



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**IMPACTO NAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA DE UM  
PROGRAMA DE TUTORIA EM CRIANÇAS SEM E COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa no  
âmbito do mestrado em Educação Especial**

**MARIA JUDITE AFONSO FIGUEIRA**

**2012**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**IMPACTO NAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA DE UM  
PROGRAMA DE TUTORIA EM CRIANÇAS SEM E COM  
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa no  
âmbito do mestrado em Educação Especial**

**MARIA JUDITE AFONSO FIGUEIRA**

**Sob a orientação do: PROFESSOR DOUTOR JOÃO ROSA**

**2012**

**“Lê mais quem lê melhor,  
Lê melhor quem lê mais”**

Stanovich, 1986

## Agradecimentos

Gostava de agradecer a todas as pessoas que me acompanharam ao longo desta caminhada e que contribuíram muito para a sua concretização.

- Gostaria de começar por agradecer a preciosa colaboração do Doutor João Rosa, que sempre me apoiou e supervisionou este trabalho com rigor, organização e muita dedicação. O desenvolvimento desta dissertação não teria sido possível sem a sua colaboração e incentivo.
- Às colegas e professoras Susana Reis, Amélia Palmeirão e ao professor José Correia pela prontidão com que se disponibilizaram na concretização da intervenção planeada.
- A todas as crianças que participaram neste estudo.
- À minha família pela paciência e pelo apoio que me deram. Aos meus pais, pelo amor, educação e responsabilidade que me souberam transmitir. Ao meu marido, pelo carinho e incentivo dado ao longo desta caminhada. Aos meus filhos, Tiago e André, por serem a minha razão de viver e pelos quais quero saber mais e melhor a cada dia.

## Errata

Foram identificadas algumas incorreções no texto da monografia que, por meio desta errata venho suprimi-las.

<b>Pág.</b>	<b>Linha</b>	<b>Onde se lê</b>	<b>Deve ler-se</b>
46	5	tabela 2.3	tabela 2.2
52	11	No anexo 7	No anexo 6
53	14	Todas as sessões foram	Todas as sessões foram
55	16	O quadro 4.2	O quadro 3.2
59	1	quadro 4.6	quadro 3.6
	Quadro 3.7	Grupo $F(1,67) = 3.71, p = .06$	Grupo $F(1,67) = 3.71, p = .05$
	15	$F(1,67) = 3.71, p = .06$	$F(1,67) = 3.71, p = .05$
60	1	em cada grpo	em cada grupo
61	2	(Gráfico 3.11)	(Gráfico 2)
64	15	<i>Fluência</i> no GE	<i>Fluência</i> no GI
68	22	informações revelevantes	informações relevantes
69	11	também diminuíram o	também diminuíram o
	24	Esta autora refere que as accções dirigidas aos alunos com e sem NEE são semelhantes, Destas destaca-se o intercâmbio de livros entre alunos, o dedicar mais tempo à leitura e a promoção de atividades lúdicas à volta dos livrosas.	Esta autora refere que as ações dirigidas aos alunos com e sem NEE são semelhantes. Destas destaca-se o intercâmbio de livros entre alunos, o dedicar mais tempo à leitura e a promoção de atividades lúdicas à volta dos livros.
77	19	Mata, L. (2002)	Mata, L. (2003)

**Nota:** Não devem contar-se as linhas em branco e deve-se contar os títulos.

### Por lapso falta a seguinte Bibliografia:

- Gave (2001), Pisa 2000 – Resultados do Estudo Internacional, Lisboa: GAVE
- Gambrell, L. & Morroco, L. (1996). Creating motivating contexto for literacy learning. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing Engaged Readers in school and home communities* (pp. 115-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, p. e Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading disability. *Peer Reviewed Journal*, 7(1), 6-10

- Limbrick,E., MacNaughton, S., & Glynn, T. ( 1985). Reading gains for underachieving tutors and tutees in a cross-age tutoring programme. *Journal of child Psychology & Psychiatry*, 26(6), 939-953.
- Neale,M. (1976). *Neale analysis of Reading ability*. London: Macmillan Education.
- OECD, (Rolo). *Pisa 2009 et a Glance*. OECD Publis
- Reis, C. (Coord.),(2009). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Serrão, (Coord.). *Para uma avaliação da leitura na Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Torres (1998). *Envolvimento Parental e aprendizagem da leitura*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

## RESUMO

Esta investigação tem como objetivo verificar o impacto de um programa de leitura em pares nas competências de Fluência, Número de Erros cometidos e Compreensão em crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, sem e com Necessidades Educativas Especiais.

A investigação (Rosa, 1988, Torres, 1998; Monteiro, 2003) tem mostrado que, em situações de tutoria com pares mais desenvolvidos, ambas as crianças, tutores e tutorandos, obtêm ganhos significativos nas competências de leitura.

Neste estudo participaram 74 crianças a frequentar uma escola pública. Destas, 64 não tinham Necessidades Educativas Especiais. Foram divididas em dois grupos: a) Grupo de Intervenção, composto por uma turma de 3º ano (tutorandos) e uma turma de 4º ano (tutores), com intervenção através de um Programa de Leitura em Pares; b) Grupo de Controlo, composto por outra turma de 3º ano e outra turma de 4º ano, sem intervenção. Foram avaliadas as competências de leitura das crianças medidas pelos resultados em Fluência, Número de erros e Compreensão.

Os resultados obtidos revelaram um aumento significativo nas três competências de leitura (Fluência, Número de Erros e Compreensão) no Grupo de Intervenção, quando comparado com o Grupo de Controlo. As crianças com Necessidades Educativas Especiais evoluíram muito em todas as variáveis estudadas. Contudo, a diversidade de problemáticas envolvidas recomendou uma análise cautelosa.

Conclui-se assim, que um Programa de Leitura a Pares pode ser um instrumento precioso a utilizar em sala de aula pelo professor para desenvolver as competências de leitura de todas as crianças sem ou com Necessidades Educativas Especiais.

**Palavras-chave:** Leitura; Fluência; Número de erros; Compreensão; Necessidades Educativas Especiais.

## ABSTRACT

This study aims to examine the impact of a program of Paired Reading on Fluency, Accuracy and Comprehension, in a sample of third and fourth grade children, without, or with, Special Educational Needs.

Previous research (Rosa, 1988; Torres, 1998; Monteiro, 2003) has shown that when tutored by more developed peers, both children (tutors and tutees) get significant gains in reading skill.

The participants were seventy four (N=74) children from a state run school. From these, ten (10) had Special Education Needs. All children were allocated into two groups: a) the Intervention Group, consisting of a class of third graders (tutees) and a class of fourth graders (tutors), were enrolled in a Program of Paired Reading; b) the Control Group, with an equivalent composition of third and fourth graders, got no intervention. Five (N=5) children with special educational needs were allocated to each of the two groups.

Every child was pre and post-tested on Fluency, Accuracy (number of reading errors), and Comprehension (Monteiro, 2003).

The results showed a significant improvement on Fluency, Accuracy and Comprehension of children in the Intervention Group when compared to those in the Control Group.

Children with special education needs, in the intervention group, also developed their reading skills in all measured variables. However, the great diversity of etiologies recommended a careful interpretation of results.

To conclude, Paired Reading Programs can constitute a relevant tool to be used in the classroom, enhancing reading development of all children, without or with Special Education Needs.

**Key words:** Reading; Fluency; Comprehension; Special Education Needs

## Índice

### Introdução

### Capítulo 1 – Aprendizagem da leitura

1 – Literacia : Conceito e desenvolvimento .....	13
2 – Aprender a ler .....	18
2.1 – Modelos de leitura .....	18
2.2 – Avaliação do desenvolvimento da leitura (Fluência, Precisão e Compreensão) .....	20
2.2.1 – Fluência .....	20
2.2.2 – Precisão .....	23
2.2.3 – Compreensão .....	24
3 – Desenvolvendo leitura: Método tutorial .....	27
4 – Dificuldades de aprendizagem da leitura .....	35
4.1 – Fontes de dificuldade na aprendizagem da leitura .....	36
4.2 – Ortografia e erros de leitura .....	38
4.3 – Dislexias .....	39
5 – Síntese da revisão de Literatura .....	41
6 – Objetivos e questões orientadoras do estudo .....	42

### Capítulo II – Metodologia

2.1 – Participantes .....	45
2.2 - Desenho do estudo .....	47
2.3 – Procedimentos e materiais utilizados .....	48
2.3.1 – Primeira etapa: pré-teste .....	48
2.3.1.1 – Fluência, número de erros e compreensão leitora...	49
2.3.2 – Segunda etapa: Programa de leitura em pares com o grupo de intervenção .....	51
2.3.2.1 – Intervenção com o grupo de controlo .....	53
2.3.3 – Terceira etapa: pós-teste .....	53

## Capítulo III – Apresentação de resultados

3.1 – Fidedignidade e enviesamento das tarefas no pré-teste .....	54
3.2 – Análise das médias (e Desvios-padrão) e significância das diferenças de médias .....	55
3.2.1 – Fluência, número de erros e compreensão .....	55
3.3 – Análise das diferenças de ganhos nos alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	59
3.5 – Síntese dos resultados .....	63

## Capítulo 4 – Conclusões

4.1 – Conclusões e discussão .....	64
4.2 – Limitações do estudo e futuras linhas de investigação .....	70
4.3 – Implicações para a prática pedagógica .....	71
4.4 – Síntese final .....	71
Referências bibliográficas .....	74
Anexos .....	82

## Índice de Quadros

Quadro 2.1 – Média (e Desvios-padrão) das idades das crianças (em meses) .....	45
Quadro 2.2 – Distribuição dos alunos com NEE pelos diferentes grupos (GI e GC) .....	46
Quadro 2.3 – Exemplo de correção de uma questão de Compreensão ....	51
Quadro 2.4 – Ordenação dos Pares de Leitura .....	52
Quadro 3.1 – Fidedignidade e enviesamento das tarefas no pré-teste .....	54
Quadro 3.2 – Médias (e Desvios-padrão) em Fluência de Leitura.....	55
Quadro 3.3 – Análise de Variância (ANCOVA) de Fluência no pré-teste em função do grupo .....	56
Quadro 3.4 - Médias (e Desvios-padrão) do Número de Erros .....	57
Quadro 3.5 – Análise de Variância (ANCOVA) de Número de Erros no pré-teste em função do grupo .....	58
Quadro 3.6 - Médias (e Desvios-padrão) em Compreensão Leitora .....	58
Quadro 3.7 - Análise da Variância (ANCOVA) de Compreensão no pré-teste, em função do grupo .....	59

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Problemáticas dos alunos com NEE.....	46
Gráfico 2 – Evolução das crianças com NEE em Fluência .....	60
Gráfico 3 – Evolução das crianças com NEE em Número de Erros .....	61
Gráfico 4 – Evolução das crianças com NEE em Compreensão .....	62

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 – Carta à direção do Agrupamento.....	82
Anexo 2 - Carta aos Encarregados de Educação.....	83
Anexo 3 - Texto « Coração de Robô».....	84
Anexo 4 – Perguntas de compreensão do texto .....	87
Anexo 5 – Grelha de registo dos erros de leitura .....	88
Anexo 6 – Listagem de alguns livros da intervenção .....	90

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo desta investigação é verificar o impacto de um programa de leitura em pares nas competências de Fluência, Número de Erros cometidos e Compreensão em crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, sem e com Necessidades Educativas Especiais.

Inicialmente, este programa pretendia centrar-se apenas nas crianças com necessidades educativas especiais e que apresentavam dificuldades ao nível da leitura. Contudo, trabalhar apenas com estas crianças não desenvolveria um programa prático e fácil de aplicar em contexto escolar. Assim, decidiu-se aplicá-lo em contexto de sala de aula, para verificar como todos os alunos lucrariam potencialmente com o seu uso.

Desenvolveu-se assim, uma estratégia pedagógica útil para todos, onde as crianças mais competentes ajudassem a desenvolver capacidades aos menos competentes e, fazendo isso, se promovessem também a eles próprios.

Segundo Monteiro (2003), as correntes socioconstrutivistas (McCombs, 1996; Oldfather, 1993) referem que a aprendizagem da leitura é facilitada pela interação social que as crianças desenvolvem umas com as outras. A partilha de livros e as discussões com os amigos sobre o que leem, contribuem para um melhor desempenho nas competências de leitura.

Este programa oferece oportunidade às crianças de interagirem socialmente com outros colegas, num ambiente rico em livros e em diferentes tipos de leitura, proporcionando assim liberdade de escolherem as suas leituras e respetivas estratégias.

O trabalho de investigação compreende três partes distintas.

Inicia-se com uma revisão de literatura (Capítulo I) que aborda o conceito de literacia e o seu desenvolvimento, sem esquecer os vários modelos de leitura e os percursos inerentes à aprendizagem da mesma. Neste sentido, foram focadas as várias formas de avaliar a fluência, precisão e compreensão de leitura. Foi ainda referida a forma como se desenvolve a leitura através do

método tutorial sem esquecer uma abordagem às principais dificuldades de aprendizagem da leitura. Este capítulo finaliza com a apresentação dos objetivos e questões orientadoras do estudo bem como as respetivas hipóteses de investigação.

A segunda parte (Capítulo II) descreve a metodologia seguida, nomeadamente os participantes, o desenho do estudo, as várias fases e procedimentos.

No capítulo III procede-se à apresentação dos resultados terminando-se com uma síntese dos mesmos. Por último, no capítulo IV, procede-se à análise das conclusões e da sua discussão. Apresentam-se ainda algumas limitações e sugestões para futuros estudos.

## Capítulo I

### **Aprendizagem da Leitura**

Este capítulo reporta-nos estudos sobre leitura, modelos de leitura e os percursos inerentes à aprendizagem da leitura.

A leitura é um importante veículo de integração social, pelo que a inclusão passa também pela facilidade de acesso ao código escrito por todas as crianças (Oliveira, 2010; Cardoso & Pelozo, 2007).

De acordo com Leite (2007), as crianças leitoras tendem a ser mais autónomas, independentes e comunicativas, aumentando assim a probabilidade de sucesso social e profissional.

#### **1- Literacia: conceito e desenvolvimento**

O conceito de Literacia Emergente (Teale & Sulzby, 1989) vem dar relevância aos conhecimentos que a criança já tem em relação à escrita e à leitura, bem como aos contextos em que se inserem. Os conhecimentos e competências são assumidos como resultantes da aprendizagem e não da inteligência ou de fatores genéticos, adquirindo uma grande importância a dimensão social, os contextos familiares, dos jardins-de-infância e da comunidade (Cruz, 2011).

A literacia é considerada por Cruz (2011) “como um processo funcional, em detrimento de ser considerada como um conjunto de competências abstratas e isoladas que devem ser aprendidas” (p. 27).

Neste sentido, Ribeiro (2011) refere que:

*“a literacia corresponde à competência de um indivíduo para compreender e utilizar a leitura em diferentes suportes e formatos, para que consiga cumprir com os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos, as suas potencialidades e participar de modo ativo na sociedade”* (p. 12).

A perspectiva construtivista defende que para aprender é necessário existir uma evolução, fazendo as experiências e os conhecimentos parte do processo de aprendizagem. Esta perspectiva (Teberosky & Colomer, 2003) entende a aprendizagem como *“um processo contínuo de desenvolvimento”* (p.16), distinguindo aprendizagem de ensino. Não existe por isso, *“limite claro entre pré-leitor e leitor, entre pré-escriptor e escritor, tão pouco haveria momentos, um antes e outro depois da verdadeira aprendizagem”* (p. 16).

Estes conhecimentos são adquiridos muito antes da entrada para a escola, existindo uma influência mútua da linguagem oral, da leitura e da escrita no processo de desenvolvimento da criança (com ou sem N.E.E.) de forma simultânea e interrelacionada. As aprendizagens realizadas a este nível entre os três e os seis anos fazem parte do processo de alfabetização. A alfabetização inicial é assim um processo que ocorre em contextos culturais e sociais determinados (Teberosky & Colomer, 2003).

Os contextos de aprendizagem são muito importantes, uma vez que a criança é uma construtora ativa do conhecimento, aprendendo em situações reais, no seu dia-a-dia, adquirindo assim as suas primeiras aprendizagens sobre leitura e escrita sem esperar pelo contexto formal de sala de aula. O contato com vários tipos de práticas de literacia é muito importante pois proporciona às crianças interações com materiais e outras tarefas de leitura e escrita desde muito cedo, o que provavelmente vai influenciar as aprendizagens convencionais posteriores (Teberosky & Colomer, 2003; Clay, 2000).

De acordo com Monteiro (2003), podemos definir:

*“a aprendizagem da leitura como um processo, que articula na sua realização oito processos fundamentais, a saber: processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, ativo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afetivo”*  
(p.17).

As experiências sociais e culturais que se desenvolvem à volta da criança e as suas experiências com escrita e leitura presentes no dia-a-dia, fomentam um

*processo de integração cultural*, integrando-se nessas práticas culturais da comunidade envolvente (Mata, 2006).

Para Alves-Martins (1996) citada em Monteiro (2003),

*“aprender a ler significa também apreender o sentido das práticas sociais e culturais em torno da linguagem escrita e esse sentido só pode adquirir-se através da participação nessas mesmas práticas”* (p. 18).

