós próprios o compreendemos, sendo essencial mobilizar o vocabulário científico de cada disciplina para garantir o entendimento dos conteúdos.

Referentemente ao estágio realizado em 1.º CEB, é possível afirmar que foi das experiências mais enriquecedoras que já experienciadas, pois foi o estágio curricular em que foi possível aprender mais e também aplicar um pouco de tudo o que me tinha sido transmitido ao longo da Licenciatura e do Mestrado. É de salientar a liberdade que a OC transmitiu desde o primeiro dia, o que acabou por facilitar na elaboração do Plano de Intervenção, pois permitiu que as estagiárias tivessem, de imediato, um contacto muito próximo com os alunos.

Apesar disso, verificaram-se algumas fragilidades ao nível da construção das planificações, pois nem sempre eram entregues a tempo, pois tornava-se difícil gerir a construção das mesmas com a construção de recursos para a prática, assim sendo, acabávamos por privilegiar os planos semanais que eram sempre construídos atempadamente.

Por sua vez, neste estágio, que foi a segunda vez a lecionar durante todo o dia, durante a realização do Mestrado, foi sentida uma evolução muito positiva da prestação das estagiárias, pois revelaram-se mais confiantes no domínio dos conteúdos o que me permitia improvisar, quando era necessário, controlando o nervosismo, servindo de exemplo, quando estavam a explicar algum conteúdo e se apercebiam que alguns alunos não estavam a perceber acabavam por recorrer a outras estratégias de forma a corresponder às necessidades da turma. Segundo Estanqueiro (2010) deve-se diversificar as metodologias de ensino e os recursos utilizados para a explicitação dos conteúdos.

Relativamente ao segundo tópico, os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e a respetiva melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o professor deve ser capaz de, com base nas fragilidades e nas potencialidades do grupo que tem perante si, identificar uma problemática e estruturá-la com o objetivo de delinear a sua intervenção (Sousa e Baptista, 2014). Assim sendo, a problemática em questão surgiu no decorrer do período de observação, na turma de 2.º ano de escolaridade. Tendo em conta que o tema de investigação é um assunto que se deseja desenvolver/estudar, este foi selecionado de acordo com os interesses da investigadora, ainda que fosse condicionado por algumas das fragilidades que os alunos possuíam. A partir da investigação realizada foi possível recolher informações e desenvolver competências científicas que a auxiliarão, a nível profissional, por exemplo na adaptação das estratégias a adotar para implementar atividades de leitura em voz alta.

Em relação ao terceiro tópico, a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, importa referir que a constante reflexão e, conseqüente, questionamento das práticas é crucial no percurso profissional de um professor, na medida que “a reflexão crítica favorece não só o desenvolvimento profissional do professor, mas também o desenvolvimento pessoal, além de melhorar o seu desempenho pedagógico” (Santos, 2010-2011, p. 24). Desta forma, conseguir-se-á adaptar às situações vivenciadas.

Em suma, a prática desenvolvida e a investigação permitiram o desenvolvimento de competências investigativas e pedagógicas que, no futuro, serão uma mais valia para a vida profissional de docente.



## REFERÊNCIAS

Belo, M. e Sá, C. (2005). *A leitura em Voz Alta na aula de Língua Portuguesa*.  
Universidade de Aveiro

Carvalho, C.R. (2014). *Uma escola para todos: a importância da diferenciação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Científico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

<http://hdl.handle.net/20.500.11796/1463>

- Castro, L. B., Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projecto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Coradinho, C. (2020). *A leitura em voz alta- contributos da leitura em voz alta para a aprendizagem da leitura* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico do Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/34188>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Aprendizagens Essenciais*. Consultado a 28 de junho de 2022, em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Cadernos de apoio: aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf)
- Escola Superior de Educação de Lisboa (s.d.). Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclos, Ficha da Unidade Curricular PES II, (2021-2022).
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Editorial Presença.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura - da avaliação à intervenção, Guia Pedagógico*. Psico&Soma.
- Ferreira, D. A. (2020). *Leitura em voz alta: percepções e práticas de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico do Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/34185>
- Ferreira, R.D. (2009). *Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: validação de uma Prova de fluência na leitura para o 2.º ano do 1.º C. E. B.* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/2142>
- Janeiro, I., & Soromenho, G. (2013). Metodologias de Investigação: Metodologias em Psicologia da Educação e Utilização de Estatísticas com o SPSS. In Veiga, F. H.

(coordenador). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação – Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 735-766). CLIMEPSI editores.

[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10133/1/Livro\\_Psicologia\\_Educacao.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10133/1/Livro_Psicologia_Educacao.pdf)

- Leitão, I. (2013). *Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório Científico da Universidade Nova de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10362/13803>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, V., Carillo J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Moreira, I. S. (2014). *Motivação para a leitura* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santa Maria] Repositório Científico do Instituto Politécnico Gaya. <http://hdl.handle.net/10400.26/6477>
- Ornelas, C. (2015). *Autoavaliação da leitura oral com recurso ao registo audiovisual* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/11048>
- Pereira, C., Cardoso, A.P., & Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Comunicação Oral]. II European Conference on Curriculum Studies (ECCS), Porto, Portugal.
- Pordata (2015). *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*. Consultado a 19 de junho de 2022, em  
<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>
- Prat, A., Gomez, I., & Jorba, J. (2000). *Hablar y escribir para aprender – Uso de la lengua en situación de enseñanza- aprendizaje desde las áreas curriculares*. Editorial Síntesis: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Reis, C., e Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Universidade Aberta.

- Ribeiro, M. (2005). “*Ler bem para aprender melhor*”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia do Minho] Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/2999>
- Santos, B. (2006). *Ciberleitura: O Contributo das TIC para a Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Profedições
- Santos, I.J. (2014). *O Método Expositivo e o Métodos Construtivista: concorrentes ou aliados?* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras do Porto] Repositório Científico da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>
- Santos, J. L. C. (2010-2011). *A Reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional* [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5742>
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_avaliacao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf)
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha*. PACTOR.
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J.Machado, J. Matias (Orgs.), *Melhorar a Escola- Sucesso escolar* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa



# ANEXOS

| " ' | | ' |

ANEXO A  
Grelhas de avaliação do  
Plano de Intervenção  
desenvolvido no 1.º CEB

| | ' ' | | ' ' |

Grêha de avaliação: semana 1

Objetivos gerais	Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos						Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo		
Indicadores	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entoação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspectos essenciais do texto de maneira rigorosa	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de intervir	
1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1	
4	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	
5	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
7	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
8	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3	
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
14	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
16	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	
17	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
20	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	
22	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	
MÉDIA	2,363636364	2,181818182	2,181818182	2,181818182	2,045454545	2,227272727	2,272727273	2,409090909	2,272727273	1,818181818	2,227272727	2,227272727	

Grelha de avaliação: semana 2

Objetivos gerais	Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo		
	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entoação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspetos essenciais do texto de maneira rigorosa	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de intervir
1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	1	1	1
4	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1
5	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
8	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
16	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
17	3	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3
18	0	0	0	0	2	3	2	3	2	2	3	3
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
22	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
MÉDIA	2,363636364	2,181818182	2,181818182	2,181818182	2,136363636	2,363636364	2,363636364	2,545454545	2,363636364	1,909091	2,363636364	2,363636364

Grelha de avaliação: semana 3

Objetivos gerais	Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo		
	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entoação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspetos essenciais do texto de maneira rigorosa	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de intervir
1	2	2	2	3	1	1	1	2	1	1	1	1
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1
4	3	3	3	3	2	2	1	2	1	1	1	1
5	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1
6	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
8	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	3
9	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
10	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
12	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
17	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
20	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
22	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
MÉDIA	2,363636364	2,318181818	2,272727273	2,454545455	2,045454545	2,227272727	2,272727273	2,409090909	2,272727273	1,818182	2,22727273	2,227272727

Grêta de avaliação: semana 4

Objetivos gerais	Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos						Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo		
	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entoação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspetos essenciais do texto de maneira rigorosa	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de intervir	
1	2	2	2	3	1	1	1	2	1	1	1		
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3		
3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1		
4	3	3	3	3	2	2	1	2	1	1	1		
5	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2		
6	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3		
7	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3		
8	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3		
9	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3		
10	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3		
11	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3		
12	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3		
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
14	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3		
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
17	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3		
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3		
20	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3		
22	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1		
<b>MÉDIA</b>	<b>2,409090909</b>	<b>2,363636364</b>	<b>2,318181818</b>	<b>2,5</b>	<b>2,136363636</b>	<b>2,318181818</b>	<b>2,363636364</b>	<b>2,5</b>	<b>2,363636364</b>	<b>1,909091</b>	<b>2,31818182</b>	<b>2,318181818</b>	

Grêta de avaliação: semana 5

Objetivos gerais	Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo		
	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entoação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspetos essenciais do texto de maneira rigorosa	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de intervir
1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1
4	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1
5	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
8	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
11	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
17	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
22	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
MÉDIA	2,136363636	2,318181818	2,363636364	2,5	2,136363636	2,318181818	2,363636364	2,5	2,363636364	1,909091	2,31818182	2,318181818

