



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

## **Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento**

**Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do  
Ensino Básico**

**Ana Gisela Fernandes Pinto da Silveira**

**2012**





**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

## **Fluência e Precisão de Leitura: Avaliação e Desenvolvimento**

**Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do  
Ensino Básico**

**Sob orientação de Susana Pereira**

**Ana Gisela Fernandes Pinto da Silveira**

**2012**

## Agradecimentos

Tenho que começar por transmitir a minha alegria e satisfação por estar a chegar ao fim de um percurso longo que se revelou difícil e onde surgiram os mais impensáveis obstáculos.

À professora Doutora Susana Pereira dirijo os primeiros agradecimentos. Devo a ela, sem dúvida, a conclusão deste trabalho. Nos momentos em que fiquei sem rumo, em que duvidei das minhas capacidades, em que a Vida me desalentou, esteve sempre presente e com a sua placidez apaziguadora e incentivos me conduziu até aqui.

Ao meu marido, o amor da minha vida, que, mesmo no período de tempo em que esteve afastado do país em sua representação, se revelou fonte de incentivo e motivação para que eu continuasse o meu trabalho. Também, por todo o apoio informático que permitiu a celeridade de algumas partes deste trabalho.

Às minhas filhas, meus amores, Ana Carlos e Maria Luís, por serem meninas de fácil trato, bonomia e compreensão, pois só assim poderiam aceitar a falta de tempo para lhes dedicar e, algumas vezes, a falta de paciência para descer ao mundo delas e partilhá-lo com brincadeiras e sorrisos.

À minha cunhada Lúcia, segunda mãe das minhas filhas, presente nos muitos momentos em que eu não pude estar ao lado delas.

Ao “Comício”, as meninas do meu grupo de trabalho, Luísa, Sílvia, Filipa, Rita e Inês, durante dois anos, partilhámos as aulas, os jantares saídos da máquinas de *vending*, os maridos e namorados enquanto assessores informáticos e as horas infinitas, pela madrugada, a trabalhar *on-line*.

A ti, Luísa, dedico um agradecimento especial porque partilhaste, também, as viagens que se transformaram em sessões de partilha de anseios, aflições e alegrias e fomentaram uma amizade muito especial.

Aos meus pais, pela dedicação e sacrifício feito ao longo da vida por acreditarem em mim.

A todos os amigos que me rodeiam que sempre se mostraram presentes e disponíveis para me libertarem de tarefas que me permitissem dedicar a este projeto, em especial, à Maria José Martins, à Ludovina Luís e à Florbela Arraiolos,

Gostaria de deixar também umas palavras de agradecimento ao professor Luís Mendes, Diretor do Agrupamento de Escolas em que trabalho, por me conceder o

estatuto de trabalhadora estudante sempre que o solicitei e valorizar o trabalho que desenvolvi.

## **Resumo**

A leitura em voz alta tem vindo a conhecer, nos nossos dias, um interesse renovado, esforçando-se bibliotecas, mediatecas, instituições escolares e várias associações por dar voz aos livros com o intuito de atrair para a leitura.

A importância da leitura em voz alta para o desenvolvimento da competência de leitura, apesar de sustentada pela investigação recente, não se reflete nas práticas em sala de aula. O recurso a estratégias didáticas diversificadas, assim como o tempo efetivamente dedicado à leitura, diminui progressivamente à medida que se avança no nível de escolaridade, sem que se faça depender a intervenção didática do nível de proficiência verdadeiramente alcançado pelos alunos.

Evidências deste problema surgiram nos resultados de uma avaliação diagnóstica, em que, em menor ou maior grau, os alunos de 6º ano demonstravam grandes dificuldades nas suas prestações de leitura.

Para delimitar o problema a investigar, procedeu-se à recolha e análise dos resultados dos alunos ao nível das competências de leitura: compreensão, precisão e fluência, tendo-se verificado que os níveis de precisão e de fluência se afastavam dos esperados, apresentando as turmas resultados significativamente mais baixos nestas competências do que no domínio da compreensão de leitura.

Assim, o presente estudo definiu como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento das competências de fluência e precisão de leitura numa turma do sexto ano do ensino básico, procurando desenvolver essas competências através da implementação de um projeto de promoção da leitura.

Para avaliar a fluência e precisão de leitura nas duas turmas do sexto ano do ensino básico (uma turma experimental e uma turma de controlo), optou-se pela utilização de um instrumento aferido: o Teste Rei (cf. Carvalho, 2010).

A partir da análise dos dados recolhidos, foi possível perceber que o trabalho desenvolvido contribuiu para o desenvolvimento das competências de leitura em foco, sobretudo no domínio da precisão, tendo os alunos diminuído a quantidade e/ou variedade de erros cometidos. Embora tenham demonstrado melhores desempenhos ao nível da fluência, o desenvolvimento não foi tão significativo quanto o verificado ao nível da precisão.

**Palavras-Chave: Leitura, Avaliação, Promoção, Desenvolvimento, Fluência, Precisão**



## **Abstract**

Nowadays there is such a renewed interest in reading aloud in class that libraries, media libraries, schools and associations are struggling to give a voice to books in order to attract to reading.