A leitura torna-se um *processo social* na perspectiva em que esta é uma atividade partilhada com outras pessoas que sabem ler. Assim, desde muito cedo se constata o prazer que a criança tira da leitura, ajudando-a a desenvolver outras competências como a ordenação espacial linear.

Ribeiro (2011), reforça este aspeto ao dizer que :

*“é de extrema importância que os pais, educadores e docentes proporcionem a todas as crianças, e em especial aquelas com N.E.E., os estímulos necessários ao pleno desenvolvimento das competências de literacia e para a facilitação da satisfação das suas necessidades”* (Ribeiro , 2011, p.13).

Monteiro (2003) refere que Vygotsky (1978) e Bruner (1983) destacam os benefícios das aprendizagens feitas com a ajuda de um adulto ou de um par mais competente em leitura. Sendo a aprendizagem da leitura um processo de natureza social, quando a criança entra na escola torna-se um processo demasiado individual estando provado que as interações sociais são de extrema importância na aprendizagem da leitura. Este tema vai ser alargado no ponto três onde abordaremos a temática sobre o método tutorial.

Mata (2003) estudou os conhecimentos emergentes de literacia e a forma como estes se relacionam e as conceções educativas dos pais face ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita e as suas práticas de literacia familiar. Verificou existir uma relação positiva entre as características do ambiente familiar (o número de livros, precocidade e tempo despendido em atividades de leitura com os filhos) e as conceptualizações sobre a linguagem escrita. A

autora refere que “*ambientes ricos e com interações precoces, potencializam a descoberta das características da linguagem escrita*” (p. 220).

A aprendizagem da leitura é também um *processo conceptual*, pois muito antes de as crianças entrarem para a escola já possuem uma série de conhecimentos sobre o que é ler. Segundo Munn (1996) citado por Monteiro (2003) estas concepções vão evoluindo pois inicialmente, “*a criança não faz distinção entre ler uma história e contar essa mesma história, passando depois a uma fase em que a criança considera que ler é saber interpretar um texto*” (p.22).

Monteiro (2003) refere que na opinião de Chauveau (1993) a aprendizagem da leitura é um *processo precoce e contínuo* pois as práticas de leitura e escrita multiplicam-se e diversificam-se desde muito cedo. Através do contato diário com práticas de leitura (ler os rótulos da coca-cola, cerelac, ...), as crianças preparam-se para serem leitores, devendo valorizar-se assim a precocidade e a continuidade destas práticas.

Quando as crianças demonstram curiosidade e interesse em comunicar com os outros aquilo que sabem, e querem aprender mais conhecimentos e competências, estão a tornar a aprendizagem da leitura num *processo ativo e participado*. A partir destas experiências, a criança começa a descobrir palavras e letras familiares.

A aprendizagem da leitura é um *processo contextualizado e significativo* na medida em que as competências cognitivas das crianças são fortemente influenciadas pelo contexto social, devendo as mesmas ser exploradas em contextos específicos e significativos para a criança, integradas em atos do dia-a-dia (Mata, 2006).

Aprender a ler também é um *processo funcional* porque, de acordo com Chauveau (1993) citado por Monteiro (2003), aprender a ler é “*entrar na cultura da escrita, apropriar-se das suas práticas e dos seus valores. Tornar-se leitor é tornar-se um praticante da cultura escrita*” (p. 25). Toda a criança que desenvolva um Projeto Pessoal de Leitor adquire mais curiosidade e interesse

em conhecer e dominar o código escrito, melhorando assim, o seu desempenho em leitura.

A aprendizagem da leitura é também um *processo afetivo* pois ler é um ato social realizado em contextos significativos e funcionais, onde a criança tem um papel ativo, mexendo assim com os aspetos afetivos mais os menos positivos da criança ao longo de todo o processo de aprendizagem da leitura. O gostar ou não de uma tarefa, o prazer que sentem em realizá-la, são essenciais no bom desempenho da mesma, mesmo que a criança tenha muita competência nessa atividade.

De acordo com Sim-Sim (2007) “*ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto*” (p.9). Esta definição deixa claro que ler é muito mais do que decifrar palavras e frases. Aliás, esta autora entende por compreensão da leitura a “*atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto*” (p. 9). A compreensão do que lemos envolve o que o leitor conhece sobre a natureza dos assuntos abordados, sobre os processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação, sobre si e sobre a sua língua.

## 2 – Aprender a ler

Ler é uma atividade complexa, como tal, definir “ler” não é fácil.

De acordo com Carvalho (2011),

*“Ela implica a conjugação coordenada de competências gerais (atenção, memória, conhecimentos gerais) e de competências específicas ao tratamento da informação escrita. O que existe de específico na leitura é a capacidade de reconhecimento das palavras escritas, identificando a sua forma ortográfica e associando-a ao seu significado e pronúncia”* (p. 23).

Muitos investigadores (Goodman, 1970, 1994; Stanovich, 2000; Demont & Gombert, 2004 referidos por Carvalho, 2011) têm-se debruçado sobre este assunto dando origem a uma diversidade de modelos explicativos. Estes modelos *“explicam o ato de ler do ponto de vista do leitor experiente mas não são suficientes para que consigamos perceber como é que se adquire a leitura”* (p.37).

### 2.1 – Modelos de leitura

Os modelos ascendentes defendem que a leitura é um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários – juntar letras – a processos cognitivos de ordem superior – produção de sentido.

Assim, *“a leitura é entendida como a capacidade de transformar uma mensagem escrita no seu equivalente oral, de forma a atingir a compreensão da mensagem escrita”* (Carvalho, 2011, p. 38).

Por outro lado, os modelos descendentes, como o de Goodman (1970), consideram o leitor como o «centro da leitura» defendendo que

*“os mecanismos base subjacentes ao acto de ler são a procura da significação tendo em conta um conjunto de indicadores ambientais, contextuais e conhecimentos prévios sobre o tema, e onde num segundo momento a informação extraída através da*

*leitura visual de palavras serviria para verificar as hipóteses do leitor” (Silva, 2003, 34).*

Como tal, verificamos que o domínio da linguagem e os conhecimentos do leitor constituem a diferença na compreensão da leitura. Sim-Sim (2006) refere que um frágil domínio do código oral irá refletir-se na compreensão.

Nos anos 80, surgem vários modelos interativos sobre os processos de aprendizagem da leitura que vieram analisar conjuntamente fatores cognitivos, sociais e pedagógicos subjacentes à aprendizagem da leitura, tendo em conta o código alfabético e os pré-requisitos para o ato de ler (Monteiro, 2003). Assim, os leitores utilizam simultaneamente processos ascendentes e descendentes para construir a interpretação do texto dando ênfase à convergência de vários fatores.

Os modelos interativos defendem a existência de duas vias paralelas de processamento de palavras, uma visual e outra fonológica, preconizando a possibilidade de ativação de estratégias visuais ou fonológicas como forma de minimizar possíveis défices numa das duas rotas de acesso ao léxico (Carvalho, 2011).

Este autor salienta a riqueza do processo referindo que

*“a leitura constitui um processo dotado de grande flexibilidade, no qual o leitor, em função do texto e dos seus próprios conhecimentos e competências, vai optando e conjugando diversas estratégias de abordagem do mesmo” (p. 40).*

O caminho para um leitor hábil terá de passar pela descodificação, pela aquisição da fluência adequada e pela compreensão de textos cada vez mais complexos, aliado a uma forte motivação para a leitura.

## **2.2– Avaliação do desenvolvimento da leitura (Fluência, Precisão e Compreensão)**

Ultimamente tem-se assistido em Portugal a um esforço e investimento na produção de instrumentos de avaliação da leitura de acordo com a nossa realidade. Comparativamente com outros países europeus, Portugal tem escassos instrumentos de avaliação da leitura (Carvalho, 2011).

Sim-Sim e Viana (2007) realizaram um estudo com vista a recolherem e analisarem os instrumentos de avaliação da leitura em Portugal. Referenciaram 18 instrumentos de avaliação e 8 provas de avaliação de comportamentos emergentes de leitura, que podem ser utilizados em alunos do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico, não existindo instrumentos de avaliação para os alunos no 2º ciclo do ensino básico. A maioria destes instrumentos são traduções ou adaptações de testes originais estrangeiros. As autoras concluíram que existe necessidade de criar uma escala de avaliação de leitura, com várias provas, que possibilite a avaliação da leitura dos nossos alunos e a existência de marcos de referência a serem utilizados na avaliação de desempenho da leitura no 2º, 4º e 6º anos de escolaridade.

### **2.2.1 - Fluência**

Quando damos os primeiros passos na leitura quase todas as palavras são desconhecidas. Como tal, é necessário que os leitores se concentrem na descodificação das palavras. Assim, o conteúdo dos textos deve ser muito familiar para que os leitores acedam ao significado (Carvalho, 2011).

A leitura fluente parte da automatização de diversas componentes, como o processamento grafo-fonológico das letras, o conhecimento das regularidades ortográficas, as características semânticas das palavras e a integração sintático-semântica das frases (Velasquez, 2007).

Para Carvalho (2011)

*“a leitura pode ser vista como uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão. Os leitores mais fluentes são*

*capazes de identificar as palavras com rapidez, o que lhes permite fazer ligações entre as ideias do texto e entre o texto e os seus conhecimentos anteriores. São capazes de ler e compreender ao mesmo tempo, o que não acontece com os leitores menos fluentes” (p.72).*

É importante avaliar a fluência porque é um indicador fiável da competência geral de leitura, diretamente relacionada com a compreensão de leitura (Velasquez, 2007).

De acordo com Carvalho (2011), “ *a leitura é uma das competências mais vezes avaliada em meio escolar e é muitas vezes determinante na elegibilidade de alunos com necessidades educativas especiais” (p.67).*

Tem variado a forma como tem sido feita a avaliação da fluência de leitura: alguns investigadores (Fuchs, Hosp & Jenkinns, 2001 referidos por Velasquez, 2007) avaliaram a leitura oral; Outros, avaliaram a leitura silenciosa.

Ao avaliar a fluência utilizando a leitura silenciosa deparamo-nos com o problema incontornável da exatidão dos dados recolhidos, uma vez que, o registo é feito pelo próprio sujeito, a correlação com outras medidas de competência leitora são baixas. Por outro lado, quando avaliamos a fluência utilizando a leitura oral o registo é feito por um observador externo, a sua correlação com outras variáveis relacionadas com a leitura é elevada (Fuchs, Hosp & Jenkins, 2001 referido por Velasquez, 2007)

Velasquez (2007) refere que o National Reading Panel (2000) realizou uma investigação sobre leitura e os investigadores concluíram que “*as técnicas de leitura oral analisadas afetam positiva e significativamente a realização, tanto ao nível da fluência de leitura como ao nível da compreensão” (p.85).* Na leitura silenciosa, apesar de existirem muitos dados correlacionais, não foi possível constatar a existência de evidências empíricas que confirmassem a existência de uma relação causal entre a leitura silenciosa independente e a realização em leitura.

Kuhn & Stahl (2004) referidos por Velasquez (2007) compararam vários estudos para descobrirem se estes permitem ou não melhorias para o leitor e

se são aplicáveis em contexto de grupo. Várias conclusões foram retiradas, salientando-se que é possível melhorar a fluência de leitura através de diferentes intervenções e os progressos em fluência estão relacionados com progressos em compreensão (Velasquez, 2007).

Existe um estudo (Kuhn, 2005) que evidencia que a diversificação dos textos lidos pode contribuir para que seja mais explícito para o aluno que o objetivo da leitura é a compreensão. A autora salienta que as leituras repetidas deveriam ser utilizadas com leitores que necessitassem desenvolver apenas o mecanismo de leitura enquanto as leituras diversificadas de histórias deveriam ser usadas por leitores que precisassem desenvolver o reconhecimento de palavras e a compreensão (Velasquez, 2007).

Para a maioria dos leitores, a fluência desenvolve-se gradualmente com a experiência de leitura e o passar do tempo. A familiaridade e o assunto do texto também influenciam a fluência de leitura (Carvalho, 2011).

De acordo com Sim-Sim (2001),

*“Aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, características das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação do material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa informação em conhecimento” (p.51)*

Assim, podemos concluir que:

1) O desenvolvimento da fluência em leitura exige prática e apoio, fatores essenciais em qualquer intervenção. A prática sistemática e deliberada de atividades que promovam o domínio do princípio alfabético e de atividades holísticas que possibilitem a antecipação e compreensão de mensagens significativas para os alunos é fundamental para o desenvolvimento da fluência em leitura (Sim-Sim, 2006; Carvalho, 2011).

2) A fluência é o ritmo que a criança consegue impor na leitura de um texto em voz alta e pode ser medida em termos do número de palavras lidas num

minuto. A prática da leitura constitui um dos fatores responsáveis por uma maior fluência (Sim-Sim, 2006; Carvalho, 2011).

### **2.2.2 - Precisão**

A precisão mede a exatidão da leitura em voz alta de um texto e é traduzida na percentagem de palavras corretamente lidas.

A precisão é a competência mais treinada nas fases iniciais da leitura e o seu domínio é fundamental para que a criança gradualmente consiga aumentar o automatismo da leitura.

Qualquer que seja o sistema de escrita, para um leitor ler fluentemente é necessário (Castro & Gomes, 2000):

- I) Reconhecer os sinais gráficos -- os caracteres, sinais alfabéticos tem de fazer sentido para o leitor;
- II) O conhecimento prévio de como os sinais gráficos se organizam no papel – é necessário saber que o texto se dispõe da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Aprender a reconhecer um conjunto de sinais gráficos, as letras do alfabeto, permite ler e escrever uma quantidade praticamente infinita de palavras. Como tal, é uma aquisição indispensável para dominar a linguagem escrita (Castro & Gomes, 2000).

Problemas ou erros na seleção da leitura correta de um dado grafema ou conjunto de grafemas produzem uma influência negativa na leitura ao nível da precisão, da fluência e também da compreensão (Carvalho, 2011).

Casas (1988) citado em Carvalho (2011), refere que os erros mais frequentes ocorrem ao nível da descodificação ou exatidão da leitura, existindo para este autor, quatro grupos: erros na leitura de letras, erros na leitura de sílabas e palavras, leitura lenta e vacilações e repetições. Como erros na leitura de letras, sílabas e palavras indica vários erros: as substituições, inversões, rotações, omissões e adições.

A precisão de leitura é uma condição indissociável da fluência pois esta última resulta não só da rapidez de leitura como da exatidão da mesma. Assim, a rapidez com que se identifica uma palavra facilita o processo de compreensão (Carvalho 2011).

### **2.2.3- Compreensão**

De acordo com Snow (2002), citado em Carvalho, 2011

*“a compreensão de leitura é entendida como uma construção ativa do significado do texto em que a informação de um estímulo se associa com a informação prévia de que o leitor dispõe. Assim, a leitura pode ser definida como um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo ou, por outras palavras, como o processo de, simultaneamente, o leitor extrair e construir significado, através da interação e envolvimento com a linguagem escrita “ (p.40).*

A principal função da leitura é a compreensão. Lê-se para saber coisas, para perceber o texto e para compreender o que alguém escreveu (Castro & Gomes, 2000).

A compreensão de leitura depende da experiência do leitor, do conhecimento que possui sobre o assunto, do conhecimento linguístico da língua em que está a ler, da capacidade e rapidez de descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que ativem a compreensão (Sim-Sim, 2006).

Vários autores (Chall,1993; Sim-Sim, 1995; Herber,1978; Smith, 1980, Barrett, 1972) desenvolveram categorizações ou níveis de leitura. No geral, podemos constatar que todas pressupõem três grandes categorias de compreensão de leitura. A primeira refere-se à compreensão de informação textualmente explícita, a segunda à informação implícita e a terceira implica dar um significado personalizado à mensagem implícita (Sim-Sim, 2006).

Qualquer que seja a taxonomia ou teoria é possível perceber que a compreensão subentende diversos graus de complexidade associados a competências específicas.

A compreensão transcende a leitura mobilizando estratégias cognitivas específicas que permitem ativar o conhecimento prévio sobre o tema, antecipar o conteúdo com base nesse mesmo conhecimento prévio, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido (Sim-Sim, 2006; Carvalho, 2011, Velasquez, 2007).

As diferenças na compreensão podem ser derivadas de fatores relacionados com o leitor e de fatores relacionados com o texto.

A linguagem escrita é mais exigente porque é mais complexa, tendo por vezes numa frase várias unidades de sentido. Para além disso, não existe contexto partilhado entre escritor e leitor. Assim, o leitor não pode recorrer a pistas não linguísticas como auxílio para a compreensão (Sim-Sim, 2006).

As pistas linguísticas de carácter semântico-sintático parecem dar ao leitor um grande número de pistas de compreensão. As competências na deteção de incorreções gramaticais com violação de flexão e no preenchimento de lacunas orais em frases, revelaram-se particularmente significativas para a compreensão de frases (Leal e Roazzi (1999) citados em Sim-Sim, (2006).

A fluência de leitura, ou seja, a precisão e rapidez na descodificação são fatores indispensáveis na compreensão daquilo que é lido. São a rapidez e precisão na descodificação que determinam a compreensão e não o contrário (Sim-Sim, 2006; Carvalho, 2011).