Grêlia de avaliação: semana 6

Objetivos gerais	Desenvolver competências de leitura				Desenvolver competências de interpretação de textos					Desenvolver comportamentos de cooperação em pequeno e grande grupo		
	utiliza o ritmo de leitura adequado	utiliza a entoação de leitura adequada	realiza a leitura com expressividade	utiliza o tom de voz adequado	identifica o tema principal do texto	identifica o sentido do texto e as intenções do mesmo	refere aspetos essenciais do texto de maneira rigorosa	indica a sequência temporal de acontecimentos, mudanças de lugar, encadeamentos de causa efeito	identifica as personagens principais e secundárias	respeita a intervenção do colega	coloca questões pertinentes	toma a iniciativa de intervir
1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	
2	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
3	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	
4	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	
5	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
7	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	
8	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	3	
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
11	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	
12	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
14	2	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
16	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
17	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	
18	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
20	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
22	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	
MÉDIA	2,090909091	2,318181818	2,318181818	2,5	2,090909091	2,318181818	2,318181818	2,5	2,318181818	1,863636	2,31818182	2,318181818

ANEXO B

Questionário dirigido à  
Orientadora Cooperante

| | ' ' | | ' ' |

## Questionário sobre as práticas de leitura em voz alta na sala de aula

### I- Caracterização

1. Ano de escolaridade que leciona: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

- Feminino  
 Masculino

3. Anos de serviço:

- <5  
 5 a 10  
 11 a 20  
 > 21

4. Rede de ensino:

- Privada  
 Pública

5. Anos de serviço na escola atual:

- <5  
 5 a 10  
 11 a 20  
 > 21

### II- Percepção sobre a importância da leitura em voz alta

1. Ordene de 1 a 4 os seguintes domínios de língua portuguesa, em função da importância que lhes atribui.

- Oralidade  
 Educação Literária  
 Leitura e Escrita  
 Gramática

2. Na sua entender, as *Aprendizagens Essenciais de Português* orientam o trabalho a desenvolver na área da leitura em voz alta?

- Sim  
 Não

Justifique:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Qual é, no seu entender, a relevância da leitura em voz alta realizada em contexto de sala de aula?

- Imprescindível
- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Irrelevante

Justifique:

\_\_\_\_\_

4. Na sua opinião, que géneros textuais são mais adequados para a prática de leitura em voz alta na sala de aula? (Pode escolher mais do que uma opção)

- Textos do quotidiano (jornais, revistas, folhetos, etc) em papel
- Obras literárias (romance, poesia, crónicas, etc) em papel
- Textos do quotidiano (jornais, revistas, folhetos, etc) em formato digital
- Obras literárias (romance, poesia, crónicas, etc) em formato digital

5. Costuma ler textos em voz alta na sala de aula?

- Sim
- Não

5.1. Se respondeu SIM, indique porque o faz?

\_\_\_\_\_

5.2. Em que momento(s) da aula o faz?

\_\_\_\_\_

5.3. Se respondeu NÃO, justifique.

\_\_\_\_\_

6. A que outra(s) estratégia(s) recorre nas práticas de leitura em voz alta na sala de aula? (Pode seleccionar mais do que uma opção)

- Leitura em voz alta pelo aluno
- Leitura a pares
- Leitura em coro
- Leitura dramatizada
- Outra: \_\_\_\_\_

7. Para que fins utiliza a leitura em voz alta em sala de aula? (Pode seleccionar mais do que uma opção)

- Suporte ao trabalho dos conteúdos das várias áreas curriculares
- Fruição da leitura com os alunos
- Motivação para a leitura
- Treino da leitura em voz alta
- Avaliação da leitura em voz alta
- Desenvolvimento da compreensão da leitura
- Outra: \_\_\_\_\_

8. Quanto tempo dispensa, diariamente, para a prática de leitura em voz alta?

- Pelo menos 5 minutos
- 10 a 15 minutos
- Mais de 15 minutos

9. Que parâmetros considera relevantes para a avaliação da leitura em voz alta?

---

---

---

10. As suas práticas de leitura em voz alta divergem em função do ano de escolaridade que leciona?

- Sim
- Não

10.1. Se respondeu SIM, indique de que forma.

---

---

10.2. Se respondeu NÃO, justifique.

---

---

11. Sente dificuldades na implementação de atividades de leitura em voz alta?

- Sim
- Não

11.1. Se respondeu SIM, indique quais.

---

---

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO C  
Questionário dirigido aos  
alunos

| | ' ' | | ' ' |

## Questionário

### I- Caraterização

1. Idade: \_\_\_\_\_

2. Sexo:

- Feminino  
 Masculino

Lê as questões com muita atenção e responde assinalando com um X ou escrevendo a resposta que achas correta.

1. Gostas de ler?

- Sim  
 Não

1.1 Se respondeste NÃO à questão anterior, diz por que razão isso acontece. (Podes seleccionar mais do que uma opção)

- Não leio muito bem  
 Demoro muito a ler  
 Ler é chato  
 Prefiro ver televisão ou jogar  
 Ler é perder tempo  
 Outra: \_\_\_\_\_

2. Tens hábitos regulares de leitura?

- Sim  
 Não

2.1. Se respondeste NÃO, diz por que razão isso acontece. (Podes seleccionar mais do que uma opção)

- Não gosto de ler  
 Não tenho tempo para ler  
 Os meus pais não me compram livros  
 Outra: \_\_\_\_\_

2.2. Se respondeste SIM, indica quanto tempo dedicas à leitura.

- Quinze minutos por dia  
 Meia hora por dia  
 Cerca de uma hora por dia  
 Outra: \_\_\_\_\_

3. O que costumava ler? (Podes seleccionar mais do que uma opção)

- Livros
- Revistas
- Jornais
- Enciclopédias
- Outras: \_\_\_\_\_

4. Onde costumava ler? (Podes seleccionar mais do que uma opção)

- Em casa
- Na sala de aula
- Na biblioteca escolar
- No parque
- Outra: \_\_\_\_\_

5. Com que frequência lês?

- Diariamente
- Ao fim de semana
- Mensalmente
- Só nas férias
- Outra: \_\_\_\_\_

6. Quantos livros lês por ano?

- Nenhum
- 1 a 2 livros
- 3 a 5 livros
- 6 a 10 livros
- Mais de 10 livros

7. Quando vais de férias, costumava levar algum livro contigo?

- Sim
- Não

8. Os livros que lês são ... (Podes seleccionar mais do que uma opção)

- Comprados
- Requisitados na biblioteca escolar
- Requisitados na biblioteca municipal
- Emprestados por amigos
- Requisitados na biblioteca da sala de aula
- Outra: \_\_\_\_\_

9. Os teus pais e/ou familiares costumam comprar-te livros?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

9.1 Se respondeste SIM, indica onde costumam comprar-te os teus livros? (Podes seleccionar mais do que uma opção)

<input type="checkbox"/>	Supermercados (Continente, Pingo Doce, Auchan,....)
<input type="checkbox"/>	Livrarias (Bertrand, Fnac,....)
<input type="checkbox"/>	Lojas online (Wook)

10. Ficas contente quando te oferecem livros?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

11. Costumas oferecer livros?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

12. Neste momento estás a ler algum livro?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

Sem sim, qual? \_\_\_\_\_

13. Para ti, a leitura é....

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Gostas de ler em voz alta?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

14.1. Se respondeste SIM, indica porque é que gostas de ler em voz alta.

\_\_\_\_\_

13.2 Se respondeste NÃO, indica porque é que não gostas de ler em voz alta.

\_\_\_\_\_

15. Costumas ler em voz alta na sala de aula?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

16. Tens dificuldades em ler em voz alta?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

16.1 Se respondeste SIM, indica as dificuldades que sentes na leitura em voz alta.

---

---

---

Obrigada pela tua participação!

## ANEXO D

Grelha de avaliação da  
leitura em voz alta- 1.ª  
atividade

| ' ' | | ' ' |

1.ª Grelha de avaliação da leitura em voz alta (leitura da história da Carochinha)				
Indicadores	Ritmo	Entoação	Expressividade	Projeção da voz
Alunos				
A1	2	1	1	2
A2	3	3	3	3
A3	3	3	3	2
A4	2	2	2	2
A5	2	2	2	1
A6	3	3	3	3
A7	2	3	2	2
A8	2	2	2	3
A9	3	3	3	3
A10	3	3	3	3
A11	3	3	3	3
A12	3	3	3	3
A13	3	2	2	2
A14	3	3	3	3
A15	3	2	2	2
A16	3	3	2	2
A17	2	2	2	2
A18	2	2	2	2
A19	3	3	3	3
A20	2	1	2	2
	2,6	2,45	2,4	2,4

ANEXO E

Grelha de avaliação da  
leitura em voz alta- 2.ª  
atividade

| | ' ' | | ' ' |

2.ª Grelha de avaliação da leitura em voz alta (Leitura de poemas escritos pelos alunos sobre os sentimentos)				
	Ritmo	Entoação	Expressividade	Projeção da voz
A1	2	2	2	3
A2	2	3	3	3
A3	2	2	2	2
A4	3	3	3	3
A5	2	2	2	2
A6	2	2	2	2
A7	3	3	3	3
A8	3	2	2	2
A9	3	3	2	3
A10	3	3	2	3
A11	3	3	3	3
A12	2	2	2	3
A13	3	3	3	3
A14	3	3	3	3
A15	3	3	3	3
A16	3	3	3	3
A17	2	2	2	3
A18	3	2	3	3
A19	3	3	2	3
A20	2	2	2	2
	2.6	2.55	2.45	2.75