The importance of reading aloud to the development of reading competence, although supported by recent research, isn't reflected in the practice in the classroom. The use of many teaching strategies, as well as the actual time devoted to reading, progressively decreases as they progress through education levels, without making depend the teaching intervention of the true level of proficiency achieved by students.

Evidence of this problem emerged in the results of a diagnostic evaluation, in which, in a smaller or bigger degree, the 6th grade students showed great difficulties in their reading performances.

To define the problem to investigate, the collection and analysis of student performances at the level of reading skills was made: comprehension, accuracy and fluency, and it was verified that the levels of accuracy and fluency moved away from the expected, presenting classes results significantly lower in these skills than in the area of reading comprehension.

Thus, this study has defined as main objective to contribute to the development of the skills of reading accuracy and fluency in a class of sixth grade of primary school, trying to develop these skills through the implementation of a project to promote reading.

To assess reading fluency and accuracy in two classes of the sixth year of primary education (an experimental group and a control class), we opted to use a calibrated instrument: Teste Rei (cf. Carvalho, 2010).

From the analysis of the data collected, it was possible to see that the work done contributed to the development of reading skills in focus, especially in the field of precision, having students decreased the quantity and/or variety of mistakes. Although they have improved their performance in terms of fluency, the development was not as significant as that found at the level of precision.

**Key- Words: Reading, Assessment, Promotion, Development, Fluency, Accuracy**



## ÍNDICE

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract .....	v
ÍNDICE .....	vii
Lista de Figuras .....	ix
Lista de Anexos .....	xii
I – Introdução	
1. Introdução .....	1
1.1 Problemática da Investigação .....	1
1.2 Estrutura do trabalho .....	4
II – Enquadramento Teórico	
2. Enquadramento Teórico.....	9
2.1 Leitura e fluência de leitura .....	9
2.1.1 Aprendizagem da leitura .....	10
2.1.2 Avaliação da leitura.....	16
2.1.3 Dimensões da leitura .....	17
2.1.4 Promoção da leitura e desenvolvimento da fluência .....	24
III – Enquadramento Metodológico	
3. Enquadramento Metodológico.....	33
3.1 Natureza do estudo .....	33
3.2 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	34
3.2.1 Questionário.....	34
3.2.2 Teste de avaliação da compreensão de leitura .....	34
3.2.3 Teste de avaliação de fluência e precisão de leitura .....	35
IV – Objetivos e contextualização do estudo	
4. Objetivos e contextualização do estudo .....	41
4.1 Questões orientadoras e definição de objetivos.....	41
4.2 Contextualização do estudo.....	43
4.2.1 Caracterização do Contexto .....	43
4.2.2 Caracterização da amostra .....	44

V – Conceção e implementação do projeto de intervenção	
5.	Conceção e implementação do projeto de intervenção .....51
5.1	Objetivos do projeto .....51
5.2	Planificação e calendarização.....52
5.3	Implementação e monitorização da intervenção.....54
VI – Análise e tratamento de dados	
6.	Análise e tratamento de dados .....63
6.1	Resultados da avaliação da compreensão de leitura .....63
6.2	Resultados da avaliação da precisão e fluência antes da intervenção .....65
6.2.1	Níveis de desempenho em função da idade .....66
6.2.2	Níveis de desempenho em função do nível de escolaridade .....70
6.3	Resultados da avaliação da precisão e fluência depois da intervenção .....74
6.3.1	Níveis de desempenho em função da idade .....74
6.3.2	Níveis de desempenho em função do nível de escolaridade .....78
6.4	Avaliação dos tipos e número de erros apresentados .....83
6.5	Comparação entre competências – análise de três casos .....87
VII – Conclusões	
7.	Conclusões.....91
Referências bibliográficas .....97	
Anexos.....103	

## **Lista de Figuras**

### **2. Enquadramento Teórico**

Figura 1 - Competências básicas na leitura (Sim-Sim *et al.*, 1997:105).

Figura 2 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993)

Figura 3 - Representação esquemática da fluência de leitura e da sua relação com a Compreensão, adaptado (Oakley, 2003)

### **2. Enquadramento Metodológico**

Figura 1 – Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação

### **4. Objetivos e contextualização do estudo**

Figura 1 – Plano de investigação e ação

Figura 2 – Distribuição dos alunos por idade

Figura 3 – Resultados relativos à questão “Gostas de ler?”

Figura 4 – Resultados relativos à questão “Quantos livros leste no último mês?”

Figura 5 – Resultados relativos à questão “Partilhas com alguém aquilo que lês?”

Figura 6 – Resultados relativos à questão “Costumas ler com alguém?”

Figura 7 – Resultados relativos à questão “Em que altura lês?”

Figura 8 – Resultados relativos à questão “O que mais gosto de ler é...?”