Quando a atenção seletiva se foca na descodificação, as informações enviadas para a memória ocupam total ou quase totalmente a sua capacidade, com consequências para a compreensão. A descodificação, atenção e memória são processos fundamentais com consequências na compreensão (Sim-Sim, 2006).

A compreensão da leitura melhora substancialmente com a utilização do contexto. Os maus leitores socorrem-se do contexto para facilitar a descodificação de palavras e os bons leitores utilizam-no como incremento à compreensão (Perfetti & Sandak (2000) e Stanovich (1986) citados em Sim-Sim (2006)).

Por último, o tipo de textos também influencia a velocidade da leitura, condicionando a compreensão do texto. De acordo com Sim-Sim (2006)

*“uma boa capacidade de descodificação, rápida e precisa, parece pois constituir uma condição necessária, mas não suficiente, para a compreensão de leitura. Outras variáveis, nomeadamente as características do próprio texto, assumem um papel importante na variabilidade da compreensão da leitura” (p.57).*

Sim-Sim & Ramalho (1993) realizaram a caracterização do Nível de Literacia da População Portuguesa, revelando que existe uma maior tendência para melhores desempenhos na compreensão de textos narrativos, salientando-se o facto de o tipo de textos afetar mais os leitores fracos e médios.

Outros estudos (Silva (2004), Valencia & Sallman (1989) e Stein e Glen (1979) citados por Sim-Sim (2006), referem que o tipo de texto afeta os resultados em compreensão, sendo os textos narrativos os que obtém melhores resultados e os maus leitores são mais afetados pela variável texto do que os bons leitores.

Carvalho (2011) sintetiza estas questões ao afirmar que

*“O sujeito assume um papel importante, pois deve ser capaz de integrar a informação fornecida pelo texto com as informações relevantes, anteriormente adquiridas, e com os seus objetivos pessoais de leitura. O processo de compreensão é muito complexo, exigindo o envolvimento de diferentes componentes, assentando em diferentes tipos de informação e recorrendo a representações mentais complexas” (p.76).*

### **3 - Desenvolvendo a leitura: método tutorial**

Este ponto da revisão de literatura tem como objetivo apresentar alguns aspectos teóricos considerados relevantes sobre o método tutorial.

De acordo com Monteiro (2003), o método tutorial tem origens longínquas que remontam a Sócrates. O termo “Tutor”, criado no séc. XVI, “designa, nos textos universitários ingleses, a personagem que, no ensino, acompanhava o aluno no seu esforço pessoal de aprendizagem. No séc. XIX, porém, o mesmo termo significava (...) o aluno que ensinava outro” (p.159).

Mais recentemente foi proposta a Leitura em Par como técnica para apoiar crianças com graves problemas no desenvolvimento da leitura através do envolvimento dos pais. Esta técnica foi inicialmente desenhada por Morgan (1976). Nos primeiros estudos, verificou-se que as crianças progrediam duas a três vezes mais rápido que as outras crianças, recuperando o “atraso” no desenvolvimento da leitura. De igual modo, os pais desenvolviam competências educativas e criavam um relacionamento positivo com a escola.

Os grandes fatores de eficácia encontrados foram:

- a prática regular de leitura;
- o feedback ( o treino dos pais no uso de feedback positivo, orientando os filhos para o prazer de ler e compreender);
- o reforço ( treinando os pais para se centrarem naquilo que a criança já sabe fazer, reforço positivo);
- a modelagem (os pais demonstrarem atitudes e comportamentos necessários à melhoria da leitura).

Limbrick, MacNaughton & Glyn (1985) emparelharam 300 crianças entre os 6 e 8 anos com tutores com idades entre 10 e 11 anos, num programa de leitura-a-par. Este programa durou 8 semanas com três sessões semanais. Verificou-se uma evolução significativa dos dois grupos experimentais (tutores e tutorandos) quando comparadas com os grupos de controle, na compreensão e na correção da leitura.

De acordo com Monteiro (2003), Topping (1986) iniciou no Reino Unido um projeto de leitura envolvendo pais e filhos e nos Estados Unidos da América Goodlad & Hirst (1990) aplicou o método de leitura a par na educação para adultos onde um adulto ensinava outro adulto.

Os Programas de Leitura-a-Par foram inicialmente criados para serem utilizados com pais, para que estes compreendessem como as crianças aprendem a ler, ouvindo, partilhando e fazendo leitura (Monteiro, 2003).

Sendo assim, de acordo com esta autora,

*“o método tutorial, ultimamente, não só se difunde à custa da delimitação do seu campo de aplicação, particularmente ao método de leitura, como também se instalou em outras áreas curriculares, nomeadamente na matemática e ainda se estendeu a setores e níveis educativos – Crianças com Necessidades Educativas Especiais, ensino universitário – para os quais originariamente não tinha sido concebido” (p. 164).*

Existem dois modelos de aplicação do método tutorial: a Tutoria entre Pares (Peer Tutoring) e a Tutoria cruzada (Cross Tutoring). O primeiro caracteriza-se por uma organização das crianças em pares que têm sensivelmente a mesma idade e o mesmo nível de escolaridade. O segundo caracteriza-se por uma organização das crianças em pares mas com idade e nível de escolaridade diferentes.

A aplicação de modelos tutoriais, segundo Monteiro (2003), pode incluir modalidades não estruturadas, modalidades estruturadas e modalidades semi-estruturadas, tal como se explica de seguida:

- a) Modalidade não estruturada – Os tutores têm a possibilidade de organizar as atividades e a escolha de materiais, desenvolvendo assim a responsabilidade e obtendo uma grande satisfação pessoal;
- b) Modalidade estruturada – Esta modalidade prevê que o professor controle todos os materiais e procedimentos. Esta modalidade centra-se na pessoa do tutorando e atenua a responsabilidade dos tutores na organização e condução das sessões de aprendizagem;

- c) Modalidade Semi-estruturada – Conjuga as modalidades anteriormente referidas, ou seja, os tutores programam e gerem um conjunto de atividades que podem ser modificadas de acordo com os ritmos e interesses dos tutorandos.

Segundo Monteiro (2003) e outros autores referidos por ela, como Barnier (1989), Fitz–Gibbon (1990), Goodlad e Hirst (1990), Kellet (1990) e Topping (1995), o método tutorial apresenta evidências de benefícios sócio-cognitivos para tutores e tutorandos, sendo os progressos cognitivos evidentes quando comparados com outros sujeitos da mesma idade.

Acrescenta ainda a autora que “com efeito, uma criança ao ensinar outra criança aprende melhor e as suas competências cognitivas tornam-se, surpreendentemente, mais efetivas” (p.161).

Monteiro (2003) refere também que a leitura a Par é “*uma experiência positiva e agradável, em que sujeitos mais competentes em leitura ajudam outros com mais dificuldades a desenvolver uma melhor competência em leitura*” (p.102).

O projeto «Running Start», desenvolvido por Gambrell & Morrow (1996), envolveu 559 crianças do 1º ano de escolaridade, os seus pais e professores. O objetivo era as crianças realizarem leitura-a-par com os pais. As crianças do grupo experimental obtiveram vantagens em motivação para a leitura, maior tempo de leitura independente, mais envolvimento em discussões sobre livros com colegas e família, mais livros levados para casa, maior tempo de leitura com a família, os pais envolviam-se mais, discutiam mais sobre os livros e compravam mais livros aos filhos. Os professores notaram que 80% dos alunos envolvidos no programa estavam altamente motivados para a leitura enquanto que só 30 % dos não envolvidos mostravam um nível de motivação semelhante.

Topping (1990) fez uma revisão de dez projetos de Leitura a Par que foram desenvolvidos por professores e não por investigadores, numa mesma comunidade, em que a idade dos tutores variava entre os oito e os dezoito anos e os tutorandos entre os oito e os catorze anos. De acordo com Monteiro (2003), os resultados obtidos por Topping (1990), referem que “quer os tutores

quer os tutorandos evoluíram relativamente às suas competências em leitura, acrescentando o investigador que os tutores evoluíram mais do que os tutorandos, na generalidade dos projetos” (p. 106). Topping (1990) constatou ainda que o Programa de Leitura a Par permitiu que se aproximassem dos níveis de leitura dos seus colegas referidos como não tendo dificuldades em leitura.

Nos últimos anos desenvolveram-se em Portugal alguns Programas de Leitura a Par que demonstraram benefícios a vários níveis. Vamos apresentar referência a estudos de Leitura a Par com Pais (Rosa, 1988; Torres, 1998) e a estudos de Leitura a Par com outros colegas (Monteiro, 2003; Parente, 2007).

Rosa (1988) desenvolveu um Programa de Leitura com Pais com o objetivo de verificar se o mesmo influenciava positivamente os resultados em fluência, correção e compreensão leitora.

O Programa foi desenvolvido numa escola pública da região de Lisboa e envolveu 71 crianças do 1º ano de escolaridade. As crianças foram divididas em dois grupos. Aos pais do Grupo Experimental foi solicitado que lessem 10 minutos por dia, cinco dias por semana, durante 6 semanas com os filhos. As crianças do Grupo de Controlo não tiveram qualquer tipo de intervenção.

O Programa de Leitura a Par com pais demonstrou ser eficaz para todas as crianças do Grupo Experimental quando comparadas com o Grupo de Controlo. As crianças do Grupo Experimental obtiveram ganhos significativos em fluência, correção e compreensão dos textos lidos. A compreensão foi a área onde os benefícios foram mais evidentes para o Grupo Experimental.

Por último, Rosa (1988) conclui que a disponibilidade e o entusiasmo demonstrado pelos pais, professores e alunos são sinais da praticabilidade deste tipo de intervenção.

Torres (1998) procurou desenvolver “uma técnica, centrada no desenvolvimento da leitura, que implicasse a cooperação entre os pais e a escola e que, a partir dessa aprendizagem específica, pudesse facilitar outras formas de colaboração e um melhor entendimento mútuo” (p.2). Utilizou a técnica de “Leitura a Par”.

Entre outros objetivos, procurou averiguar se este tipo de intervenção parental seria vantajoso para todas as crianças, e não só para as que evidenciassem problemas de aprendizagem da leitura.

O seu estudo decorreu em dois colégios particulares na região de Lisboa, frequentados por crianças oriundas de famílias de classe média/média alta e que não apresentavam situações de graves dificuldades de aprendizagem ou outros problemas relevantes. O grupo experimental era constituído por 21 crianças e o grupo de controlo por 17 crianças, totalizando 38 crianças participantes no estudo.

Torres (1998) apurou que o desempenho das crianças que se envolveram na “Leitura a Par”, em termos de Fluência, Correção e, sobretudo, quanto à Compreensão da leitura foi significativamente superior ao manifestado pelo grupo de controlo.

Este estudo, na opinião do investigador, “revelou a eficácia da Leitura a Par relativamente ao desenvolvimento da leitura em crianças sem especiais problemas de aprendizagem e em famílias não pertencentes a grupos sociais desfavorecidos. Este facto indica que estamos perante uma técnica de envolvimento parental que pode ser implementada em escolas que trabalham com todo o tipo de crianças” (p.124).

Monteiro (2003) construiu um Programa de Leitura a Par com o objetivo de avaliar se o mesmo influenciava positivamente o desempenho em leitura, a motivação para a leitura, o autoconceito, a autoestima e as atitudes das crianças.

Neste estudo participaram 160 crianças do 2º e 4º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, sinalizadas pelos professores como tendo dificuldades de leitura. Foram selecionadas pelo método intencional de amostragem, em 8 escolas do 1º Ciclo do ensino público. O estudo decorreu durante 8 semanas consecutivas, com 3 sessões semanais, com a duração máxima de 30 minutos cada.

Foram disponibilizados livros de literatura variada e foram construídos dossiers com materiais de leitura distribuídos por várias categorias (fábulas, lendas,

poemas, adivinhas, ...) com graus de dificuldade diferente e foram sendo introduzidos de forma progressiva nas várias sessões, para que se mantivesse o interesse e a curiosidade das crianças envolvidas.

As díades foram formadas de forma aleatória, embora tendo em atenção critérios relativamente às competências de leitura, não emparelhando sujeitos do 4º ano com sujeitos do 2º ano se os primeiros tivessem mais dificuldades do que os colegas mais novos.

Monteiro (2003) concluiu que “os resultados obtidos parecem evidenciar que este programa trouxe benefícios para os tutores e tutorandos em termos de desempenho na leitura, em particular na compreensão e na correção da leitura. No entanto, no que se refere à fluência constatámos que o Programa de Leitura a Par, não teve influência no tempo que as crianças levaram a ler o texto proposto, já que não se verificaram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, quer para os tutores como para os tutorandos” (p. 361-362).

Verificou também que as crianças que tinham um desempenho mais baixo em leitura na primeira avaliação, foram as que mais ganhos retiraram em termos de compreensão, correção e fluência, quer para os tutorandos como para os tutores.

Em relação ao efeito do Programa de Leitura a Par na motivação para a leitura, os dados obtidos confirmam que o programa implementado teve um impacto positivo na mesma variável, melhorando os níveis de autopercepção da criança face à leitura.

Parente (2007) desenvolveu um Programa de Leitura a Par com dois objetivos. O primeiro, era avaliar o efeito do Programa de Leitura a Par na leitura, na motivação para a leitura e na autonomia de alunos. O segundo objetivo era investigar as dinâmicas interativas durante o processo tutorial – a natureza e a qualidade da interação – no contexto da aprendizagem da leitura entre pares.

Participaram no estudo 32 crianças com dificuldades em leitura, 16 crianças do 2º ano de escolaridade e 16 crianças do 4º ano de escolaridade, com idades

compreendidas entre os 7 e os 11 anos de idade. Dividiram-se aleatoriamente as crianças de forma a criar o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental.

O Programa teve a duração de 7 semanas, com 3 sessões semanais de 30 minutos cada.

A autora refere que todas as crianças do 2º e 4º ano de escolaridade evoluíram do pré-teste para o pós-teste na Correção e na Compreensão da Leitura, mas essas diferenças não foram significativas entre o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental.

Em termos de Fluência constata-se que as crianças do 2º ano evoluíram significativamente do pré-teste para o pós-teste mas não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos. As crianças do 4º ano não evoluíram significativamente do pré-teste para o pós-teste na fluência em leitura.

Ao nível da motivação, Parente (2007) refere os alunos do 2º ano não obtiveram progressos do pré-teste para o pós-teste na dimensão de prazer/valor, do auto-conceito de leitor e no reconhecimento social. Verificaram-se progressões significativas nas dimensões da motivação para a leitura, do auto-conceito e no reconhecimento social.

Em síntese:

- Os Programas de Leitura - a - Par em que os tutores foram pais (Rosa, 1988) apresentaram mais benefícios significativos ao nível da Fluência, Correção e Compreensão dos textos lidos ou nas duas últimas variáveis (Torres, 1988). O entusiasmo e a disponibilidade dos pais revelou a praticabilidade destes programas relativamente às crianças sem problemas de aprendizagem.
- Os programas de Leitura - a - Par em que os tutores eram crianças demonstraram evidência mista: Monteiro (2003) apresenta benefícios significativos ao nível da Compreensão e da Correção. A Fluência não apresenta evoluções significativas. Refere um impacto positivo ao nível da motivação para a leitura. Parente (2007) não apresenta evoluções

significativas ao nível da Correção e da Compreensão e resultados mistos para fluência.

#### **4 - Dificuldades de aprendizagem da leitura**

De acordo com Castro e Gomes (2000), a definição de dificuldades de aprendizagem é genérica, descritiva e relativa pois diz-se que *“uma criança tem Dificuldades de Aprendizagem quando ela não consegue acompanhar os progressos de crianças com a mesma idade e em situações equivalentes de estimulação e ensino”* (p.124).

Inexplicavelmente, algumas crianças, ainda que muito inteligentes não conseguem aprender a ler e a escrever com eficiência, não conseguindo passar da tarefa “aprender a ler” para a de “ler para aprender” e desta forma não utilizam a leitura como ferramenta de aprendizagens (Carvalho, 2011).

É o que Castro & Gomes Salienta ao recordar que

*“Como a leitura é, simultaneamente, objetivo de aprendizagem e meio de alcançar outras aprendizagens, as dificuldades encontradas no domínio da leitura estão intimamente ligadas às dificuldades de aprendizagem”* (p.124).

De acordo com o programa designado Plano Nacional de Leitura, Ler é uma das competências mais importantes para o ser humano, indispensável em qualquer atividade, sendo uma das condições obrigatórias para o indivíduo obter sucesso e autonomia. Um indivíduo analfabeto vê os seus direitos ficarem condicionados.

De acordo com Silva & Fachin (2002), citados em Ribeiro (2011)

*“a leitura pode permitir a autonomia a crianças com N.E.E., bem como a independência, o incremento das competências comunicativas e o auxílio no estabelecimento e relações interpessoais e acesso à informação, contribuindo, deste modo, para a superação de algumas barreiras originadas pelas necessidades especiais”* (p.9).

É necessário desenvolver as competências e hábitos de leitura nas crianças e jovens com necessidades especiais, tornando possível a participação deste

grupo em todas as atividades da escola, no sentido de promover a leitura e responder às necessidades destas crianças.