## ANEXO F

Grelha de avaliação da  
leitura em voz alta- 3.ª  
atividade

| | " | | " |

3.ª Grelha de avaliação da leitura em voz alta (leitura dos poemas da obra "Bichos, Bichinhos e Bicharocos" de Sidónio Muralha)				
	Ritmo	Entoação	Expressividade	Projeção da voz
A1	2	2	2	2
A2	2	3	3	3
A3	2	2	2	2
A4	2	2	2	2
A5	2	2	2	3
A6	3	3	3	3
A7	2	3	3	3
A8	2	2	2	3
A9	3	3	3	3
A10	3	3	3	3
A11	2	3	3	3
A12	3	3	3	3
A13	2	2	3	3
A14	2	3	2	3
A15	3	3	3	3
A16	2	3	3	3
A17	3	3	3	3
A18	3	3	3	3
A19	3	3	3	3
A20	2	2	2	3
	2,4	2,65	2,65	2,85

## ANEXO G

Grelha de avaliação da  
leitura em voz alta- 4.ª  
atividade

| | ' | | ' |

Grelha de avaliação da leitura em voz alta (investigadora)

4.ª Grelha de avaliação da leitura em voz alta (Leitura de lengalengas do livro: "Lengalengas" de Luísa Ducla Soares)				
	Ritmo	Entoação	Expressividade	Projeção da voz
A1	2	3	3	3
A2	3	3	3	3
A3	3	2	2	2
A4	3	3	3	3
A5	3	3	3	3
A6	3	3	3	3
A7	3	3	3	3
A8	3	3	3	3
A9	2	2	2	2
A10	3	3	3	3
A11	3	3	3	3
A12	3	3	3	3
A13	2	2	2	2
A14	3	3	3	3
A15	3	3	3	3
A16	3	3	3	3
A17	3	3	3	3
A18	3	3	3	3
A19	3	3	3	3
A20	3	2	2	2
	2,85	2,8	2,8	2,8

Grelha de autoavaliação da leitura em voz alta (alunos)

4.ª Grelha de avaliação da leitura em voz alta (Leitura de lengalengas do livro: "Lengalengas" de Luísa Ducla Soares)				
	Ritmo	Entoação	Expressividade	Projeção da voz
A1	2	3	3	3
A2	3	3	3	3
A3	3	2	2	2
A4	3	3	3	3
A5	3	3	3	3
A6	3	3	3	3
A7	3	3	3	3
A8	3	3	3	3
A9	2	2	2	2
A10	3	3	3	3
A11	3	3	3	3
A12	3	3	3	3
A13	2	2	2	2
A14	3	3	3	3
A15	3	3	3	3
A16	3	3	3	3
A17	3	3	3	3
A18	3	3	3	3
A19	3	3	3	3
A20	3	2	2	2
	2,85	2,8	2,8	2,8

ANEXO H

Grelha de avaliação da  
leitura em voz alta  
afixada na sala de aula-  
2.ª semana

| | ' ' | | ' ' |

## 2ª Grilha de Avaliação da Leitura em Voz Alta

(Leitura de poemas com emoções) a pares

Alunos	Ritmo	Entoação	Expressividade	Projeção da voz
A1 <small>alegria</small> A1	2	2	2	3
A2 <small>tristeza</small> A2	2	3	3	3
A3 <small>surpresa</small> A3	2	2	2	2
A4 <small>simpatia</small> A4	3	3	3	3
A5 <small>tristeza</small> A5	2	2	2	2
A6 <small>vengonha</small> A6	2	2	2	2
A7 <small>simpatia</small> A7	3	3	3	3
A8 <small>tristeza</small> A8	3	2	2	2
A9 <small>confiança</small> A9	3	3	2	3
A10 <small>confiança</small> A10	3	3	2	3
A11 <small>amor</small> A11	3	3	3	3
A12 <small>alegria</small> A12	2	2	2	3
A13	—	—	—	—
A13 <small>amor</small> A13	3	3	3	3
A14 <small>tranquilidade</small> A14	3	3	3	3
A15 <small>raiva</small> A15	3	3	3	3
A16 <small>raiva</small> A16	3	3	3	3
A17 <small>vengonha</small> A17	2	2	2	3
A18 <small>surpresa</small> A18	3	2	3	3
A19 <small>ausência</small> A19	3	3	3	3
A20 <small>ausência</small> A20	2	2	2	2

1

Não consegue concretizar o indicador

2

Demonstra algumas dificuldades a concretizar o indicador

3

Cumprido o indicador

ANEXO I

Grelha de avaliação da  
leitura em voz alta  
afixada na sala de aula-  
3.ª semana

| | " | | " |

# 1ª Gralha de Avaliação da Leitura em Voz Alta

(leitura do texto "A Carochinha")

Alunos	Ritmo	Entoação	Expressividade	Projeção da voz
A1	2	1	1	2
A2	3	3	3	3
A3	3	3	2	2
A4	2	2	2	1
A5	2	2	3	3
A6	3	3	2	2
A7	2	2	2	3
A8	2	2	3	3
A9	3	3	3	3
A10	3	3	3	3
A11	3	3	3	3
A12	3	3	3	3
A13	3	2	2	2
A14	3	3	3	3
A15	3	2	2	2
A16	3	3	2	2
A17	3	3	3	3
A18	2	2	2	2
A19	3	3	3	3
A20	2	1	2	2

1 Não consegue concretizar o indicador

2 Demonstra algumas dificuldades a concretizar o indicador

3 Cumpre o indicador sem dificuldades

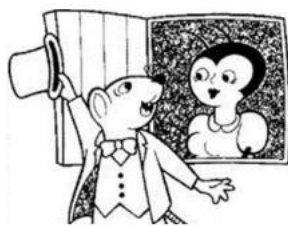
ANEXO J

Guião de trabalho de  
português- *A História da  
Carochinha*

| ' ' | | ' ' |

**Guião de trabalho**


*A história da*  
**Carochinha**  
Conto adaptado de vários autores







Este guião de leitura pertence a:

---

Olá!  
Sê bem-vindo ao segundo guião de trabalho!  
Espero que te tenhas divertido com o conto do  
Pinto borrachudo.  
Eu sou a Carochinha e  
vou apresentar-te a minha história. Espero que  
gostes e que te divirtas!



Indicações da Carochinha

	Realizar o exercício sozinho(a)		Realizar o exercício a pares
	Consulta o Manual de Português		Realizar o exercício com a turma

2

**Português**  
**Educação Literária**

**1. Lê a História da Carochinha.**

Era uma vez uma linda Carochinha que queria muito casar, mas não tinha dinheiro. Um dia, estava a varrer a cozinha e encontrou uma moeda de ouro. Tada contente, foi comprar um vestido novo e pôs-se a cantar à janela:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?  
-Quero eu!  
-E quem és tu? - perguntou a Carochinha.  
-Eu sou o boi,  
-E sabes cantar para me alegrar?  
-Sei e muito bem: muh, muh, muh!  
-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?  
-Quero eu, quero eu!  
-E quem és tu? - perguntou a Carochinha.  
-Eu sou o burro,  
-E sabes cantar para me alegrar?  
-Sei sim senhora: em ó, em ó, em ó!  
-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E pôs-se a cantar de novo:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?  
-Quero eu, quero eu!  
-E quem és tu? - perguntou a Carochinha.  
-Eu sou o porco,  
-E sabes cantar para me alegrar?  
-Sei pois: rnhoc, rnhoc, rnhoc!  
-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?  
-Quero eu, quero eu!  
-Quem és tu? - perguntou a Carochinha.  
-Eu sou o cão,  
-E sabes cantar para me alegrar?  
-Claro que sei: ão, ão, ão!  
-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E cantou outra vez:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

-Eul -E quem és tu? - perguntou a Carochinha.

-Eu sou o gato.

-E sabes cantar para me alegrar?

-Claro que sim: miau, miau , miau!

-Cantas muito mal! Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a carochinha, que é rica e bonitinha?

-Eu, eul

-E quem és tu? - perguntou a carochinha.

-Eu sou o galo.

-E sabes cantar para me alegrar?

-Claro que sei: cá-cá-rá-rá-cá-cá!

-Cantas muito mal!

Contigo é que eu não me vou casar!

E voltou a cantar:

-Quem quer casar com a Carochinha, que é rica e bonitinha?

-Quero eul -E quem és tu?

-Eu sou o João Ratão, simpático e valentão.

-E sabes cantar para me alegrar?

-Claro que sim, minha linda Carochinha .ih, ih, ih!

A Carochinha ficou encantada e casou com ele.

Um belo domingo, a Carochinha foi à missa e pediu ao João Ratão que ficasse a tamar conta da panela que estava ao lume com os feijões para o jantar. Mas antes de sair avisou-o:

-Não mexas na panela Joãozinho... não sejas guloso!

Mas o João Ratão não resistiu. Ao tentar provar os feijões desequilibrou-se e zds, caiu para dentro do caldeirão! Quando a Carochinha chegou a casa encontrou o seu João Ratão cozido e assado dentro do caldeirão, e ela chorou desalmadamente.

2. Depois de leres a *História da Carochinha* responde às perguntas.

a) Completa as frases com as informações do texto.

A personagem principal deste conto é a \_\_\_\_\_, que encontrou \_\_\_\_\_ quando estava a \_\_\_\_\_ a cozinha.

Quando estava à janela, primeiro encontrou o \_\_\_\_\_, depois o \_\_\_\_\_, em terceiro o \_\_\_\_\_, de seguida o \_\_\_\_\_ e o \_\_\_\_\_ e, finalmente, o \_\_\_\_\_.