As crianças portuguesas apresentam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura e demonstram estar pouco motivadas para atividades que envolvem leitura, como referem os estudos nacionais (DEB, 2000; Inspeção Geral da Educação, 2001; Sim-Sim, 2001; Sim-Sim & Ramalho, 1993, Monteiro, 2003).

No entanto, Trancoso e Cerro (2004) citados em Ribeiro (2011), referem que a maior parte dos indivíduos, incluindo os portadores de N.E.E., têm potencial para aprender a ler e a escrever, desenvolvendo-se cada qual ao seu ritmo.

A taxa de insucesso escolar no 1º ciclo é elevada e os professores apontam o Português como uma área onde as crianças têm mais dificuldades (Monteiro, 2003). Concluiu esta autora

*“que apesar do muito tempo que esses alunos investem na leitura e na sua aprendizagem, as suas competências de leitura e os seus desempenhos revelam-se pouco eficazes porque, no processo complexo da leitura, predominam, ainda, atividades, tarefas e materiais tradicionais e escasseiam o trabalho em interação entre pares e ambientes que estimulem e motivem para a leitura” (p.35).*

De acordo com o DSM-IV (1994), poderemos considerar quatro tipos de dificuldades de aprendizagem: de leitura, de escrita, de cálculo e as dificuldades não especificadas.

Interessa aprofundar neste estudo as dificuldades de leitura.

#### **4.1 – Fontes de dificuldade na aprendizagem da leitura**

Embora a leitura requeira operações cognitivas específicas e complexas como já anteriormente foi referido, também requer capacidades de outros tipos: a atenção, memória, a discriminação visual e o domínio razoável da linguagem falada (Castro & Gomes, 2000).

Destacam-se assim, segundo Castro & Gomes (2000), as seguintes dificuldades na aquisição da leitura:

- os problemas de atenção: para ler é preciso prestar atenção às formas gráficas, focar a atenção no papel e ser seletivo. É necessário ter uma atenção sustentada e uma atenção seletiva.

- os problemas de memória: um bom funcionamento da memória operatória é crucial para a leitura. O leitor não se pode esquecer das formas visuais ou das palavras que vai lendo. Mesmo os bons leitores por vezes “esquecem-se” do início da frase quando chegam ao fim da mesma. Um leitor principiante, que utiliza apenas a decifração por soletração pode apresentar graves problemas na memória operatória.

- as dificuldades de discriminação visual – é importante não confundir as formas gráficas parecidas (exemplo: «O/Q»; «m/n»; «b/d»; «p/q»). As letras têm de ser corretamente identificadas, quer a leitura seja feita via lexical (para não confundir palavras visualmente próximas com o «mão/não») ou via fonológica ( para converter o grafema correto em fonema, isto é, não ler »q« como /p/, por exemplo). A capacidade de discriminação visual é outra competência envolvida na leitura.

- a fala: um bom desenvolvimento da linguagem falada coloca o leitor numa posição mais favorável face à leitura e à escrita. Um leitor principiante com um bom desenvolvimento da oralidade vai centrar o seu esforço de aprendizagem apenas na leitura. Ao invés, um leitor principiante com um fraco domínio da fala terá de aprender a forma escrita da palavra e a própria palavra falada, como soa e qual o seu significado.

Como anteriormente visto, a facilidade em produzir e compreender frases bem construídas gramaticalmente poderá facilitar a aprendizagem da leitura.

Paralelamente, é igualmente importante compreender que a fala é constituída por uma sequência de fonemas. Apenas quem aprende a ler é que tem consciência desta sequência de fonemas (Castro & Gomes, 2000).

Também se evidencia a existência de uma relação entre a sensibilidade à estrutura fonética da fala e a aprendizagem da leitura. Esta sensibilidade ajuda a dominar a escrita. Aprendem melhor as crianças que tem melhores resultados nas tarefas de análise da cadeia falada, como as rimas e aliteraões. Também desenvolvem melhor a compreensão. Bradley e Bryant (1983), citados por castro & Gomes (2000) estudaram 400 crianças ao longo de 4 anos a partir da idade pré-escolar. Começaram por aplicar uma tarefa de categorização fonética e nos anos seguintes avaliaram os seus progressos em leitura e escrita através de provas psicológicas convencionais. No final dos quatro anos obtiveram uma correlação elevada entre categorização fonética, por um lado, e domínio de leitura e da escrita, por outro. As Crianças com melhores desempenhos na tarefa inicial de categorização fonética obtiveram melhores resultados nas provas de leitura e escrita.

#### **4.2- Ortografia e erros de leitura**

Como referido anteriormente, saber ler implica saber como as formas escritas das palavras correspondem às formas faladas, o que no caso das escritas alfabéticas dizem respeito à conversão grafema–fonema. Mas cada escrita caracteriza-se por um conjunto de convenções, ou seja, pela sua ortografia.

Assim, a ortografia da língua pode constituir uma fonte de dificuldade na aprendizagem da leitura.

As ortografias fonologicamente transparentes definem claramente a correspondência entre letras e sons (ex. espanhol, filandês). A cada fonema corresponde um grafema e vice-versa (Bautista (1993); Castro & Gomes (2000)).

Noutras ortografias, como o português, as correspondências são mais variáveis. Há muitas correspondências que obedecem a regras explícitas e situações em que não existem regras explícitas. Podemos assim considerar a ortografia do português numa posição intermédia (Castro & Gomes, 2000).

Existem ainda ortografias em que as irregularidades são relativamente frequentes, como o inglês e o francês. Estas ortografias são classificadas como fonologicamente opacas (Bautista, 1993; Castro & Gomes, 2000).

No entanto, a relação entre ortografia e aprendizagem de leitura não está claramente estabelecida pois existem outros fatores associados como o método de aprendizagem, o próprio sistema educativo e as atitudes sociais e culturais face à escola (Castro & Gomes, 2000).

A compreensão da estrutura fonológica do sistema falado não é fácil, existindo uma forte ligação que liga os problemas de leitura aos problemas de processamento da linguagem. Muitas crianças apresentam grandes dificuldades ao nível das capacidades fonológicas (Bautista, 1993).

Contudo, Castro & Gomes (2000) referem que *“em vários países e em escritas diferentes, registam-se casos de crianças que têm dificuldades na aprendizagem da leitura, com uma frequência que ronda os 5 a 10%”* (p.139). Incluem-se aqui, também, escritas não alfabéticas como o chinês e o japonês.

### **4.3 - Dislexias**

As dislexias assumem-se como uma perturbação específica da leitura, podendo ser adquirida (por lesão cerebral) ou evolutiva.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia definiu a dislexia de desenvolvimento como

*«uma perturbação que se manifesta através de dificuldades na aprendizagem da leitura, a despeito de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidades sócio-económicas. Está dependente de perturbações cognitivas básicas, que são frequentemente de origem constitucional»*

(Castro & Gomes, 2000, p.143).

Contudo este tema tem sido amplamente discutido e em 2003, a Associação Internacional de Dislexia (Lyon, Shay-witz & Shaywitz (2003) citados em Carvalho (2011), definiu-a como:

*“Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge”*( p.55).

A partir da definição criada pela associação Internacional de Dislexia, Carvalho (2011) sintetizou assim os seguintes pontos chaves:

- A dislexia é uma dificuldade específica da aprendizagem;
- A dislexia tem uma etiologia neurobiológica;
- A dislexia é caracterizada por dificuldades no reconhecimento exato e/ou fluente das palavras e por défices na soletração e nas habilidades de decodificação;
- Estas dificuldades resultam de um défice nas componentes fonológicas da linguagem;
- A dislexia é muitas vezes inesperada em relação a outras capacidades cognitivas e à existência de uma instrução adequada na sala de aula;
- As consequências secundárias podem incluir problemas com a compreensão da leitura e redução da experiência de leitura que são capazes de impedir o crescimento do vocabulário e de conhecimento de base.

## 5 – Síntese da revisão de bibliografia

De tudo aquilo que foi revisto salientamos os seguintes aspetos:

1. A leitura é um importante veículo de interação social. A leitura favorece o pensamento crítico, intelectual, social, profissional e estimula o imaginário.
2. Monteiro (2003) define a aprendizagem da leitura como “um processo que articula na sua realização oito processos fundamentais, a saber: processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, ativo e participativo, contextualizado e significativo, funcional e afetivo” (p.17).
3. Aprender a ler é uma atividade complexa que não se consegue definir de forma simples existindo diversos modelos explicativos do ato de ler: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos.
4. Dada a complexidade do ato de ler, o caminho para um leitor hábil tem de passar pela descodificação, pela aquisição de fluência adequada e pela compreensão de textos cada vez mais complexos aliados a uma grande motivação. A fluência é o ritmo que a criança consegue impor na leitura de um texto, em voz alta. O seu desenvolvimento exige prática e apoio sistemático (Sim-Sim, 2006; Carvalho 2011),
5. A precisão mede a exatidão da leitura em voz alta e é fundamental para que a criança gradualmente consiga aumentar o automatismo da leitura. A fluência e a correção de leitura condicionam a compreensão sendo importante avaliar estas três componentes durante o processo de aquisição da leitura. Contudo, a função final da leitura é a compreensão: lê-se para saber coisas, para perceber o texto e para compreender o que alguém escreveu (Castro & Gomes, 2000).
6. O desenvolvimento de Programas com o método tutorial tem demonstrado benefícios para tutores e tutorandos ao nível da fluência, correção e compreensão (Rosa, 1988; Torres, 1998; Monteiro, 2003; Parente, 2007). Também tem criado um impacto positivo na motivação para a leitura.
7. A leitura pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e independência das crianças com NEE proporcionando o desenvolvimento das suas relações pessoais e sociais (Ribeiro, 2011).

## 6 - Objetivos e questões orientadoras do estudo

Como referido na introdução, o objetivo desta investigação é verificar o impacto de um programa de leitura em pares nas competências de fluência, número de erros cometidos e compreensão, em crianças do 3º e 4º ano de escolaridade, com e sem Necessidades Educativas Especiais.

Os resultados do PISA 2000 revelaram que, quando comparadas com outros países, as crianças portuguesas do 9º ano de escolaridade, têm um desempenho relativamente fraco em literacia. Os resultados de 2003 e 2006 não apresentam alterações significativas. Contudo, em 2009, verificaram-se progressos muito significativos atingindo-se a média dos países da OCDE.

Investigar a forma como se podem desenvolver as competências da leitura das crianças é um tema interessante e motivador. É importante, potenciar diariamente, oportunidades de envolver as crianças com a leitura, criando uma cultura de sala de aula que estimule e desenvolva todas as crianças nesta área, incluindo as crianças com necessidades educativas especiais.

De acordo com o Programa de Português para o Ensino Básico (2009)

*“os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos:*

*i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos;*

*ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo” (p. 62).*

Também Monteiro (2003) refere que

*“A existência de muitos livros e variados livros, a oportunidade da criança poder escolher as suas leituras, a oportunidade de interagir com os colegas e outros adultos, a valorização da leitura*

*são alguns dos elementos determinantes na motivação das crianças para a leitura” (p.224).*

Assim, as experiências de leitura devem cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos, entre outros (DGIDC, 2009)

O programa de Português (2009) sugere que no 1.º ciclo se leiam textos e autores referenciados no Plano Nacional de Leitura. *“A escola do 1.º ciclo deve, assim, constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação” (p.67).*

Sendo assim, as bibliotecas escolares e os centros de recursos equipados com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) devem ser polos dinamizadores de atividades que envolvam toda a escola, promovendo a leitura, resultando em mais e melhores leitores.

De acordo com programa de Português (2009), a sala de aula deve ter materiais diversificados de apoio à aprendizagem da leitura e paralelamente devem fomentar-se *“ações de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objetivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler é preciso querer ler” (p.71).*

Uma forma de promover experiências de leitura gratificantes, desenvolvendo a autonomia das crianças enquanto leitores é através do método tutorial.

De acordo com Monteiro (2003), o método tutorial é *“uma estratégia de ensino-aprendizagem que o professor pode utilizar em sala de aula, ou como estratégia de apoio educativo, em que um sujeito mais competente ajuda um colega menos competente a resolver uma situação problemática que sozinho não conseguiria resolver” (p.226).*

Foram desenvolvidos alguns Programas de Leitura em Par (Rosa, 1990, Monteiro, 2003; Parente 2007) em contexto escolar que mostraram resultados positivos.

Para Topping (1995), referido por Monteiro (2003), a *“Leitura a Par é uma experiência de aprendizagem positiva e agradável, em que sujeitos mais competentes em leitura ajudam outros com mais dificuldades a desenvolver uma melhor competência em leitura”* (p.227).

No contexto da revisão de literatura, das recomendações oficiais e dos estudos específicos sobre a importância das intervenções tutoriais, foram definidas as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1** – As crianças que participarem no Programa de Leitura em Pares obterão melhores resultados em fluência de leitura do que os colegas que não participarem nesse Programa.

**Hipótese 2** – As crianças que participarem no Programa de Leitura em Pares apresentarão uma diminuição do número de erros de leitura quando comparadas com os seus colegas que não participarem nesse Programa.

**Hipótese 3** – As crianças que participarem no Programa de Leitura em Pares obterão melhores resultados em compreensão de leitura do que os colegas que não participarem nesse Programa.

**Hipótese 4** - As crianças com Necessidades Educativas Especiais e com dificuldades graves de aprendizagem pertencentes ao grupo de intervenção melhorarão os seus resultados em fluência, diminuirão o número de erros, melhorarão a sua compreensão leitora quando comparados com as crianças com Necessidades Educativas Especiais que não tiveram intervenção. No entanto, não se espera que essas melhorias sejam significativas.

Esta última predição baseia-se no pressuposto de que a melhoria significativa nas variáveis medidas não é esperável através de uma intervenção não específica, dado a especificidade dos problemas das crianças com Necessidades Educativas Especiais. As problemáticas que estes alunos apresentam requerem, frequentemente, intervenções específicas e especializadas.

## **CAPITULO II**

### **Metodologia**

De seguida, será descrita a metodologia utilizada neste estudo, no que respeita à caracterização dos participantes, design do estudo, material utilizado na recolha de dados e os procedimentos realizados, em cada uma das etapas.

#### **2.1 – Participantes**

Neste estudo participaram 74 crianças de duas turmas de 3º ano e de duas turmas de 4º ano de uma escola pública da região de Lisboa.

As quatro turmas foram distribuídas, por um critério de conveniência, por dois grupos: o grupo de intervenção (GI) e o grupo de controlo (GC). A turma do 3º A e do 4º A formaram o grupo de intervenção e a turma do 3º B e do 4º B formaram o grupo de controlo.

A idade dos participantes varia entre 97 meses e os 168 meses, tendo uma média de 113.78 meses e desvio-padrão de 20.73.

O quadro 2.1 apresenta a média (e desvios-padrão) das idades em função dos grupos.

*Quadro 2.1- Média (e Desvio-padrão) das idades das crianças (em meses)*

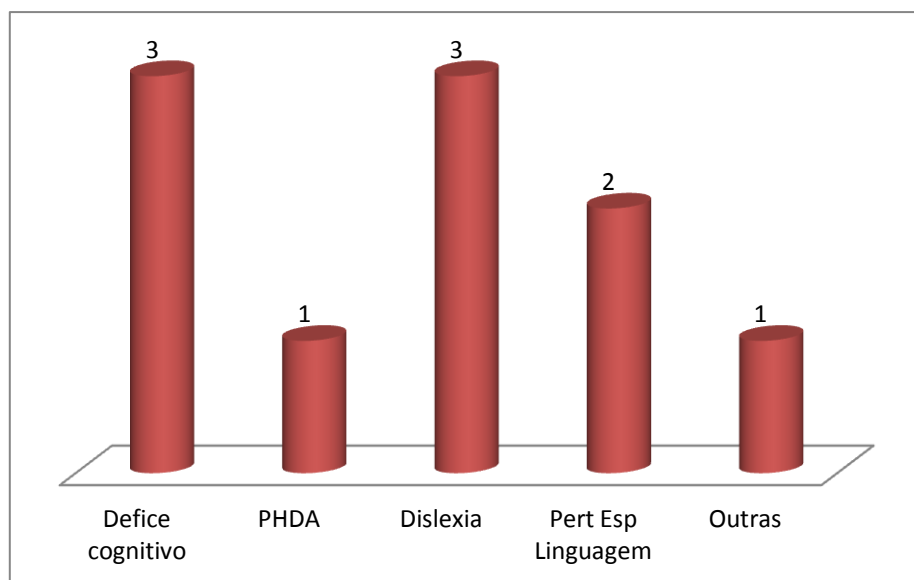
Grupos	N	Média	(Desvio Padrão)
Grupo intervenção (GI)	42	109,40	(8,36)
Grupo de controlo (GC)	32	119,53	(29,33)

O género encontrava-se distribuído da seguinte forma: 33 crianças (45 %) são do sexo masculino e 41 crianças (55%) do sexo feminino.

Foram incluídas neste estudo todas as crianças das quatro turmas, cuja língua materna é o Português Europeu. Incluíram-se algumas crianças (n= 10) portadoras de Necessidades Educativas Especiais, enquadradas pelo decreto-lei 3/2008 que tinham dificuldades graves de aprendizagem. Estas representam 14% dos participantes.