Nenhum deles agradou a Carochinha porque \_\_\_\_\_.

b) Qual é a pergunta que a Carochinha faz a todos os animais? Transcreve do texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Pinta o retângulo que contém a resposta correta.






O boi, o burro, o porco, o cão e o gato cantavam bem.

O João Ratão cantava bem.

d) Assinala com V (verdadeiro) ou F (falso) as afirmações que se seguem.

	A carochinha encontrou um euro no chão da casa.
	O único animal de que a carochinha gostou foi um ratinho.
	Um dos animais que queria casar com a carochinha era um leão.
	O João Ratão morreu num domingo.
	A carochinha fartou-se de gritar quando o João Ratão morreu.

e) Observa as imagens e ordena-as de acordo com a ordem do texto.



# Expressão Artística

Muitos parabéns, chegaste ao capítulo da expressão artística!  
Estás preparado para colocar as mãos à obra?



Agora que já modernizaste a história da Carochinha com as tuas ideias, vais ter de criar as personagens principais da tua história. Para as construíres vais poder utilizar os vários materiais que tens à tua disponibilização na mesa de apoio.

#### Materiais obrigatórios:

- Caixas de cartão e/ou rolo de papel higiénico
- Paus de espetada
- Papel colorido

11

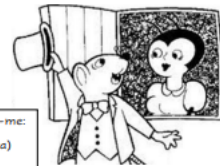
# Expressão Dramática

Chegámos ao último capítulo!!



Agora é o momento de colocar em ação as nossas marionetas. Para tal, juntamente com o teu colega, pensa numa forma de dramatizar o texto que escreveram.

Dá asas à tua imaginação!



Durante a realização do guião de leitura senti-me:  
(desenha um emoji que melhor te representa)

12

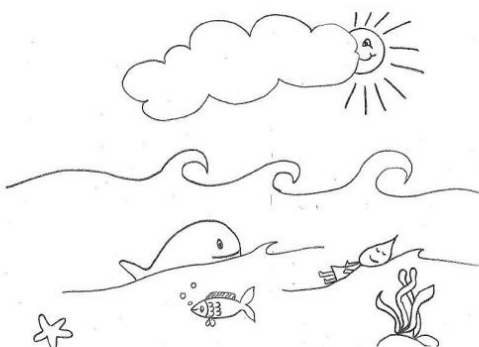
ANEXO K

Guião de trabalho de  
português- *A menina  
gotinha de Água*

| | ' ' | | ' ' |

# GUIÃO DE TRABALHO

## A MENINA GOTINHA DE ÁGUA



Autor: Papiniano Carlos

Ilustração: Henrique Cayatte

Editora: Porto Editora

Este guião pertence a: \_\_\_\_\_



Olá!  
Sê muito bem-vindo ao terceiro guião de trabalho!  
Como já sabes, sou a menina Gotinha de Água e vim até aqui para te propor vários desafios.  
Espero que gostes e, acima de tudo, que te divirtas enquanto aprendes.

### Indicações importantes:



Realiza o exercício sozinho (a)



Realiza o exercício a pares



Realiza o exercício com os colegas da tua mesa



Utiliza o caderno de atividades ou o caderno de apoio ao estudo ou o manual.

1. Lê o excerto do poema para te lembrares da história.



2. Com os colegas da tua mesa, cria duas perguntas de interpretação para a história.



---

---

---

---

2.1. Respondam às perguntas que criaram.



---

---

---

---

---

3. No manual de português, realiza a página 139.



3.1. No caderno de atividades, realiza a ficha 35 que está na página 41.

3.2. No caderno de apoio ao estudo, realiza a atividade 36 que está na página 38.

4. Com o teu par cria um poema que tenha, no máximo, seis versos.



O tema do meu poema é \_\_\_\_\_

---

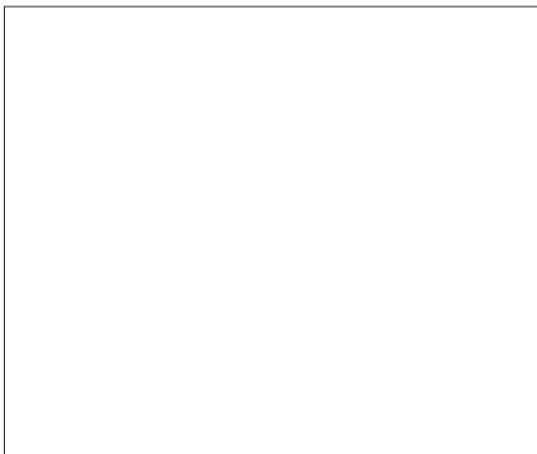
---

---

---

---

5. Ilustra o poema que criaste.



6. Treina a leitura expressiva do poema de acordo com a sua emoção.

6.1. Lê para os teus colegas o poema que criaste. Não te esqueças de ser muito expressivo!



Olá, novamente!

Espero que tenhas aprendido muito com os desafios que te coloquei neste guião e, acima de tudo, que te tenhas divertido!

Agora que chegaste ao fim, desenha um emoji que demonstre como te sentiste a realizar os desafios.

Obrigada por me acompanhares nesta aventura e até à próxima! 😊

Durante a realização deste guião de leitura senti-me:



ANEXO L  
Poemas escritos pelos  
alunos sobre os  
sentimentos

| " | | " |

### **-A 14 e A5 – Tranquilidade**

O anil é uma cor  
Tranquila para o Bill.  
A Luana está tranquila  
Na cama.  
A Joana tem calma  
Quando faz yoga.  
O Neymar a desenhar está se a acalmar.

### **-A1 e A12 – Alegria**

Quando estou a alegre  
Faço coisas que gosto.  
Uma delas é brincar com os meus melhores amigos  
E jogar à bola com eles.

### **-A18 e A3 – Surpresa**

As surpresas são boas e divertidas.  
Fazem-nos acreditar e sonhar.  
Quando me surpreendo,  
A minha boca não consigo fechar.

### **-A20 e A19- Diversão**

A diversão é engraçada  
Faz-me rir que nem uma rabanada.  
Se me fizerem cócegas,  
Não consigo resistir  
E no final vou me divertir.

### **-A16 e A15- Raiva**

É um sentimento raivoso  
Que nos atinge quando estamos zangados.  
Nós começamos a gritar  
E a falar mal com os outros.

### **-A9 e A10 Confiança**

A confiança é uma grande esperança  
Que vive no alto da pança.  
Da pança está a correr na tampa,  
A tampa é igual a uma cama.  
A cama pode ser uma centopeia  
E a centopeia gosta da tinteira.

### **-A13 e A11 – Amor**

Havia um menino sozinho  
E apaixonadinho  
Que um dia encontrou uma menina linda,  
Ela perguntou-lhe:  
- Queres ir à feira?  
- Sim, minha linda.  
E assim casaram-se.

### **-A6 e A17 – Vergonha**

A vergonha é difícil  
E não nos deixa avançar.  
Quando estou envergonhada  
Nem consigo falar.  
Até me apetece a cara tapar.

**-A2 e A8- Tristeza**

A tristeza que nos faz chorar  
Igual a um dia de chuva e trovões.  
Mas depois para e vem a alegria.  
Quando nos magoamos  
A tristeza volta outra vez,  
Mas quando volta para de vez.

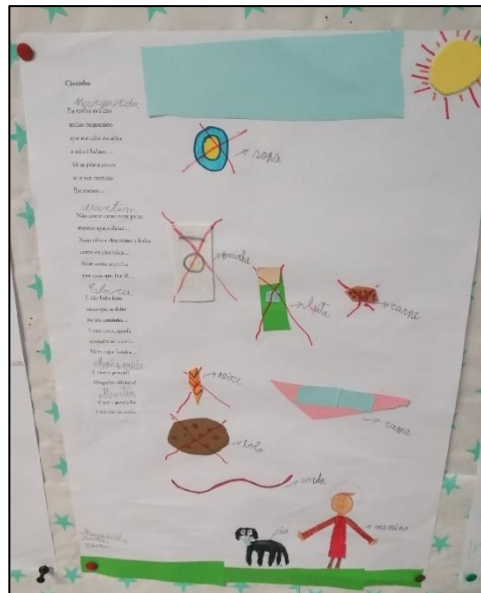
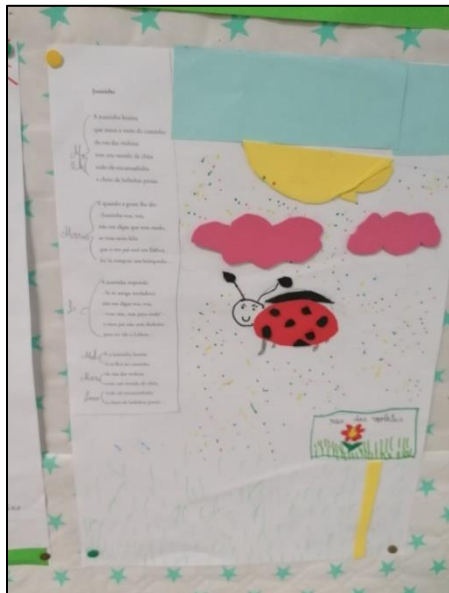
**-A4 e A7 – Simpatia**

A simpatia é de uma pessoa  
Que te ajuda quando precisas  
Nos momentos mais tristes.  
Mas quando alguém te ajuda  
Também a ajudas quando precisa.  
Isso é simpatia!