De acordo com os dados fornecidos pelas professoras, era a seguinte distribuição das problemáticas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Gráfico 1 – Problemáticas dos alunos com NEE



A distribuição dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pelos diferentes grupos (GI e GC) pode ser vista na tabela 2.3. Existe um aluno com um diagnóstico complexo que inclui várias problemáticas sendo difícil definir um diagnóstico claro e exato, referenciado nos quadros, na categoria “outras”.

Quadro 2.2 – Distribuição dos alunos com NEE pelos diferentes grupos (GE e GC)

		<b>Défice cognitivo</b>	<b>PHDA</b> (Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção)	<b>Dislexia</b>	<b>Perturbação Específica da linguagem</b>	<b>Outras</b>	<b>Total</b>
<b>GI</b>	<b>3º ano</b>		1	1	1		3
	<b>4º ano</b>	1		1			2
<b>GC</b>	<b>3º ano</b>	1		1			2
	<b>4º ano</b>	1			1	1	3
<b>Total</b>		3	1	3	2	1	10

Verificamos que nos dois grupos (GI e GC) existe o mesmo número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (n=5). Contudo, as problemáticas variam.

## 2.2 – Desenho do Estudo

Este é um estudo de intervenção que envolveu 74 crianças do 3º e 4º ano de escolaridade divididos em 2 grupos. Os dois grupos são:

– Grupo Intervenção (GI): Foi composto por uma turma do 3º ano (tutorandos) e uma turma de 4º ano (tutores). Foi alvo de 24 sessões, durante 8 semanas, três vezes por semana, trinta minutos por sessão onde as crianças leram literatura variada, em pares.

- Grupo de Controlo (GC): Foi composto por uma turma de 3º ano e outra de 4º ano. Não foi alvo de nenhuma intervenção.

Foi realizado um Pré-teste a todos os alunos antes da intervenção e um pós-teste, depois da intervenção. Os testes eram iguais e pretendiam avaliar a *Fluência*, *Número de Erros* e *Compreensão Leitora* (Monteiro, 2003). Todos os alunos foram avaliados da mesma forma, incluindo os alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois possuíam competências mínimas de leitura que viabilizavam a aplicação das provas.

As variáveis são:

a) Variáveis dependentes:

- As competências de leitura das crianças medidas pelos resultados em:

**Fluência** – número de palavras lidas por minuto;

**Número de erros** – total de erros produzidos na leitura;

**Compreensão** – Somatório de pontos obtidos nas sete questões de compreensão.

b) Variáveis independentes:

- **O grupo** (intervenção e controlo)
- **O ano de escolaridade**
- **Ser ou não portador de Necessidades Educativas Especiais**

## **2.3 – Procedimentos e Materiais utilizados**

A direção do agrupamento de escolas foi contactada e foi apresentado um pedido de autorização para a realização do presente estudo, explicando os objetivos e os procedimentos envolvidos (Anexo 1).

Os professores das quatro turmas foram contactados e realizou-se uma reunião informal para explicar os objetivos gerais do estudo e os procedimentos envolvidos.

Foi elaborada uma carta aos pais das crianças das quatro turmas onde se explicava os objetivos gerais da investigação, os procedimentos implicados, a garantia de anonimato e confidencialidade de todas as informações. Foi-lhes pedido consentimento autorizado para a realização do estudo num documento anexo que teria de ser devolvido e assinado (anexo 2).

Foram realizadas 3 etapas: 1) pré-teste; 2) intervenção com o GI; 3) Pós-teste. Descrevem-se, de seguida, as referidas etapas.

### **2.3.1 – Primeira etapa: pré-teste**

O pré-teste foi aplicado individualmente pelo investigador a cada criança, de forma oral, numa sala tranquila, fora do contexto da sala de atividades.

Todas as crianças foram testadas no intervalo de duas semanas consecutivas. Cada teste demorou cerca de 20 minutos a ser aplicado. As crianças foram testadas pela mesma ordem no pré teste e no pós –teste: primeiro, o 3º ano do grupo Intervenção; segundo, o 4º ano de grupo Intervenção; terceiro, o 3º ano do grupo de controlo e por último, o 4º ano do grupo de controlo.

O pré-teste avaliava três competências: Fluência, Número de Erros e Compreensão Leitora.

#### **2.3.1.1. - Fluência, número de erros e compreensão leitora**

Monteiro (2003) construiu um teste de avaliação das competências em leitura para crianças do 2º e 4º ano de escolaridade com uma estrutura semelhante à de Neale (1976). Este era composto por dois textos equivalentes, um aplicado no pré-teste e outro no pós-teste. Os textos eram acompanhados por uma imagem. São utilizados três parâmetros de análise: a fluência, o número de erros e a compreensão. Dado existirem diferenças nos anos de escolaridade entre os participantes estudados por Monteiro (2003) e no presente estudo, e para sustentar melhor eventuais diferenças decorrentes do uso de dois textos diferentes, decidiu-se aplicar apenas um dos textos no pré e pós teste: «Coração de Robô» (anexo 3). Para avaliar a fluência usaram-se os procedimentos referidos por Monteiro (2003). Para avaliar o número de erros usou-se o valor bruto de erros realizados na leitura. Para avaliar a compreensão decidiu-se aumentar o número de questões para 11, introduzindo perguntas quer de compreensão literal, quer inferencial.

No sentido de validar esta última transformação, que foi substancial, fez-se um teste piloto numa outra turma, da mesma escola (N=21), e selecionados os itens com maior variabilidade, que foram aplicados à população final do presente estudo. Os alunos testados nesta pilotagem de tarefa de compreensão não entraram no estudo.

A análise de fidedignidade dos scores apresentados pelas crianças no pré-teste aconselhou que se deixassem apenas 7 itens que produziam a solução mais fidedigna possível ( $\alpha = .69$ ) e que se aproxima do nível de coerência interna de .70 julgada como estritamente necessária (Kline, 1993).

A aplicação dos testes foi individual. Antes de iniciarem a leitura foi explicado às crianças que tinham ali um texto para ler. Foi apresentada às crianças uma imagem de um robô, alusiva ao texto. Em seguida, solicitou-se a leitura com as seguintes instruções verbais:

«Olha para a imagem e depois lê-me este texto o melhor que poderes. Se aparecer alguma palavra muito difícil tenta lê-la mas se não conseguires passa à frente. Lê com atenção porque vou fazer-te algumas perguntas no final. Começa a ler quando quiseres e não te esqueças de ler o título».

As crianças iniciaram a leitura do texto e o experimentador nunca interferiu, mesmo quando as crianças cometiam erros. No final foram dados elogios e incentivos às crianças pela leitura feita, como motivação e incentivo.

Todas as leituras foram gravadas e posteriormente ouvidas para registo do tempo realizado e das incorreções cometidas.

Terminada a leitura, o experimentador aplicou, oralmente, as questões de compreensão. As crianças respondiam e o investigador escrevia a resposta dada na folha de registo (Anexo 4).

Para avaliar a *fluência* de leitura calculou-se o número de palavras lidas por minuto, da seguinte forma:

$$\text{Fluência} = \frac{\text{Número de palavras do texto} \times 60}{\text{Tempo de leitura do texto (em segundos)}}$$

Para medir a *correção* de leitura, os erros cometidos foram registados numa folha de registo (Anexo 5) construída para esse fim a partir dos vários tipos de erros definidos por Neale e utilizados por Monteiro (2003):

- Erros de pronúncia: Palavras mal pronunciadas ou acentuadas incorretamente;
- Substituições: Palavras reais usadas em lugar da palavra constante no texto;
- Recusas: Palavras que criança não consegue ler ou que afirma não querer ler;
- Adições: Palavras introduzidas no texto;
- Omissões: Palavras omitidas no texto;

- Inversões: Erros de pronuncia/articulação e/ou trocas da ordem de duas palavras;

Na compreensão, cada resposta foi cotada com 2 pontos quando estava completamente correta, com 1 ponto quando estava parcialmente correta e com 0 quando estava errada. O exemplo seguinte explica esse procedimento:

*Quadro 2.3 – Exemplo de uma questão de compreensão*

<b>Pergunta n.º 2</b>	
Que materiais faziam companhia ao robô no armazém escuro?	
- No armazém escuro havia tubos de ensaio, provetas, parafusos, ecrãs e outros aparelhos esquisitos.	2 pontos
- Todos os materiais referidos menos 1.	
- No armazém havia tubos, provetas e outros aparelhos esquisitos ou metade das nomeações corretas.	1 ponto
- Outra resposta diferente ou sem nomeações suficientes.	0 pontos.

### **2.3.2 – Segunda etapa: programa de leitura em pares com o grupo de intervenção**

A seguir ao pré-teste iniciou-se o programa de leitura em pares com o grupo intervenção. Este programa decorreu durante 8 semanas, 3 vezes por semana em sessões aproximadas de 30 minutos.

Antes de iniciarmos o programa foi necessário definir os pares de leitura (tutores e tutorandos). Optou-se por formar os pares a partir da variável *fluência* de leitura no pré-teste. Ordenaram-se as crianças das turmas respetivas por ordem decrescente de fluência, correspondendo o primeiro tutor da lista ao primeiro tutorando e assim sucessivamente. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais foram incluídos sem qualquer tipo de diferenciação em relação às restantes crianças sem necessidades educativas especiais. O tutor tinha de ter obrigatoriamente uma fluência de leitura superior ao tutorando. Este método de alocação de tutores e tutorandos visou otimizar

as possibilidades de desenvolvimento de leitura para ambos os subgrupos, assegurando uma assimetria ótima entre o par.

Com este método constituíram-se 21 pares. Porque as crianças do 4º ano excediam as do 3º ano em 2 elementos, foram os dois últimos emparelhados, sendo um tutor e outro tutorando (par 21).

*Quadro 2.4 – Ordenação dos pares de leitura*

	<b>Tutores (4º ano)</b>		<b>Tutorandos (3º ano)</b>	
	<b>Nome</b>	<b>Tempo</b>	<b>Nome</b>	<b>Tempo</b>
Par 1	A4	145,80	A3	83,19
Par 2	B4	139,79	B3	72,51
Par 3	C4	138,36	C3	68,83
Par4	D4	106,77	D3	66,79
Par 5	E4	98,97	E3	65,50
Par 6	F4	96,17	F3	64,17
Par 7	G4	91,00	G3	60,53
Par 8	H4	90,40	H3	57,45
Par 9	I4	89,61	I3	57,45
Par 10	J4	85,28	J3	56,03
Par 11	L4	88,05	L3	55,80
Par 12	M4	75,33	M3	55,57
Par 13	N4	74,09	N3	52, 76
Par 14	O4	72,90	O3	51,95
Par 15	P4	69,18	P3	51,55
Par 16	Q4	65,50	Q3	45,35
Par 17	R4	63,36	R3	45,20
Par 18	S4	58,44	S3	41,98
Par 19	T4	46,26	T3	40,00
Par 20	U4	42,77	U3	31,31
Par 21	V4 X4	139,79 31,24		

Para a intervenção com o GI foram utilizados livros do Plano Nacional de Leitura (PNL), livros de poesia da biblioteca escolhidos pelos professores, todos os livros disponíveis na biblioteca escolar escolhidos livremente pelos participantes e livros trazidos de casa pelos participantes. No Anexo 7 encontra-se a listagem de alguns dos livros usados pelas crianças.

Foi feita uma sessão de apresentação da atividade onde se definiram os objetivos e as tarefas que eles iam realizar e respectivos pares de trabalho. Foi permitido contacto informal entre os pares para desenvolver amizade e empatia.

Os 21 pares de leitores foram divididos em dois grupos distintos ficando cada grupo em sua sala de aula. Uma vez por semana as sessões eram realizadas na biblioteca da escola, indo um grupo de cada vez, num total de 8 sessões na biblioteca. Nestas sessões, os alunos podiam ler qualquer um dos livros da biblioteca permitindo um maior leque de escolha. Foram ainda realizadas três sessões ao ar livre.

Cada par conversava entre si e escolhia o livro que ia ler. Podiam ler alternadamente e/ou ao mesmo tempo devendo ajudar-se mutuamente para melhorarem a sua leitura.

Todas as sessões foram orientadas pelas respectivas professoras titulares de turma.

### **3.3.2.1 – Intervenção com o grupo de controlo**

Com o grupo de controlo não foi realizada nenhuma intervenção nem este grupo teve conhecimento da intervenção que estava a ser feita com o grupo de intervenção. Este grupo realizou apenas o pré-teste e o pós – teste, sendo intenção da investigadora e dos professores envolvidos proporcionar as condições para que o mesmo se faça com estas crianças.

### **3.3.3. – Terceira etapa: pós-teste**

Imediatamente após a intervenção com o grupo experimental foi realizada a aplicação do pós-teste a todas as crianças, pela mesma ordem do pré-teste.

## CAPITULO III

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos nesta investigação serão apresentados de acordo com as diferentes hipóteses levantadas.

Para uma análise do impacto nas competências de leitura de um programa de tutoria em crianças com e sem necessidades educativas especiais foram utilizados vários procedimentos estatísticos. Para cada uma das variáveis onde se foi estudar o efeito da implementação do Programa, nomeadamente no desempenho da leitura, começaremos por caracterizar a evolução dos dois grupos, da situação de pré-teste para a situação de pós-teste, a partir da análise das médias obtidas.

#### 3.1 – Fidedignidade e Enviesamento das Tarefas no Pré-teste

O quadro 3.1 mostra a fidedignidade e o enviesamento das diferentes tarefas no pré-teste.

*Quadro 3.1 – Fidedignidade e enviesamento das tarefas no pré-teste*

Tarefas	Fidedignidade (Alfa de Cronbach)	Enviesamento Z
Fluência	--	1.86
Número de erros	--	4.06
Compreensão	. 69	-.44

Não se indica a fidedignidade ( $\alpha$ ) para a fluência e número de erros dado que esta estatística não é calculável apenas com valores totais.

A análise de fidedignidade das respostas dadas nos itens da tarefa de *compreensão* ( $\alpha = .69$ ) é indicativo de uma coerência interna moderadamente fidedigna.

A análise de enviesamento (Skewnes) da tarefa de *Fluência* (Skewnes= .518; erro padrão= .279; z = 1.86) e na tarefa de *Compreensão* (Skewness = -.124; erro padrão = .279; z = -.44) revelou que as respostas eram normalmente distribuídas. No entanto, verificou-se que havia um enviesamento significativo na tarefa de *Número de Erros* (Skewnes = 1.133; erro padrão = .279; z = 4.06).

Em seguida, descreveremos a análise das médias e desvios-padrão, e verificaremos o possível efeito de variáveis externas na diferença de resultados médios obtidos no pós-teste.

No decorrer da intervenção duas crianças, 1 menina do grupo de intervenção (3º ano) e um rapaz do grupo de controlo (4ºano), foram transferidas de escola não podendo ser avaliadas nos pós-testes.

### 3.2 – Análise das médias (e desvios-padrão) e significância das diferenças de médias

#### 3.2.1.- Fluência, Número de Erros e Compreensão Leitora

- *Fluência*

O quadro 4.2 mostra as médias (e desvios-padrão) que foram obtidos, no pré e pós-teste.

Quadro 3.2 – Médias (e Desvio-padrão) em Fluência de leitura

Grupos			Pré-teste N = 74	Pós-teste N = 72
Grupo intervenção	Sem	M	74,19	92,32
	NEE	DP	(29,54)	(34,23)
	Com	M	57,59	72,17
	NEE	DP	(20,48)	(18,74)
Grupo controlo	Sem	M	80,97	91,40
	NEE	DP	(27,80)	(26,86)
	Com	M	50,62	55,69
	NEE	DP	(34,20)	(35,20)

Olhando para o quadro 3.2, as médias apresentadas sugerem que todos os grupos progrediram do pré-teste para o pós-teste.

No entanto, não podemos descartar o possível efeito de variáveis externas na diferença de resultados médios obtidos no pós-teste. Há por um lado, diferenças que podem ser explicadas pelo facto de haver dois níveis diferentes de escolaridade (3º e 4º ano), ter ou não alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e haver ou não diferenças significativas quanto à fluência leitora no pré-teste.

Para analisarmos se havia um efeito significativo do grupo, na fluência de leitura no pós-teste, realizou-se uma análise de covariação (ANCOVA) em que a variável dependente era fluência no pós-teste, o fator, o grupo e as covariantes, o ano de escolaridade, ter ou não NEE e a fluência no pré-teste.

*Quadro 3.3- Análise de Variância (ANCOVA) de Fluência no pós-teste, em função do grupo*

<b>Ano escolaridade</b>	F (1,67) = 4.35 , p = .041
<b>NEE</b>	F ( 1,67) = 1.59, p = .212
<b>Fluência (pré-teste)</b>	F (1,67) = 211.99, p = .000
<b>Grupo</b>	F (1,67) = 7.33, p= .009

Após controlar a variância explicável por diferenças em ano de escolaridade, ter ou não NEE e Fluência de leitura no pré-teste (que se mostrou significativa quanto ao ano de escolaridade e as dificuldades de Fluência no pré-teste), verificou-se que havia um efeito significativo do grupo, F (1,67) = 7.33, p= .009) em Fluência no pós-teste. Isto é, o programa de leitura que foi implementado é responsável pelo significativo aumento da Fluência de leitura nas crianças do grupo de intervenção.

- **Número de Erros**

O quadro 3.4 mostra as médias (e desvios-padrão) que foram obtidos, no pré e pós-teste em relação ao Número de Erros.

*Quadro 3.4 – Médias (e Desvio-padrão) do Número de Erros*

Grupos			Pré-teste N = 74	Pós-teste N = 72
Grupo intervenção	Sem	M	5,84	2,67
	NEE	DP	(4,90)	(2,40)
	Com	M	10,40	8,00
	NEE	DP	(5,08)	(4,06)
Grupo controlo	Sem	M	7,11	5,19
	NEE	DP	(5,75)	(3,41)
	Com	M	14,00	5,20
	NEE	DP	(9,22)	(1,30)

A análise do quadro 3.4 sugere que quer nos grupos de Intervenção quer nos grupos de controlo se verificou uma diminuição dos Erros de leitura, entre o pré e o pós-teste. No entanto, não podemos descartar o efeito de variáveis externas na diferença de resultados médios obtidos no pós-teste. Há por um lado, diferenças que podem ser explicadas pelo facto de haver dois níveis diferentes de escolaridade (3º e 4º ano), ter ou não alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e haver ou não diferenças significativas no Número de Erros dados no pré-teste.

Para analisarmos se havia um efeito significativo do grupo, no Número de Erros de leitura dados no pós-teste, realizou-se uma análise de covariação (ANCOVA) em que a variável dependente eram os erros totais no pós-teste, o fator, o grupo, e as covariantes, o ano de escolaridade, ter ou não NEE e os Erros de Leitura no pré-teste.

Quadro 3.5- Análise de Variância (ANCOVA) do Número de Erros nos pós-teste, em função do grupo

<b>Ano escolaridade</b>	F (1,67) = 2.80, p = .099
<b>NEE</b>	F (1,67) = 1.72, p= .194
<b>Total de erros (pré-teste)</b>	F (1,67) = 21.03, p= .000
<b>Grupo</b>	F (1,67) = 4.74, p= .033

Após controlar a variância explicável por diferenças em ano de escolaridade (não significativa), ter ou não NEE (não significativa) e o total de erros no pré-teste (significativa), verificou-se que havia um efeito significativo do grupo, F (1,67) = 4.74, p= .03), nos erros totais dados no pós-teste, isto é, o programa de leitura que foi implementado é responsável pela significativa diminuição do Número de Erros de leitura nas crianças do grupo de intervenção.

- **Compreensão**

O quadro 3.6 mostra as médias (e desvios- padrão) que foram obtidos, no pré e pós-teste.

Quadro 3.6 – Médias (e Desvio-padrão) em Compreensão leitora

<b>Grupos</b>		<b>Pré-teste</b>		<b>Pós-teste</b>	
		<b>n = 74</b>		<b>n = 72</b>	
<b>Grupo intervenção</b>	<b>Sem</b>	<b>M</b>	6.14	8.19	
	<b>NEE</b>	<b>DP</b>	(3.22)	(2.44)	
	<b>Com</b>	<b>M</b>	5.20	7.60	
	<b>NEE</b>	<b>DP</b>	(2.39)	(2.70)	
<b>Grupo controlo</b>	<b>Sem</b>	<b>M</b>	6.00	7.58	
	<b>NEE</b>	<b>DP</b>	(2.90)	(2.93)	
	<b>Com</b>	<b>M</b>	3.40	3.20	
	<b>NEE</b>	<b>DP</b>	(3.13)	(3.42)	

A análise do quadro 4.6 indica que todas as crianças, à exceção daquelas que têm NEE, no grupo de controlo, melhoraram a sua Compreensão da leitura. No entanto, nos grupos de intervenção os progressos parecem ser mais substanciais, nomeadamente entre as crianças com NEE.

Para analisarmos se havia um efeito significativo do grupo no número de respostas de Compreensão, corretamente dadas no pós-teste, realizou-se uma análise de covariação (ANCOVA) em que a variável dependente era a compreensão total no pós-teste, o fator, o grupo e os covariantes, o ano de escolaridade, ter ou não NEE e a Compreensão total no pré-teste.

*Quadro 3.7- Análise de variância (ANCOVA) da Compreensão no pós-teste, em função do grupo*

<b>Ano escolaridade</b>	F (1,67) = .79, p= .38
<b>NEE</b>	F (1,67) = 3.98, p= .05
<b>Compreensão total (pré-teste)</b>	F (1,67) = 46.82, p= .00
<b>Grupo</b>	F (1,67) = 3.71, p= .06

Após controlar a variância explicável por diferenças em ano de escolaridade (não significativa), ter ou não NEE (significativa) e a Compreensão total no pré-teste (significativa), verificou-se que havia ainda um efeito significativo do grupo,  $F(1,67) = 3,71$ ,  $p = .06$ , na eficiência da Compreensão verificada no pós-teste. Isto é, as crianças que realizaram o programa de leitura progrediram significativamente quando comparadas com o grupo de controlo.

### **3.3 – Análise das diferenças de ganhos nos alunos com Necessidades Educativas Especiais**

O nosso estudo visava crianças sem e com necessidades educativas especiais. No total da população estudada englobava 10 crianças (5 do GI e 5 do GC) com NEE.

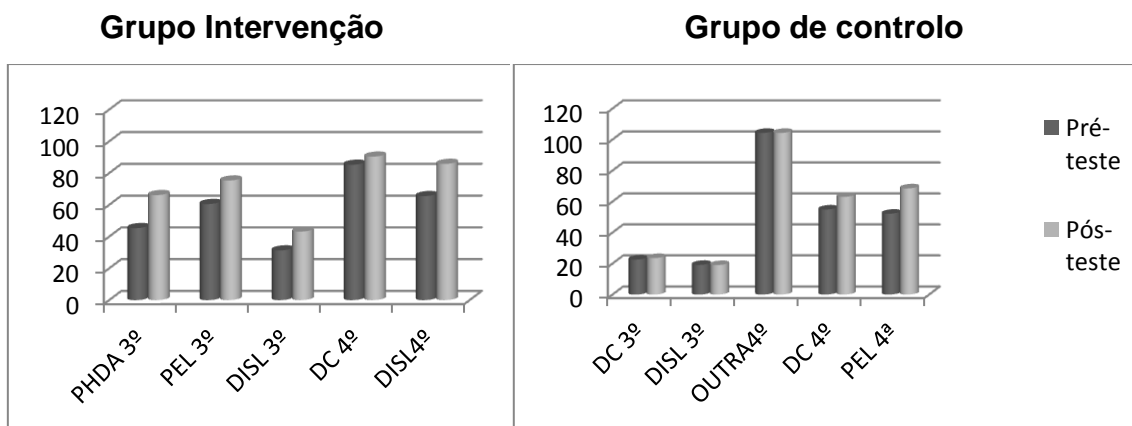
Dado o pequeno número de crianças envolvidas em cada grupo e a grande diversidade de problemáticas, não foi julgado aconselhável a realização de estatísticas de análise significância das diferenças de médias.

Assim, de seguida irei verificar, individualmente, se estas crianças progrediram nas suas aprendizagens ao nível da Fluência, Número de Erros e Compreensão. Analisarei as evoluções que cada criança apresentou de acordo com a sua problemática: défices cognitivos, dislexias, perturbações específicas da linguagem, perturbação da hiperatividade e défice de atenção e outra.

Em seguida, apresentarei gráficos com a evolução das crianças com NEE nas diferentes variáveis dependentes em estudo.

- **Fluência:**

*Gráfico 2 – Evolução das crianças com NEE em Fluência*



**Legenda :**

PHDA 3ª – Aluno do 3º ano de escolaridade com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PEL 3º – Aluno do 3º ano de escolaridade com Perturbação Especifica da Linguagem

PEL 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Perturbação Especifica da linguagem

DISL 3º – Aluno do 3º ano de escolaridade com Dislexia

DISL 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Dislexia

DC 3º– Aluno do 3º ano de escolaridade com Défice Cognitivo

DC 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Défice Cognitivo

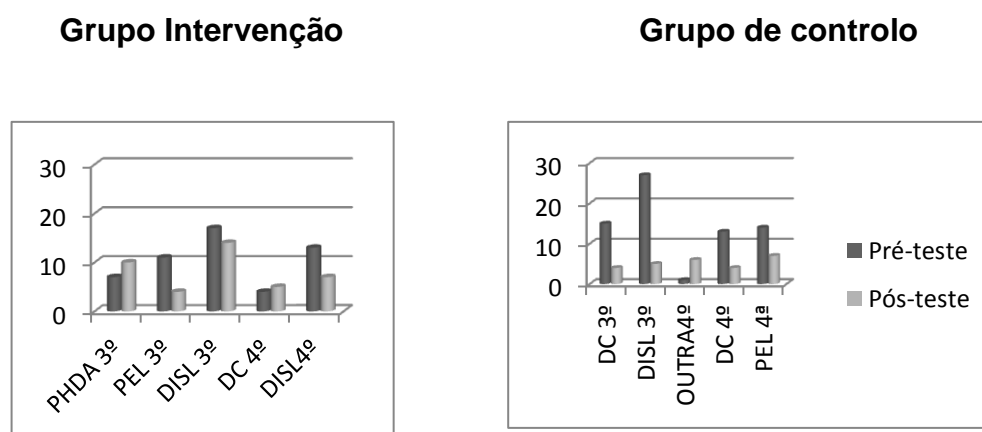
Outra 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Várias Problemáticas

Ao nível da Fluência podemos dizer que todas as crianças que participaram na intervenção (Gráfico 3.11) apresentaram ganhos independentemente da problemática.

A maioria dos alunos do grupo de controlo manteve sensivelmente os mesmos resultados nos dois momentos de avaliação. Existiram evoluções na criança com Défice Cognitivo (DC4º) e na criança com Perturbação Específica Linguagem (PEL4º).

- **Número de Erros**

*Gráfico 3 – Evolução das crianças com NEE em Número de Erros*



Legenda :

PHDA 3ª – Aluno do 3º ano de escolaridade com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PEL 3º – Aluno do 3º ano de escolaridade com Perturbação Específica da Linguagem

PEL 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Perturbação Específica da linguagem

DISL 3º – Aluno do 3º ano de escolaridade com Dislexia

DISL 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Dislexia

DC 3º– Aluno do 3º ano de escolaridade com Défice Cognitivo

DC 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Défice Cognitivo

Outra 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Várias Problemáticas

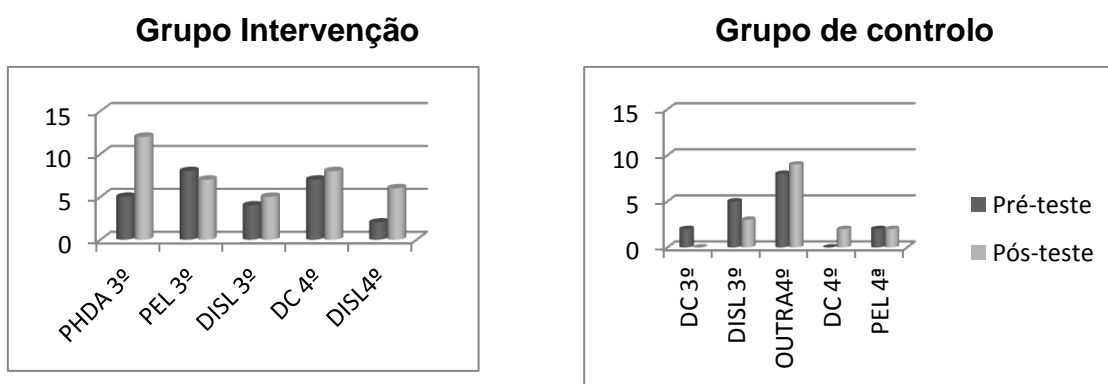
Ao nível da correção, podemos referir que todos os alunos com NEE do grupo de intervenção apresentaram uma diminuição do número de incorreções

durante a leitura excetuando-se o aluno do 3º ano com Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção.

Os alunos do grupo de controlo também apresentaram uma diminuição do número de erros durante a leitura. No entanto, houve dificuldade em os testar adequadamente no pós-teste tendo, em alguns casos (DC3º e DISL3º), não completado a leitura para além de um minuto de duração. Procurou-se assim reduzir o constrangimento das crianças com particulares dificuldades de leitura face a textos longos.

- **Compreensão**

*Gráfico 4 – Evolução das crianças com NEE em Compreensão*



Legenda :

PHDA 3ª – Aluno do 3º ano de escolaridade com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PEL 3º – Aluno do 3º ano de escolaridade com Perturbação Especifica da Linguagem

PEL 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Perturbação Especifica da linguagem

DISL 3º – Aluno do 3º ano de escolaridade com Dislexia

DISL 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Dislexia

DC 3º– Aluno do 3º ano de escolaridade com Défice Cognitivo

DC 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Défice Cognitivo

Outra 4º - Aluno do 4º ano de escolaridade com Várias Problemáticas

Ao nível da compreensão das respostas do texto verifica-se que a maioria das crianças integradas no Grupo Intervenção (PHDA3º. DISL3º, DC4º, DISL4º)

progrediram nos seus resultados existindo apenas uma criança que regrediu ligeiramente (PEL3<sup>o</sup>).

Nos alunos do Grupo de Controlo verificam-se oscilações: temos crianças que evoluíram nas questões de compreensão (DC3<sup>o</sup>, OUTRA4<sup>o</sup>, DC4<sup>o</sup>), temos uma crianças que regrediu ( DISL3<sup>o</sup>) e uma criança (PEL4<sup>o</sup>) que manteve o mesmo número de respostas corretas..

### **3.5 - Síntese de Resultados**

1. O Programa de Leitura em Pares foi responsável pelo significativo aumento da fluência de leitura nas crianças do Grupo de Intervenção.
2. As crianças do Grupo de Intervenção diminuíram significativamente o número de erros de leitura devido ao Programa de Leitura em Pares.
3. Houve um efeito significativo da intervenção na compreensão da leitura, isto é, as crianças do Grupo de Intervenção progrediram significativamente mais quando comparadas com o grupo de controlo.
4. Todas as crianças com NEE intervenientes no estudo (GI e GC) evoluíram em fluência. As crianças com NEE do GI apresentaram uma diminuição do número de erros de leitura. Ao nível da compreensão verificou-se que as crianças do GI apresentaram melhores resultados do que as crianças do GC.

## Capítulo IV

### CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

#### 4.1 – Conclusões e discussão

Iremos de seguida apresentar as conclusões a partir dos resultados obtidos e a sua discussão.

**Pretendemos, primeiro, verificar se as crianças que participaram no Programa de Leitura em Pares obteriam melhores resultados em *Fluência* de leitura quando comparadas com colegas que não participaram nesse Programa.**

Todas as crianças intervenientes (GI e GC) apresentaram uma melhoria na *Fluência*. Estes resultados eram possíveis de acontecer dado que durante o intervalo entre o pré-teste e o pós-teste as crianças continuaram a ir à escola e a desenvolver as suas atividades de sala de aula.

A aplicação do programa de Leitura em Par, no entanto, foi responsável pelo significativo aumento da *Fluência* no GE comparativamente com os seus colegas que não participaram no programa.

Velasquez (2007) refere que Kuhn & Stahl (2004) compararam diversos estudos onde “*estes fornecem ou não apoio direto ao leitor e conforme são ou não aplicados/aplicáveis em contexto de grupo*” concluindo que “*é possível melhorar a Fluência de leitura através de diferentes intervenções e os progressos em fluência associam-se, quase sempre, progressos em compreensão*” (p.85).

Sim-Sim (2006) e Velasquez (2007) reforçam a ideia de que a Fluência desenvolve-se gradualmente sendo fundamental a prática sistemática e deliberada de atividades que promovam a leitura e o apoio por parte do

professor ou outro tutor. Estes devem ser os fatores essenciais de qualquer intervenção.

Esta intervenção permitiu esta prática, essencial ao desenvolvimento da Fluência de leitura. Através deste projeto de intervenção as crianças tiveram contacto com um conjunto de livros selecionados do PNL, livros da biblioteca escolar e livros que eles trouxeram de casa para partilharem com o seu par.

A escolha, pelas crianças, dos livros de leitura foi um factor de desinibição, pois evita o contexto «antipático e inibidor» dos textos especiais e promove a motivação da criança para a leitura, pois esta lê o que deseja ler.

O facto de o seu parceiro de leitura ser um colega igual a eles permitiu que as crianças lessem de uma forma descontraída, auto-ajudando-se mutuamente sem a preceção de estarem a ser observados e avaliados por um adulto (pais, professores, ...).

A Fluência de um leitor pode variar de acordo com a familiaridade das palavras e assunto do texto. De igual forma, a maneira como a avaliação da leitura é realizada (lista de palavras ou leitura de texto) condiciona a Fluência (Carvalho, 2011). Conseguimos ler mais depressa textos onde as palavras estão incluídas num contexto.

Carvalho (2011) refere que

*“investigações mostram uma forte associação entre a velocidade de leitura das palavras e a compreensão dos textos. Mais especificamente, parece que a velocidade de leitura de textos prediz a compreensão enquanto a velocidade de leitura de listas de palavras não o faz” (p.72).*

Os pares começaram por ler em simultâneo, alternando as escolhas de leitura entre si para, posteriormente, passarem a uma leitura independente onde se iam ajudando quando surgiam dificuldades e autocorrigindo-se.