ANEXO M

Poemas do livro *Bicho,  
bichinhos e bicharocos* de  
Sidónio Muralha  
ilustrados pelos alunos

| ' ' | | ' ' |



ANEXO N

Lengalengas lidas pelos  
alunos do livro  
*Lengalengas* de Luísa  
Ducla Soares

| | ' ' | | ' ' |

**Era, não era – A 16, A19, A20**

Era, não era,  
Andava lavrando,  
Recebeu a carta  
Do seu tio Fernando.  
Seu pai era morto,  
Sua mãe por nascer.  
Que havia o moço de fazer?  
Deitou os bois às costas,  
Pôs o arado a correr.  
Quis saltar o valado,  
Saltou um arado.  
Se não era cão  
Mordia-lhe um cajado.  
Entrou numa horta, viu um pessegueiro  
Carregado de maçãs,  
Tirou-lhe as avelãs.  
Veio o dono dos pepinos:  
Ó ladrão dos meus marmelos!  
Atirou-lhe uma pedra,  
Acertou-lhe num artelho:  
Escorreu-lhe o sangue  
Até ao joelho.

## **Sola sapato- A1, A8 e A9**

Sola, sapato

Rei rainha

Foi ao mar

Buscar sardinha

Para a mulher

Do juiz

Que está presa

Pelo nariz;

Salta a pulga

Na balança

Que vai ter

Até à França,

Os cavalos

A correr

As meninas

A aprender

Qual será

A mais bonita

Que se vai

Esconder?

### **Que está? - A2, A3, A13**

- Que está na varanda?
- Uma fita cor de ganga.
- Que está na janela?
- Uma fota amarela.
- Que está no poço?
- Uma casa de tremçoço.
- Que está na pia?
- Uma casca de melancia.
- Que está no telhado?
- Um gato pingado.
- Que está na chaminé?
- Uma preta a coçar o pé.
- Que está na rua?
- Uma espada nua.
- Que está atrás da porta?
- Uma velha morta.
- Que está no ninho?
- Um passarinho.

### **A velha e a bicharada- A3, A6, A7, A12**

Era uma velha  
Que tinha um gato  
Debaixo da cama o tinha;  
O gato miava,  
A velha dizia:  
Estou só, estou só  
Estou só de uma banda só.

Era uma velha  
Que tinha um cão  
Debaixo da cama o tinha;  
O cão ladrava,  
O gato miava,  
A velha dizia:  
Estou só, estou só  
Estou só de uma banda só.

Era uma velha que tinha um galo  
Debaixo da cama o tinha;  
O galo cantava,  
O cão ladrava,  
O gato miava  
A velha dizia:  
Estou só, estou só  
Estou só de uma banda só.

Era uma velha  
Que tinha um porco,  
Debaixo da cama o tinha;  
O porco roncava,  
O galo cantava,  
O cão ladrava,  
O gato miava.  
A velha dizia:  
Estou só, estou só  
Estou só de uma banda só.

Era uma velha  
Que tinha um burro,  
Debaixo da cama o tinha:  
O burro zurrava,  
O porco roncava,  
O galo cantava,  
O cão ladrava,  
O gato miava.  
A velha dizia:  
Estou só, estou só  
Estou só de uma banda só.

Era uma velha  
Que tinha um velho,  
Debaixo da cama o tinha;  
O velho falava,  
O burro zurrava,  
O porco roncava,  
O galo cantava,  
O cão ladrava,  
O gato miava.  
A velha dizia:

## O castelo de chuchurumel- A5, A10, A14, A15, A17

Aqui está a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De chuchurumel.

Aqui está o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De chuchurumel

Aqui está o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo de chuchurmel

Aqui está o rato  
Que roeu o selo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De chuchurumel

Aqui está o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De chuchurumel

Aqui está o cão  
Que mordeu o gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De chuchurumel

Aqui está o pau  
Que bateu no cão  
Que mordeu no gato  
Que comeu o rato  
Que roeu o sebo  
Que unta o cordel  
Que prende a chave  
Que abre a porta  
Do castelo  
De chuchurumel

## **Maria da touca- A8 e A11**

- Maria da Touca

A senhora chama

Para acender o lume

E fazer a cama!

- Não posso lá ir,

Estou ocupada,

A fazer os biscoitos,

E a marmelada,

Para o senhor capitão

Que vem nesta armada

Com a barba de molho

E a cabeça queimada.

ANEXO 0

Ficheiro destinado à  
autoavaliação da 4.ª  
atividade de leitura em  
voz alta

| ' ' | ' ' |

Texto lido: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Autoavaliação da leitura em voz alta

Pinta com cores claras os espaços que se aplicam à tua leitura.

Ritmo de leitura		
Algumas frases consigo ler fluentemente, mas noutras ainda faço muitas pausas.	Normalmente leio fluentemente e num ritmo constante.	Consigo ler fluentemente de acordo com o conteúdo, ora mais devagar ora mais rápido.

Entoação		
Não faço entoação das frases.	Consigo dar entoação em algumas frases, mas noutras tenho dificuldades.	Faço entoação correta das frases.

Expressividade		
Consigo dar a expressividade correta às frases.	Costumo alterar a voz de acordo com o conteúdo do texto.	Faço a leitura expressiva e modifico sempre a minha voz. Faço pausas de forma intencional.

Projeção da voz		
Leio baixo e os meus colegas não conseguem perceber o que estou a ler.	Leio apenas as frases em que tenho mais dificuldade em voz baixa.	Leio alto para que todos os meus colegas me consigam ouvir e acompanhar a leitura.

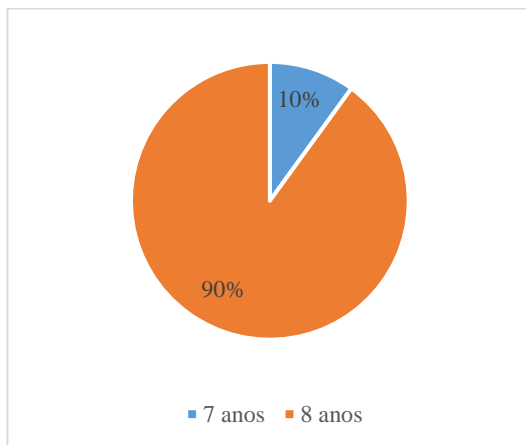
ANEXO P

Gráficos das respostas  
dos alunos ao  
questionário

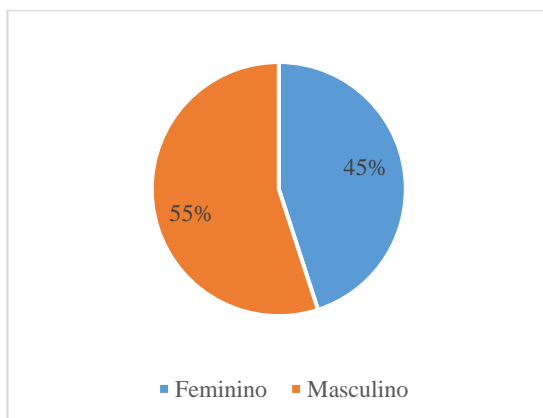
| | ' ' | | ' ' |

## Análise dos questionários- ANEXO R

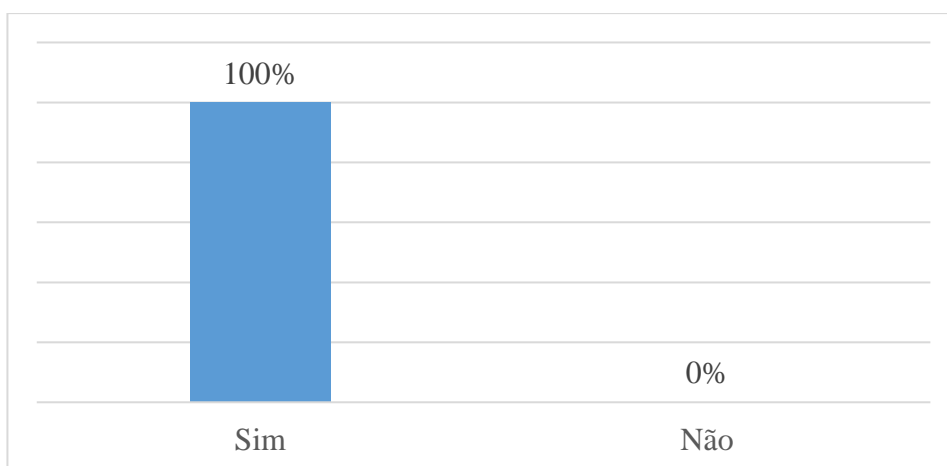
### 1.Idade:



### 2.Sexo:

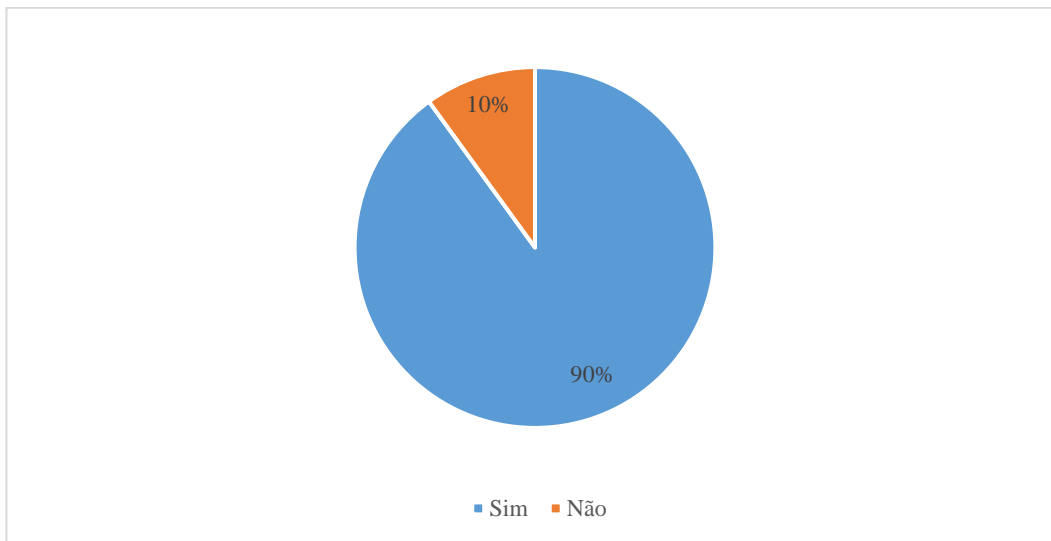


### 1.Gostas de ler?

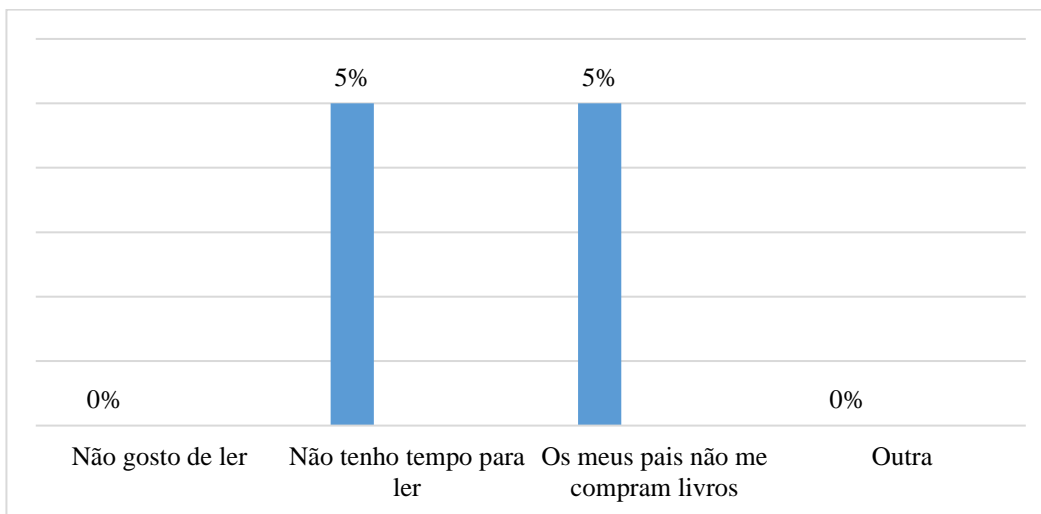


1.1. Se respondeste NÃO à questão anterior, diz por que razão isso acontece.  
(não há dados recolhidos sobre esta questão)

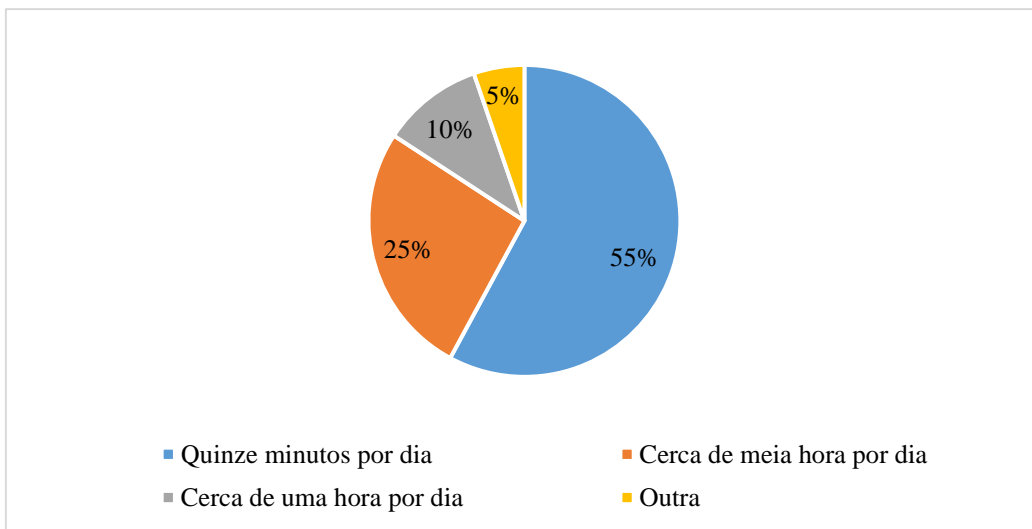
2. Tens hábitos regulares de leitura?



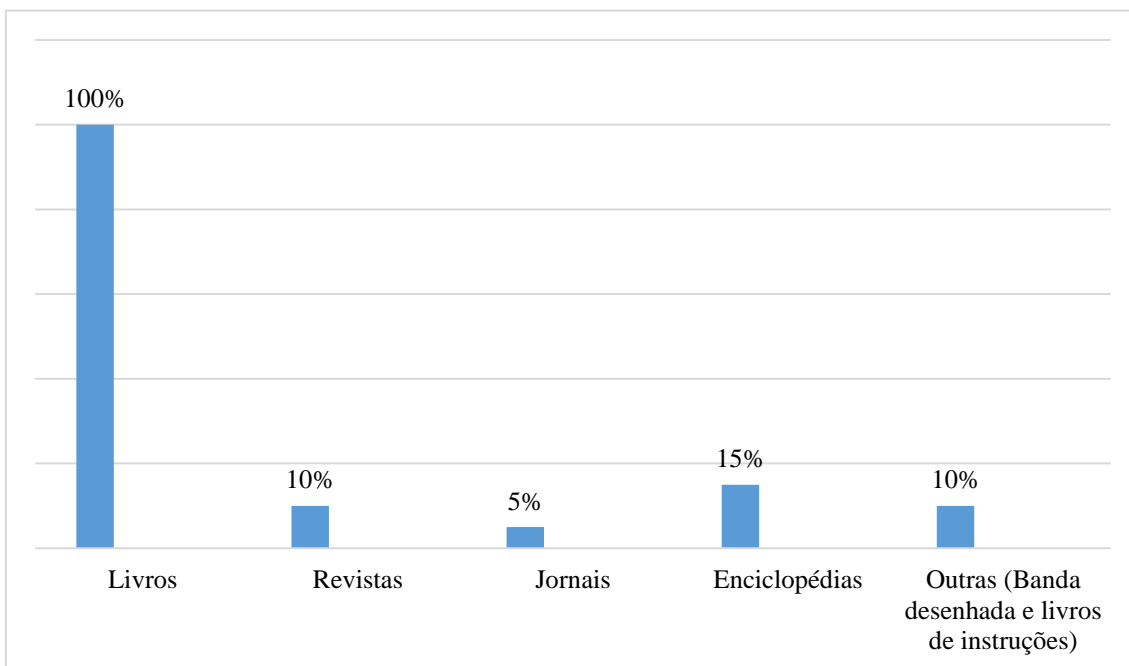
2.1. Se respondeste NÃO à questão anterior, diz por que razão isso acontece.



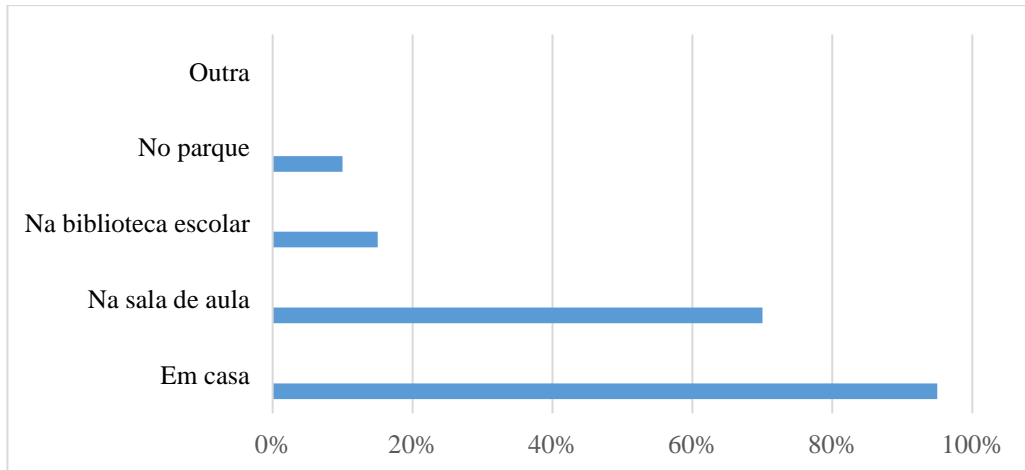
2.2. Se respondeste SIM indica quanto tempo dedicas à leitura.