Torres (1998) refere a *“importância dos materiais de leitura e do desenvolvimento da autoconfiança na criança, indispensáveis para que ela*

*aumente o número de palavras que consegue ler de forma independente”* (p.68).

Assim, este estudo confirma o que foi encontrado por Rosa (1988) e Torres (1998). A implementação do programa de leitura em par foi responsável pelo aumento significativo da Fluência das crianças.

**Em segundo lugar, pretendemos verificar se as crianças que participaram no Programa de Leitura em Pares apresentariam uma diminuição do número de erros de leitura quando comparados com os colegas que não participaram nesse Programa.**

O Programa de Leitura em Pares levou a uma diminuição significativa do Número de Erros de leitura.

Desde a aplicação do pré-teste que se verificou uma preocupação muito grande na leitura correta das palavras, muitas vezes em detrimento da Fluência. Em simultâneo, notou-se uma preocupação muito grande em relação à Compreensão. As crianças envolvidas liam correta e pausadamente para melhor compreenderem o texto e melhor responderem às perguntas que lhes iam ser feitas de seguida.

De acordo com Carvalho (2011), a competência mais treinada no início da aprendizagem da leitura é a precisão e o *“seu domínio com mestria é importante para que gradualmente a criança consiga aumentar o automatismo da leitura”* (p.69).

Segundo Viana *et al.* (2010),

*“uma das condições que influencia a compreensão do texto é o domínio da tarefa de decifração por parte do sujeito que lê. Quando não há automatismo na decifração, o leitor dirige a sua atenção e os seus recursos cognitivos para a identificação das letras e das palavras, em detrimento da compreensão. A decifração rápida e automática das palavras escritas não garante,*

*por si só, a compreensão do que é lido, embora constitua um fator determinante para a compreensão” (p.10).*

Carvalho (2011) reforça esta ideia referindo que *“a descodificação e a compreensão têm entre si uma relação paralela mas assimétrica, pois é possível descodificar sem compreender mas não é possível compreender sem descodificar”* (p.69).

A Precisão da Leitura é indissociável da fluência. Pois a Fluência é resultado de uma leitura rápida e exata.

Temos um bom leitor quando ele for capaz de descodificar rápido e eficazmente as palavras do texto, associado a boas capacidades de compreensão.

Rosa (1988), Torres (1998) e Monteiro (2003) obtiveram resultados semelhantes aos nossos, ou seja, nos seus estudos as crianças progrediram significativamente em correção fruto de uma intervenção em Pares, ou com os seus pais ou com os seus colegas.

Estes resultados reforçam o facto de que as crianças retiram mais benefícios trabalhando em interação com pares do que individualmente (Monteiro, 2003; Velasquez, 2007; Parente, 2007).

**Em terceiro lugar, pretendemos verificar se as crianças que participaram no Programa de Leitura em Pares obteriam melhores resultados em *Compreensão de Leitura* do que os colegas que não participaram nesse Programa.**

Houve um efeito significativo da intervenção na Compreensão da Leitura, isto é, as crianças do GI progrediram significativamente quando comparadas com o GC.

As experiências de leitura vivenciadas pelos tutores e tutorandos foram importantes para uma melhor Compreensão do texto escrito. A Compreensão é um processo ativo, através do qual a criança vai atribuindo significado à leitura.

Viana et al. (2010) afirmam que *“ler é compreender. Ao ler, o sujeito contrói sentidos, mobilizando diferentes competências”* (p.10). Estas competências podem ser básicas (decifração de letras, palavras, vocabulário) e competências de ordem superior, construindo significado ao que lê (Castro & Gomes, 2000; Viana et al.,2010).

Durante as leituras, frequentemente, havia questões sobre o significado de palavras desconhecidas. É óbvio que não seríamos capazes de compreender um texto se não conhecêssemos o léxico que o compõe. Os pares procuravam esclarecer as dúvidas entre eles e com a professora. Se o vocabulário se pode constituir como conhecimento prévio à leitura, o ensino explícito do vocabulário é uma estratégia importante para o aumento da compreensão leitora (Viana et al., 2010).

Gough e Tanmer (1986), citados por Carvalho (2011), defendem que

*“a capacidade de identificar as palavras de forma precisa e rápida, em conjunto com a capacidade de entender a linguagem, explicam praticamente toda a variabilidade encontrada pelos leitores na capacidade de compreensão de textos escritos”* (p.73).

Defendem ainda que uma criança pode ter uma descodificação perfeita, mas se apresentar lacunas ao nível da Compreensão a sua compreensão leitora será igualmente pobre.

Reforça-se assim, a importância do sujeito na capacidade de integrar a informação fornecida pelos textos com outras informações relevantes e já anteriormente adquiridas, desenvolvendo o seu projeto pessoal de leitura.

A Compreensão está intimamente relacionada com a Fluência e Precisão leitora.

**Por último, pretendemos verificar se as crianças com NEE pertencentes ao Grupo de Intervenção melhorariam os seus resultados em Fluência, Diminuição do Número de Erros, Compreensão Leitora, quando comparados com as crianças com NEE que não tiveram intervenção. No entanto, não se esperava que essas melhorias fossem significativas.**

Todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais intervenientes no estudo (GI e GC) evoluíram em fluência. Como explicado anteriormente, o facto de as crianças continuarem a ir à escola e a desenvolver trabalho em sala de aula potenciava uma evolução para todas.

As crianças com NEE do GI apresentaram uma diminuição do número de erros de leitura. As crianças do GC também diminuíram o número de erros. Contudo estas mostraram falta de motivação e estímulo para realizarem as tarefas propostas. Em sentido oposto, notou-se o entusiasmo e a preocupação das crianças do GI em melhorar os seus desempenhos.

Ao nível da compreensão verificou-se que as crianças do Grupo de Intervenção apresentaram melhores resultados do que as crianças do Grupo de Controlo. Assim, parece existir um efeito positivo ao nível da compreensão, fruto da intervenção realizada.

O número reduzido de alunos com NEE e a diversidade de problemáticas envolvidas não permite investigar aspetos que, no caso de uma amostra de maiores dimensões, se poderia realizar.

De acordo com Ribeiro (2011), *“o contexto escolar é fundamental na motivação da criança para a leitura devendo proporcionar contactos positivos e estimulantes com o material impresso”* (p.38). Esta autora refere que as acções dirigidas aos alunos com e sem NEE são semelhantes, Destas destaca-se o intercâmbio de livros entre alunos, o dedicar mais tempo à leitura e a promoção de atividades lúdicas à volta dos livros.

## **4.2 – Limitações do estudo e futuras linhas de investigação**

No decorrer deste estudo levantaram-se questões que nos levaram a refletir sobre algumas limitações e como poderiam ser melhoradas. Podemos resumilas da seguinte forma:

1. O texto escolhido «Coração de Robô» foi utilizado por Monteiro (2003) apenas com crianças de 4<sup>o</sup> ano. Ao optarmos por utilizar o mesmo texto com as crianças do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ano aumentámos o grau de dificuldade para as crianças mais novas;
2. Poderia ter sido feito um registo diário das atividades realizadas, onde se anotasse a data, o nome do livro que leram, o tempo de leitura e alguns comentários sobre a forma como decorreu a intervenção para que as crianças pudessem avaliar os seus progressos em leitura;
3. Seria importante aferir os materiais utilizados, para medir as competências de leitura com uma população maior;
4. Os pares foram formados de acordo com a velocidade leitora que as crianças tiveram no pré-teste. Seria interessante verificar a evolução das crianças com NEE se todos os pares fossem alunos com NEE;
5. Este trabalho poderá ser um ponto de partida para o desenvolvimento de Programas de Leitura em Pares dirigidos a alunos com NEE. Assim, o desenvolvimento deste tipo de projetos, bem como a sua avaliação é um aspeto a abordar em futuras investigações;
6. Seria interessante explorar em futuras investigações este tipo de Programas de Intervenção de acordo com problemáticas específicas dentro dos alunos com NEE.

### **4.3 – Implicações para a prática pedagógica**

Com este trabalho podem também apontar-se algumas sugestões ou implicações para a prática pedagógica, nomeadamente as seguintes:

1. As crianças progredem nas competências de leitura todos os dias, no trabalho normal de sala de aula. O método tutorial é mais um instrumento que o professor tem à escolha para trabalhar com os seus alunos e que pode potenciar o seu desenvolvimento. Pela nossa perceção, o uso do método tutorial nas escolas não é consistente, aparecendo sobretudo para melhorar a leitura em crianças com dificuldades nesta área.
2. O Método Tutorial permite uma maior integração de todas as crianças no “trabalho do dia-a-dia” onde uma criança mais competente ajuda outra menos competente
3. Para ajudar as crianças com Necessidades Educativas Especiais a progredir em competências de leitura é necessário aliar este tipo de intervenção a um trabalho especializado focado nas dificuldades de cada criança.
4. Seria interessante registar as várias interações realizadas pelos pares e verificar quais produziam mais efeitos. Seria necessário ter o cuidado de minimizar interferências na espontaneidade das interações em pares.

### **4.4 – Síntese Final**

Com este estudo pretendemos verificar o impacto de um programa de Leitura em Pares nas competências de Fluência, Número de Erros cometidos e Compreensão, em crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, com e sem NEE.

Este estudo vem mostrar que é possível desenvolver competências de leitura (Fluência, Correção e Compreensão) através de um Programa de Leitura a Pares incluindo crianças com e sem NEE. Estamos perante uma técnica de

parceria que pode ser implementada em escolas que trabalham com todo o tipo de crianças e com vários anos de escolaridade.

À semelhança dos estudos referidos (Rosa, 1988; Torres, 1998 e Monteiro, 2003), as nossas crianças apresentaram resultados significativos ao nível do Número de Erros e Compreensão.

Também apresentaram resultados significativos ao nível da Fluência, tal como Rosa (1988) e contrariamente aos estudos de interação com pares de Monteiro (2003) e Parente (2007), onde não se verificaram resultados significativos nesta variável.

Os vários estudos analisados na revisão de bibliografia (Rosa, 1988; Torres, 1998; Monteiro, 2003; Parente, 2007) demonstram não existir prejuízo para ninguém, mesmo quando os resultados obtidos não são significativos.

Monteiro (2003) enfoca que os sujeitos que “funcionam como tutores de outras crianças retiram mais benefícios em termos de aprendizagem da leitura do que se trabalhassem individualmente” (p.362). O mesmo é referido em relação aos tutorandos.

Um Programa de Leitura em Pares deverá servir de estímulo à construção de um projeto pessoal de leitor. O leitor tem de perceber que a leitura e a escrita devem ser fundamentais para sua vida, ou seja, devem ter significado para as crianças (Torres, 1998). Deve potenciar-se o contacto com diversos registos de leitura afim de que cada criança desenvolva o seu projeto de leitor.

A interação feita entre os vários pares foi diferente. Cada par criou a sua dinâmica de interação. Uns leram mais em simultâneo, outros à vez, houve quem escolhesse sempre as leituras, quem não escolhesse e se limitasse a ler as propostas do colega. Não foi imposto nenhuma estrutura rígida de trabalho. As relações desenvolvidas entre os pares permitem um conhecimento das mesmas, suscitando formas de interajuda e colaboração mais estreitas.

Um aspeto interessante neste estudo foi a forma como as crianças colaboraram umas com as outras. Elas ajudaram-se mutuamente, desenvolveram as suas competências em leitura e a autoconfiança chegando a

trocar livros entre si, sugerindo leituras uns aos outros, trazendo de casa livros que elas achavam interessantes.

Entre as crianças envolvidas no estudo não existiu qualquer tipo de comportamento menos positivo em relação aos colegas com NEE ou com mais dificuldades. O espírito criado foi de inter-ajuda e ajuda mútua.

As interações sociais têm um papel fundamental na motivação e na progressão das aprendizagens de todas as crianças. Uma escola inclusiva deve potencializar as interações sociais e a inclusão das crianças com NEE em todas as atividades.

## Bibliografia

- Alves-Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da escrita*. Lisboa : Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Azevedo, F.J.F. (2011). Numeracia e literacia em educação. VII Encontro de Educação – documento retirado do repositório da Universidade do minho. Braga (<http://hdl.handle.net/1822/12645>).
- Barnier, G. (1989). L´effet-tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction avec des pairs de 6-7 ans. *European Journal of Psychology of Education*, 4(3), 385-399.
- Barrett, T. (1972). *A taxonomy of Reading comprehension*. Lexington: GinnMa.
- Bautista, R. (coord.) (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro.
- Bradley, L. e Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read – a causal connection, *Nature*, 301, pp. 419-421.
- Brandão, I. (2010). *A inclusão, a rede de centros de recursos TIC para a educação especial e a importância das tecnologias de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bruner, J. (1983). *Le Developpement de L´Enfant: Savoir-faire, Savoir-dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Carmo, H & Ferreira, M. (1998) . *Metodologia da Investigação – Guia de Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura - Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. PsicoSoma.

- Casas, A.M. (1988). *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escrita y calculo*. Valencia: Promolibro.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Castro, S. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clay, M. (2000). *Follow me, Moon*. Auckland: Heinemann.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Chauveau, G. (1993). Conclusion: Le savoir-lire pour tous au cours préparatoire. In M. Alves Martins, J.M. Besse, G. Chauveau, A. Inizan & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *La lecture pour tous* (pp.77-94). Paris: Armand Colin.
- Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. (Online) Acedido em 20 de Julho de 2012, em [www.dgidc.min\\_edu.pt/](http://www.dgidc.min_edu.pt/).
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º4 – I Série*, pp. 154-164, Ministério da Educação.
- Demont, É., & Gombert, J. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Departamento da Educação Básica / Ministério da Educação (1990). *Programa do 1º ciclo – Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Departamento da Educação Básica (2000). *Provas de Aferição do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento Educação Básica.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M., et Jenkins, J. (2001). Oral Reading fluency as na indicator of Reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 239-256.
- Goodlad, S. & Hirst, B. (Eds.). (1990). *Explorations in Peer Tutoring*. Oxford: Brasil Blackwell.
- Gough, P.B. (1972). One second of Reading. In J.F.Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass.; MIT Press.
- Graça, F. (2007). *Leitura a Par – Aprendizagem da Leitura e Envolvimento Parental*. Monografia de Licenciatura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Herber, H. (1978). *Teaching Reading in content áreas*. Englewood Cliffs: Pretice-Hall.
- Inspeção Geral da Educação (2001). *Avaliação integrada das Escolas: Relatório Nacional* .Lisboa: IGE.
- Kellet, D. (1990). Peer Tutoring, peer collaboration and the development of memorisation strategy. In S. Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp. 203-214). Oxford: Brasil Blackwell.
- Kuhn, M. (2005). Helping students become accurate, expressive readers: Fluency instruction for small groups. *The Reading Teacher*, 58(4), 333-344.
- Kuhn, M. & Stahl, S. (2004). Fluency: A review of developmental and remedial practices. In R.B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of Reading* (5<sup>a</sup> ed., pp.412-453). Newark: International Reading Association.

- Leal , T. e Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na educação: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*. 12 (2), 77-104.
- Leite, A. (2007). A emergência da literacia em crianças com NEE – contributos do Plano Nacional de Leitura. Tese de mestrado em Educação Especial. Braga: Universidade do Minho.
- Letria, J. (1998). Coração de Robô. In H. Campos & J. Reis. *O encanto da leitura* (manual para o 1º Ciclo do Ensino Básico, 4º ano). Porto: Edições Nova Gaia.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E.& Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading – a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Martins, M.A. (2000). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Porto Editora.
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar. Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L.; Monteiro, V. e Peixoto, F.(2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII): 563-572.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento Educação Básica.
- Monteiro, V. e Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças dos 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade: benefícios cognitivos. *Infância e Educação: Investigação e práticas*, 49-68.
- Monteiro, V. (2003). *Leitura a Par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- Morgan, R. (1976). Paired Reading tuition: a preliminary report on a technique for cases of reading deficit children – *Child Care Health and Development*, 2. 13-28.
- Munn, P. (1996). *Progression in learning Literacy and numeracy in the preschool*. In M. Hughes (ed), *Progression in Learning*. (pp.15-23). Clevedon: Multilingual Matters.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for Reading instruction, reports of the subgroups*. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Oldfather, P. (1993). What students say about motivating experiences in a whole language classroom. *The Reading Teacher*, 46, 672-681.
- Oliveira, A., (2010). *O papel da biblioteca escolar na promoção de competências de leitura em alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente*. Tese de Mestrado em Educação. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Parente, S. (2007). *Efeito de um programa de leitura a par no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia de crianças do 1º ciclo. Análise das dinâmicas interativas*. Lisboa: ISPA.
- Perfetti, C. et Sandak, R. (2000). Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 32-50.
- Rebelo, J.A. (1993). *Dificuldades de leitura e de escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Ribeiro, D. (2011). *Práticas e hábitos de leitura dos alunos com necessidades educativas especiais e acesso ao livro*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade do Minho.
- Rosa, J. (1990). *Paired reading: A parents' involvement Project in the development of reading*. Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Sandes, I., & Teodoro, A (2006). *Da segregação à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63 – 83.
- Silva, A.C, (2003). *Até à descoberta do principio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, E. (2004). *Identificação de Maus leitores no final da Escolaridade Básica*. Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Silva, M. & Fachin, G. (2002). Leitura para portadores de deficiência com necessidades especiais: relato de uma experiência. *Revista ACB*, 7(2), 148-156.
- Sim-Sim, I. (1994). De que falamos quando falamos de leitura. *Noesis*, 7(2), 131-143.

- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*. N.2, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Lisboa: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. PNEP. Ministério da Educação – Departamento Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. (5ª ed.) Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. & Ramalho (1993). *Como lêem as nossas crianças?* Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. e Silva, E. (2006). *Ler e Aprender a ler*. Porto: Asa Edições.
- Sim-Sim, I. & Viana (2007). *Para avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa : Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.
- Smith, N.B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in Reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stanovich, K. E. (2000). Does Reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. In K. E. Stanovich (Ed.), *Progress in Understanding Reading* (pp. 279-398). New York: The Guilford Press.

- Stein, N. & Glenn, C. (1979). Na analysis of story comprehension in elementar school children. In R.O, Freedle (Ed.), *New Directions in Discouse Processing*, 2. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Teale & Sulby (1989). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In W. Teatle & E. Sulzby (eds.), *Emergent literacy-wrinting and Reading* (pp. Vii-xxv). Norwood: Ablex Publishing Cooperation.
- Teberosky, A. & Colomer, T ( 2009). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Artmed.
- Topping, K. (1986). *Parents as educators*. London: Groom Helm.
- Topping, K. (1990). Peer tutored paired Reading: out-come from tem projects. In S, Goodlad & B. Hirst (Eds.), *Explorations in Peer Tutoring* (pp.154-167). Oxford: Brasil Blackwell Ld.
- Topping, K. (1995). *Paired Reading, spelling and writing: the handbook for teachers and parents*. London: Cassell.
- Valencia, S. W. & Stallman, A.C. (1989). *Multiple measures of prior Knowledge: Comparative predictive validity*. Yearbook of the National Reading Conference, 38, 427-436.
- Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita. Estudo longitudinal com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento em Educação: Universidade do Minho.
- Viana, F.; Ribeiro, I.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S. & Pereira, L. ( 2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da teoria à Prática Pedagógica. Um programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Anexo 1 – Pedido de autorização ao Agrupamento

Exma. Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas de -----

**Assunto:** Pedido de autorização de trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial

O meu nome é Maria Judite Afonso Figueira e exerço funções de Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico no ----- . Como é do seu conhecimento encontramo-me atualmente a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na sequência deste curso terei de fazer um trabalho de investigação. O estudo que pretendo realizar está relacionado com a área do desenvolvimento da leitura, mais concretamente com o impacto nas competências de leitura de um Programa de Tutoria em crianças mais e menos desenvolvidas e com e sem Necessidades Educativas Especiais. Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Mo âmbito deste trabalho irei propor, numa primeira fase, algumas tarefas (pré-teste) que serão apresentadas em forma desafios às crianças. Estas tarefas serão apresentadas a duas turmas de 3º ano e duas turmas de 4º ano individualmente e terão a duração aproximada de 30 minutos.

Numa segunda fase será realizado um trabalho de intervenção com uma turma de 3º ano e uma turma de 4º ano. Pretende-se desenvolver a fluência, a correção e a compreensão de leitura entre estas duas turmas, a pares.

Finalmente, numa terceira fase, as mesmas tarefas do pré-teste serão apresentadas de novo a todos os intervenientes no estudo (pós-teste).

A sua aplicação está prevista para os meses entre Janeiro e Maio de 2012.

Para a realização das tarefas com as crianças apresentarei um pedido de autorização aos respetivos pais, cujo modelo junto se anexa.

O anonimato das crianças será assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas e das suas famílias será utilizado e divulgado.

Por este motivo, venho solicitar a V. Ex.a que se designe autorizar a realização deste estudo no -----.

Com os melhores cumprimentos

## **Anexo 2 – carta aos pais e pedido de autorização**

Exmos. Pais de \_\_\_\_\_

Assunto: Estudo sobre “Desenvolver a leitura a Pares”

O meu nome é Maria Judite Figueira e exerço funções de Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico no Centro ----- . Atualmente, encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

Na sequência deste curso terei de realizar um trabalho de investigação. O estudo que pretendo realizar está relacionado com a área do desenvolvimento da leitura, mais concretamente com o impacto nas competências de leitura de um Programa de Tutoria a Pares. Este trabalho será orientado pelo Professor Doutor João Rosa, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Venho por este meio solicitar a vossa colaboração e pedir-vos autorização para que o/a vosso/a filho/a possa participar em tarefas de desenvolvimento da leitura. As tarefas serão apresentadas em forma de desafios de leitura a pares, em sessões de 30 minutos.

Mais acrescento, que o anonimato das crianças será assegurado e nenhum pormenor relacionado com as suas vidas privadas será utilizado ou divulgado.

Em qualquer altura os pais poderão contactar comigo, pessoalmente, através do telefone 00000000, do email [prof.juditefigueira@hotmail.com](mailto:prof.juditefigueira@hotmail.com) ou através do/a professor/a do/a vosso/a filho/a. Terei muito gosto em conversar convosco sempre que necessitem de algum esclarecimento sobre a forma como o estudo é conduzido. Não esitem em contactar-me para qualquer esclarecimento que julguem necessário.

Certa de que poderei contar com a vossa ajuda e participação agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos

A professora : \_\_\_\_\_ Lisboa, 12/12/ 2011

## Declaração

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_,

Declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar na realização de um trabalho de investigação sobre desenvolvimento de leitura pela professora Maria Judite Figueira.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Lisboa, \_\_\_\_\_

É favor devolver à Professora Titular de Turma. Obrigado pela colaboração!

**Anexo 3 – Texto «Coração de Robô»**



## Coração de Robô

Andava triste o robô «Zé Vírgula Quatro» por não ter com quem brincar. À noite, depois de ter feito todos os cálculos e de ter transportado minérios raros de uns sítios para os outros, fechavam-no a sete chaves num armazém escuro onde tinha por companhia tubos de ensaio, provetas, parafusos, ecrãs e outros aparelhos esquisitos.

Na manhã seguinte, davam-lhe instruções rigorosas sobre o que tinha que fazer e não podia falhar.

Um dia, cansado de fazer sempre a mesma coisa e já farto de números, de cálculos difíceis, sentiu que pela sua carapaça de lata escorriam gotas de água. Os técnicos analisaram as gotas durante alguns dias e, por fim, chegaram a uma conclusão: «São lágrimas!» O robô estava a chorar. E para os seus inventores e para o dono da fábrica onde ele trabalhava, um robô que chora, não presta.

Imobilizado num canto do armazém onde costumavam guardá-lo à noite, «Zé Vírgula Quatro» ouviu a sua sentença final:

- Deixou de prestar. Vamos vendê-lo como sucata!

O robô sentiu o que nunca tinha sentido: dentro do peito, feito de metal e fios emaranhados, havia um coração que batia a galope.

As crianças que viviam na vizinhança da fábrica, juntaram-se e pediram que, em vez de o deitarem para a sucata, o colocassem no meio do jardim onde costumavam brincar. O pedido foi atendido.

José Jorge Letria

## Anexo 4 – Perguntas de compreensão do texto

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

1- « Fechavam-no a sete chaves num armazém escuro» O que significa esta expressão? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 – Que outros materiais faziam companhia ao robô no armazém escuro?

\_\_\_\_\_

3 – Afinal o que eram aquelas gotas de água?

\_\_\_\_\_

4 – Porque é que os inventores e os donos do Zé Vírgula Quatro achavam que ele tinha de ir para a sucata? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5 – O que descobriu o robô Zé Vírgula Quatro quando ouviu que tinha de ir para a sucata? \_\_\_\_\_

6 - Quem é que ajudou o Zé Vírgula Quatro quando decidiram que ele tinha de ir para a sucata? \_\_\_\_\_

7 – Qual foi o pedido que as crianças fizeram aos inventores e donos do robô? \_\_\_\_\_

## Anexo 5 – Grelha de registo dos erros de leitura

Nome : \_\_\_\_\_ idade: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Tempo : \_\_\_\_\_

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Inver.
Coração de Robô						
Andava triste						
O robô						
«Zé Vírgula quatro»						
por não ter						
com quem brincar.						
À noite,						
depois de ter						
feitos todos						
os cálculos						
e de ter						
transportado						
minérios						
raros de uns						
sítios para os outros						
fechavam-no						
a sete chaves						
num armazém						
escuro onde						
tinha por						
companhia tubos,						
de ensaio,						
provetas,						
parafusos,						
ecrãs e outros						
aparelhos esquisitos.						
Na manhã seguinte,						
davam-lhe instruções						
rigorosas sobre						
o que tinha que						
fazer e não						
podia falhar.						
Um dia, cansado						
de fazer sempre						
a mesma coisa e						
já farto de números,						
de cálculos difíceis,						
sentiu que pela						
sua carapaça						
de lata escorriam						
gotas de água.						
Os técnicos						
analisaram as						

	Erros de Pronúncia	Subst.	Recusa	Adição	Omis.	Inver.
gotas durante						
alguns dias e						
,por fim,						
chegaram a uma						
conclusão :						
«são lágrimas!»						
O robô						
estava a chorar.						
E para os seus						
inventores e para						
O dono da fábrica						
onde ele trabalhava,						
um robô que chora,						
não presta.						
Imobilizado num						
canto do grande						
armazém onde						
costumavam						
guardá-lo						
à noite,						
«Zé Virgula Quatro»						
ouviu						
a sentença final:						
- Deixou de prestar.						
Vamos vendê-lo						
como sucata!						
O robô sentiu o que						
nunca tinha sentido:						
Dentro do peito,						
feito de metal e fios						
emaranhados,						
havia um coração						
que batia a galope.						
As crianças que						
viviam na						
vizinhança						
da fábrica,						
juntaram-se						
e pediram que,						
em vez de o						
Deitarem para						
a sucata, o						
colocassem						
no meio do jardim						
onde costumavam						
brincar.						
O pedido foi						
Atendido						

## Anexo 6 – Listagem de alguns dos livros da intervenção

### Livros disponibilizados para a intervenção de 6 de Fevereiro a 7 de Março ( 10 sessões):

- Alexandre Parafita, “Histórias de arte e manhas, Texto Editores.
- Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada , “Há fogo na floresta”, Caminho.
- Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, “Rãs, Príncipes e Feiticeiros”, Caminho
- António Mota, “Abada de Histórias”, Gailivro.(2 exemplares)
- António Torrado, “A Machada Machadinha do José e da Joaquina”, Histórias tradicionais Portuguesas contadas de Novo por António Torrado, Civilização Editora
- Beatrice Masini, Octavia Monaco, “A princesa Baixinha”, Livros Horizonte.
- Carlos Ferreira, “A Locomotiva Tchaaf”, Sá da Costa Juvenil.(2 livros)
- Isabel Zambujal, “A menina que sorria a dormir”, Oficina do Livro
- José Eduardo Aqualusa, “A girafa que comia estrelas”, Dom Quixote.
- José Jorge Letria, “Lendas do Mar”, Terramar. (2 livros)
- José Jorge Letria, “Alicate, Bonifrate e versos com remate”, Edições Asa.
- Luísa Ducla Soares, “A cidade dos cães e outras histórias”, Civilização Editora.
- Luísa Ducla Soares, “A princesa da chuva”, Civilização Editora.
- Laurence Herbert, Frédéric Du Bus, “Leónia devora os livros”, Caminho.
- Luísa Ducla Soares, “O rapaz que vivia na televisão e outras histórias”, Edições Afrontamento
- Luísa Dacosta, “Sonhos na Palma da Mão”, Edições Asa.
- Manuel António Pina, “O Tesouro”, Campo das Letras.
- Maria José Meireles, “A lenda do Galo de Barcelos”, Campo das Letras.
- Maria Rosa Colaço, “Espanta-Pardais”, Veja. (2 exemplares)
- Rosário Alçada Araújo, “A árvore dos rebuçados”, Gailivro.(2 exemplares)

**Livros disponibilizados para a intervenção de 12 de Março a 23 de Março  
(6 sessões):**

- Alice Vieira, *Rimas perfeitas, imperfeitas e mais que perfeitas*, Texto Editores
- Alice Vieira (1994), *Eu bem vi Nascer o sol*, Caminho
- Álvaro Magalhães (2000), *O limpa palavras e outros poemas*, Edições ASA (2 exemplares)
- Catarina Ferreira, *Brincar também é poesia*, Plátano Editora
- Coleção Biblioteca José Jorge Letria, *Parabéns a você!*, Ambar
- Coleção Biblioteca José Jorge Letria, *O Sonho é...*, Ambar
- Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, Editora Nova Fronteira
- Eugénio de Andrade (4ª edição), *Aquela nuvem e outras*, Edições ASA (2 exemplares)
- Fernando Machado (1986), *Palavras de Cristal*, Plátano Editora
- Jorge Sousa Braga, *Pó de Estrelas*, Assírio & Alvim (2 exemplares)
- José Jorge Letria (1985), *O grande Continente azul*, Livros horizonte
- Luísa Ducla Soares (2008), *Vamos passear*, Terramar
- Luísa Ducla Soares (2008), *Antes Agora Depois*, Terramar
- Lurdes Custódio (2004), *Dias especiais no jardim de infância*, Ambar
- Leonel Neves (1978), *Bichos de trazer para casa*, Editorial A Comuna das Crianças
- Leonel Neves (1977), *O elefante e a pulga*, Livros horizonte
- Luís Infante (2009), *“Poemas pequeninos para meninas e meninos”*, Gailivro (2 exemplares)
- Manuel Alegre (1996), *As naus de verde pinho*, Caminho (2 exemplares)
- Matilde Rosa Araújo (2007), *As fadas verdes*, Civilização Editora
- Matilde Rosa Araújo (2006), *Anjos de pijama*, Texto Editores
- Matilde Rosa Araújo (1988), *Mistérios*, Livros horijonte
- Maria Carolina Rosa (2008), *Surpresas*, Soregra Editores
- Maria Carolina Rosa , *Senhor Reizinho*, Edições Nova Gaia
- *“Poetas de hoje e de ontem, do séc.XIII ao Séc.XXI para os mais novos”*, Chimpanzé Edições intelectual (2007) (2 exemplares)

- Regina Gouveia (2008), “ *Era uma vez... ciência e poesia no reino da fantasia*, Campo de Letras (2 exemplares)
- Rosa Lobato Faria (2009), *Os melhores poemas para crescer*, Oficina do livro
- Sidónimo Muralha (1977), *Bichos bichinhos e bicharocos*, Livros horizonte
- Vários autores (2009), “*Verso a Verso antologia poética*”, Trinta por uma linha
- Vergílio Alberto Vieira (1994), *O livro dos desejos*, Caminho
- Violeta Figueiredo (1977), *O gato de pelo em pé*, Caminho

**Livros disponibilizados para intervenção de 10 de Abril a 30 de Abril (8 sessões)**

- Ana Maria Magalhães, *A Terra será Redonda?*, Caminho
- Ana Maria Magalhães, *Uma viagem ao tempo dos castelos*, Caminho
- Anais Vaugelade, *A guerra*, Ambar
- António Mota, *A melhor condutora do mundo*, Gailivro
- António Torrado, *Gil Moniz e a ponta do nariz*, Civilização Editora
- António Torrado, *O macaco de rabo cortado e outras histórias*, Civilização Editora
- António Torrado, *E vão três*, Soregra Editores
- Ilse Losa, *O rei Rique e outras histórias*, Porto Editora
- Isabel Magalhães, *Planeta azul?*, Calendário de letras, Lda (2 exemplares)
- José Fanha, *O meu amigo Zeca Tum-tum e outros*, Gailivro
- Luísa Ducla Soares, *Comprar, Comprar, Comprar!*, Civilização Editora
- Luísa Ducla Soares, *A menina do Capuchinho Vermelho*, Civilização Editora
- Luísa Ducla Soares, *O dragão*, Civilização Editora
- Luísa Ducla Soares, *Abecedário maluco*, Civilização Editora
- Luísa Ducla Soares e António Torrado, *Já calço o 35*, Soregra Editores

- Luísa da Costa, *Sonhos na Palma da mão*, Porto Editora
- Maria Teresa Maia Gonzales, *Margarida na lua*, Editorial Presença
- Margarida Botelho, *A casa da árvore*, Edição de autor
- Margarida Fonseca Santos, Carla Nazareth, *Uma cegonha em apuros*, Gaialivro
- Marie – Louise Gay, *Stella - fada da Floresta*, Livros Horizonte
- Marisa Núñez e Helga Bansch, *Cocolata*, Oqo Editora
- Michael Rosen e Helen Oxenbury, *Vamos à caça do urso*, Caminho
- Mia Couto, *O beijo da palavrinha*, Caminho
- Ondjaki, *Ynari a menina das cinco tranças*, Caminho
- Pedro Veludo, *Do tamanho do coração*, Edições ASA
- Romain Simon, *Fábulas de La Fontaine*, Editorial Verbo
- Rui Sousa, *A baía do tesouro*, Minutos de leitura
- Tanya Robyn Batt, *O desejo do lenhador*, Livros horizonte