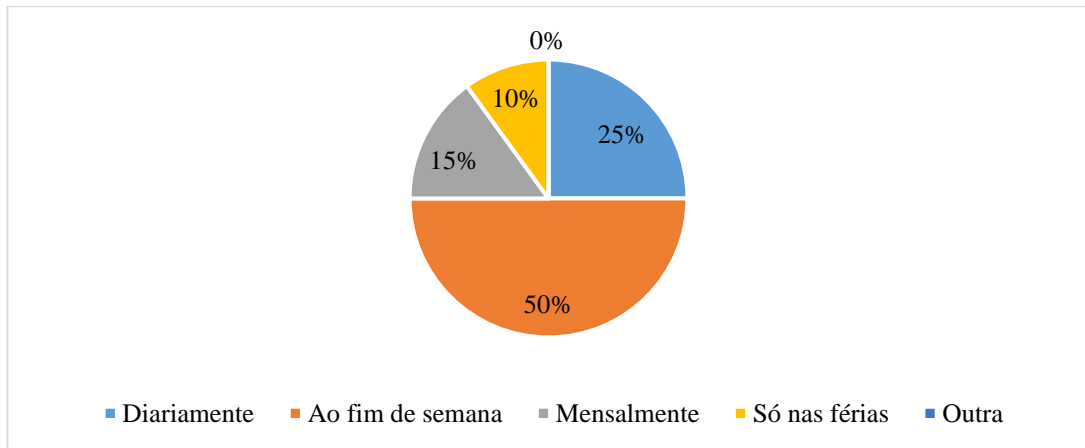
3.O que costumás ler? (podes seleccionar mais do que uma opção)



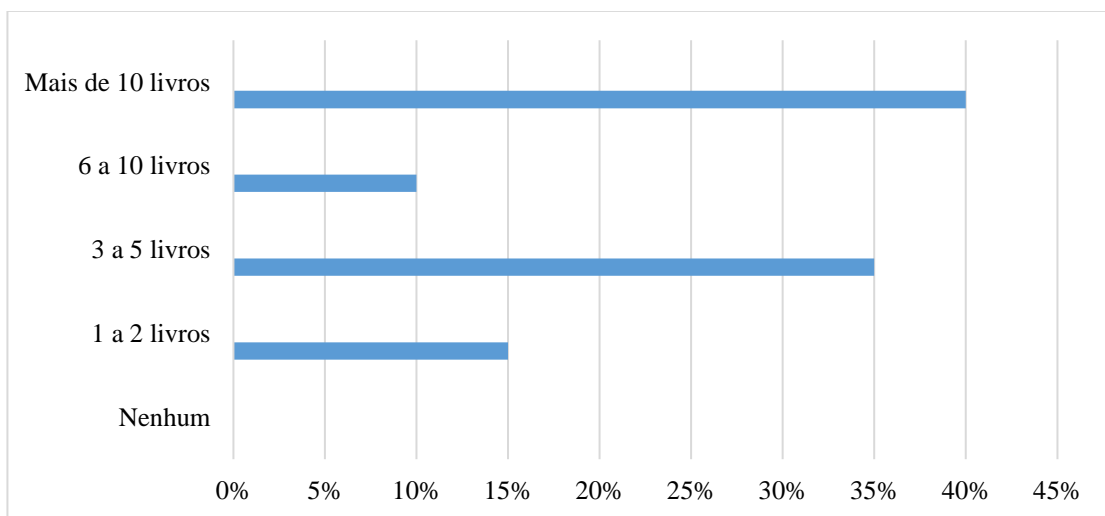
4. Onde costumamos ler? (podes seleccionar mais do que uma opção)



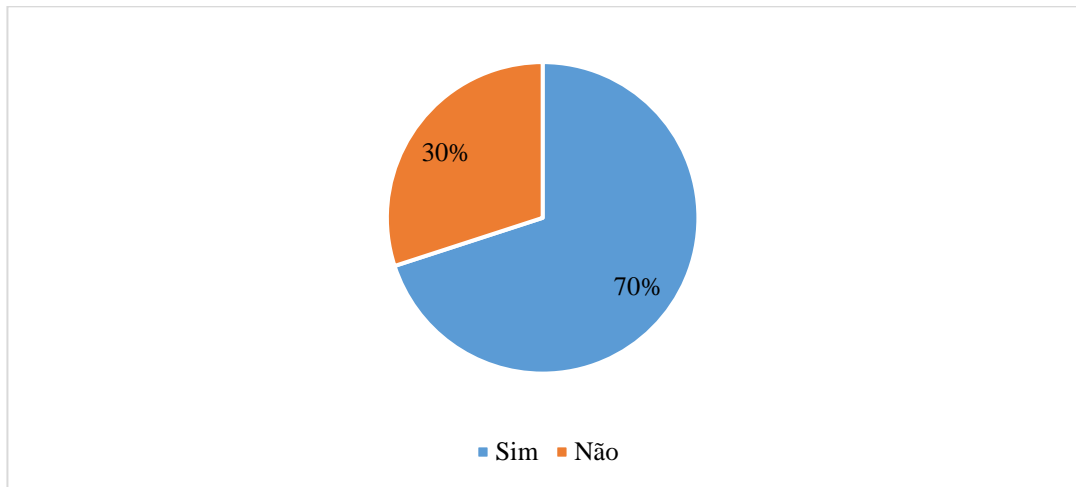
5. Com que frequência lê?



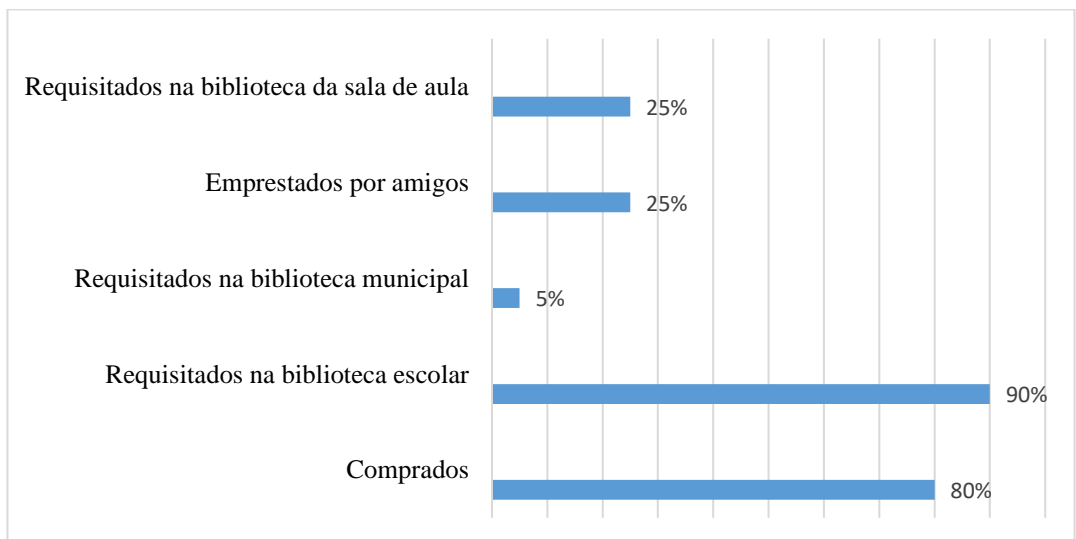
6. Quantos livros lê por ano?



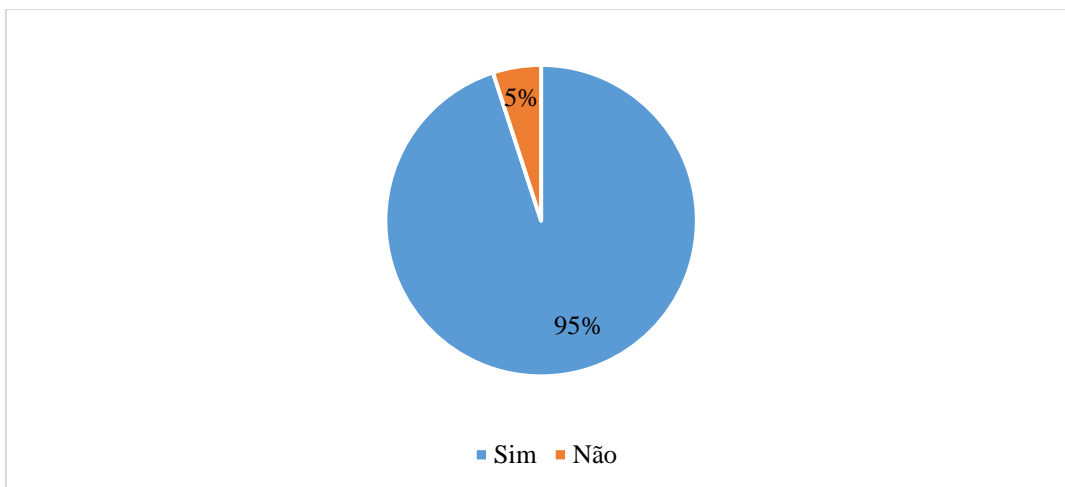
7.Quando vais de férias, costumás levar algum livro contigo?



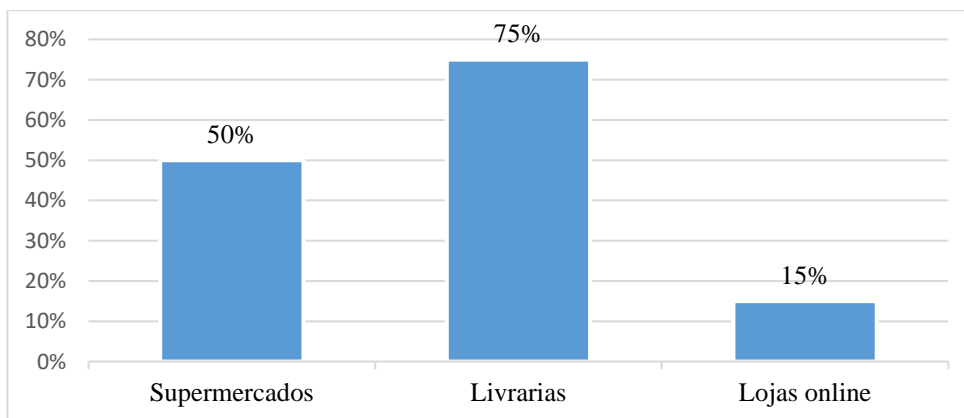
8.Os livros que lêes são... (podes seleccionar mais do que uma opção)



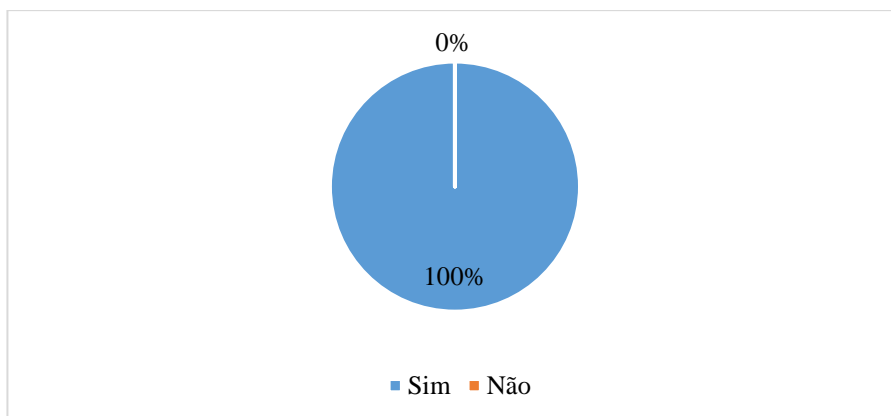
9.Os teus pais e/ou familiares costumam comprar-te livros?



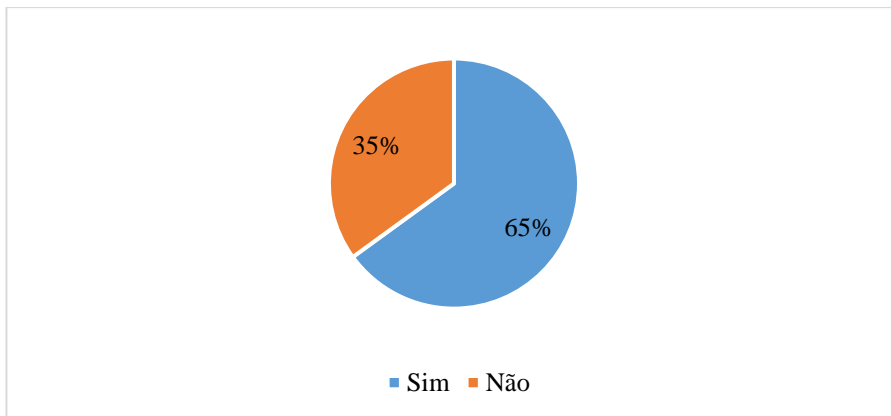
9.1.Se respondeste SIM, indica onde costumam comprar-te os teus livros? (podes seleccionar mais do que uma opção)



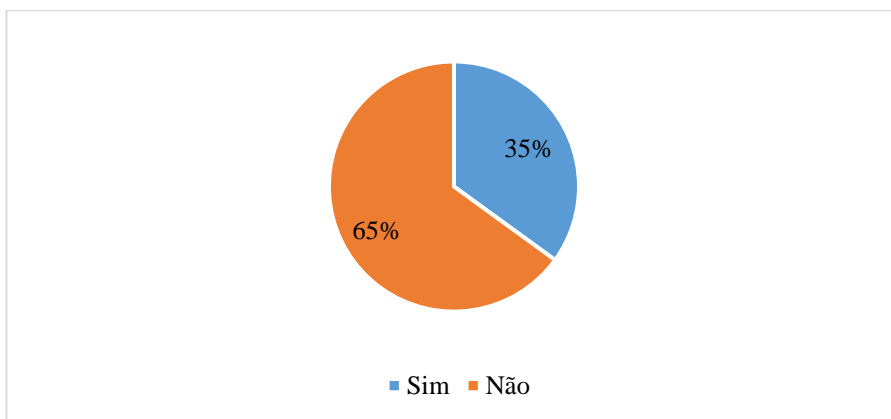
10.Ficas contente quando te oferecem livros?



11. Costumas oferecer livros?



12. Neste momento estás a ler algum livro?



Se sim, qual?

Magia, As princesas secretas, os mini cinco, os mauzões, sobre animais e contos.

ANEXO Q

Respostas da Orientadora  
Cooperante ao  
questionário

| ' ' | | ' ' |

## Questionário sobre as práticas de leitura em voz alta na sala de aula

### I- Caracterização

1. Ano de escolaridade que leciona: 2º ano

2. Sexo:

Feminino  
 Masculino

3. Anos de serviço:

<5  
 5 a 10  
 11 a 20  
 > 21

4. Rede de ensino:

Privada  
 Pública

5. Anos de serviço na escola atual:

<5  
 5 a 10  
 11 a 20  
 > 21

### II- Perceção sobre a importância da leitura em voz alta

1. Ordene de 1 a 4 os seguintes domínios de língua portuguesa, em função da importância que lhes atribui.

1 Oralidade  
 4 Educação Literária  
 2 Leitura e Escrita  
 3 Gramática

2. Na sua entender, as *Aprendizagens Essenciais de Português* orientam o trabalho a desenvolver na área da leitura em voz alta?

Sim  
 Não

Justifique: No referido documento,  
apenas se sugere a realização de (trabalhos)  
diferentes tipos de leitura em voz alta,  
dando como exemplos: leitura coletiva, leitura  
dramatizada, leitura expressiva, o que considero  
uma proposta vaga, sem orientações.

3. Qual é, no seu entender, a relevância da leitura em voz alta realizada em contexto de sala de aula?

- Imprescindível
- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Irrelevante

Justifique:

*Considero importante que os alunos desenvolvam esta competência para se fazerem ouvir, expressar, para partilhar uma leitura autêntica e*

4. Na sua opinião, que géneros textuais são mais adequados para a prática de leitura em voz alta na sala de aula? (Pode escolher mais do que uma opção)

*perceptível para todos.*

- Textos do quotidiano (jornais, revistas, folhetos, etc) em papel
- Obras literárias (romance, poesia, crónicas, etc) em papel
- Textos do quotidiano (jornais, revistas, folhetos, etc) em formato digital
- Obras literárias (romance, poesia, crónicas, etc) em formato digital

5. Costuma ler textos em voz alta na sala de aula?

- Sim
- Não

5.1. Se respondeu SIM, indique porque o faz?

*Para servir de modelo quanto à correção, intensidade, ritmo, expressividade e articulação.*

5.2. Em que momento(s) da aula o faz?

*Sempre que trabalhamos um texto, uma obra literária, uma situação problemática, um enunciado importante, um recado aos pais, etc.*

5.3. Se respondeu NÃO, justifique.

6. A que outra(s) estratégia(s) recorre nas práticas de leitura em voz alta na sala de aula? (Pode seleccionar mais do que uma opção)

- Leitura em voz alta pelo aluno
- Leitura a pares
- Leitura em coro
- Leitura dramatizada
- Outra: \_\_\_\_\_

7. Para que fins utiliza a leitura em voz alta em sala de aula? (Pode selecionar mais do que uma opção)

- |                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/>            | Suporte ao trabalho dos conteúdos das várias áreas curriculares |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Fruição da leitura com os alunos                                |
| <input type="checkbox"/>            | Motivação para a leitura  |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Treino da leitura em voz alta                                   |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Avaliação da leitura em voz alta                                |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Desenvolvimento da compreensão da leitura                       |
| <input type="checkbox"/>            | Outra: _____  |

8. Quanto tempo dispensa, diariamente, para a prática de leitura em voz alta?

- |                                     |                      |
|-------------------------------------|----------------------|
| <input type="checkbox"/>            | Pelo menos 5 minutos |
| <input checked="" type="checkbox"/> | 10 a 15 minutos      |
| <input type="checkbox"/>            | Mais de 15 minutos   |

9. Que parâmetros considera relevantes para a avaliação da leitura em voz alta?

Correção linguística, articulação, expressividade, ritmo e intensidade.

10. As suas práticas de leitura em voz alta divergem em função do ano de escolaridade que leciona?

- |                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/>            | Não |

10.1. Se respondeu SIM, indique de que forma.

À medida que os alunos avançam na escolaridade a prática de leitura em voz alta ocupa mais tempo da minha aula.

10.2. Se respondeu NÃO, justifique.

11. Sente dificuldades na implementação de atividades de leitura em voz alta?

- |                                     |     |
|-------------------------------------|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sim |
| <input type="checkbox"/>            | Não |

11.1. Se respondeu SIM, indique quais.

Dificuldade em manter todo o grupo envolvido e concentrado na tarefa.

Obrigada pela sua colaboração!