### **5. Conceção e implementação da intervenção didática**

Figura 1 – Calendarização do Projeto de Promoção e Desenvolvimento da Leitura

### **5. Análise e tratamento de dados**

Figura 1 - Resultados relativos às questões para avaliação das perguntas de avaliação da compreensão leitora das Provas de Aferição de Língua Portuguesa 2010 (turma de intervenção)

Figura 2 - Resultados relativos às questões para avaliação das perguntas de avaliação da compreensão leitora das Provas de Aferição de Língua Portuguesa 2010 (turma de controlo)

Figura 3 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de intervenção)

Figura 4 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de controle)

Figura 5 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de intervenção)

Figura 6 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de controle)

Figura 7 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de intervenção)

Figura 8 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de controle)

Figura 9 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de intervenção)

Figura 10 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de controle)

Figura 11 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de intervenção)

Figura 12 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de controle)

Figura 13 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de intervenção)

Figura 14 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de controle)

Figura 15 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de intervenção)

Figura 16 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de controle)

Figura 17 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de intervenção)

Figura 18 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de controle)

Figura 19 - Resultados relativos aos resultados relativos à evolução das duas turmas na fluência e precisão em razão da idade e da escolaridade

Figura 20 - Resultados finais das competências de fluência e precisão nas duas turmas

Figura 21 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de intervenção no teste 1

Figura 22 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de controlo no teste 1

Figura 23 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de intervenção no teste 2

Figura 24 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de controlo no teste 2

## **Lista de Anexos**

- Anexo 1 - Grelha para avaliação de leitura expressiva – Sessão 3
- Anexo 2 – Inquérito para caracterização dos hábitos de leitura da amostra
- Anexo 3 – Ficha com Biografia de La Fontaine lacunada – Sessão 1 e 8
- Anexo 4 – Ficha Galeria de Arte – Sessão 4
- Anexo 5 – Ficha de Avaliação das Atividades – Sessão 4 e 8
- Anexo 6 – Regulamento do Concurso de Leitura
- Anexo 7 – Ficha “Fábulas vs Realidade” – Sessão 8
- Anexo 8 – Ficha de leitura – Sessão 8
- Anexo 9 – Ficha “Perguntas pertinentes e impertinentes” – Sessão 8
- Anexo 10 – Fichas de leitura partilhadas no placard da BE
- Anexo 11 – Grelha de recolha de dados das Provas de Aferição – Turma de Intervenção
- Anexo 12 – Grelha de recolha de dados das Provas de Aferição – Turma de Controlo
- Anexo 13 – Prova de Aferição de Língua Portuguesa – 2.º Ciclo - 2010
- Anexo 14 – O Teste REI

# **I – Introdução**

---



## **1. Introdução**

Neste trabalho é apresentado, de forma circunstanciada e teoricamente fundamentada, um projeto de intervenção centrado no desenvolvimento da proficiência de leitura no 2º Ciclo do Ensino Básico. No presente capítulo, são definidos a problemática da investigação, o objetivo do estudo, assim como a estrutura e organização do trabalho.

### **1.1 Problemática da Investigação**

A leitura é uma ferramenta essencial na sociedade dos nossos dias, pois faculto o acesso à educação e à cultura e a consequente integração económica e social.

Sendo a literacia considerada uma capacidade imprescindível, não se concebe que alguém consiga ser um indivíduo produtivo e funcional na sociedade atual sem ser capaz de compreender e usar a informação escrita com que se depara de modo a atingir os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencialidades e participar de forma ativa no meio em que está inserido. É indispensável em simples atos do dia-a-dia, como executar as instruções de uma refeição pré-cozinhada ou a consulta de um horário de transportes públicos. É o facto de conseguir processar toda a informação que nos rodeia que nos permite resolver todo o tipo de tarefas associadas ao trabalho, vida pessoal e contextos sociais. Como refere Morais (1997: 12) "A leitura é uma questão pública. É um meio de aquisição de informação (e a escrita um meio de transmissão de informação), portanto, um componente de um ato social." Inês Sim-Sim (1998) vai mais longe e refere que, nos dias de hoje, "não basta saber ler ao nível essencial, de forma a não ser considerado analfabeto: os avanços tecnológicos, científicos e culturais exigem aos cidadãos conhecimentos e formação muito superiores àqueles que são ministrados nas escolas do 1º ciclo".

Como a investigação tem vindo a demonstrar, o ato de ler é uma atividade complexa que recorre a vários tipos de operações mentais, envolvendo várias áreas do cérebro. Ler não é uma capacidade sensorial (ao contrário da linguagem falada e da compreensão oral que dispõem de centros específicos no nosso cérebro): é cognitiva (Morais, 1997).

Devido ao processo de aquisição da linguagem verbal, sem ensino explícito, quase todos os seres humanos adquirem alguma forma de linguagem e são capazes de comunicar com os outros.

No entanto, a aprendizagem da leitura e da escrita exige instrução adequada. Como afirma Kleiman, é preciso ensinar as capacidades específicas para a leitura, cujo "conjunto compõe a nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos" (Kleiman, 2002:65).

Neste sentido, são essenciais o ensino da decodificação e da compreensão, estando estes dois componentes da leitura ligados e em interação: só a partir do momento em o primeiro ocorre de forma fluente é que é possível atingir em pleno o segundo.

Resultados de várias investigações indicam que existe uma relação entre o automatismo no reconhecimento das palavras (que implica precisão e rapidez) e a compreensão da leitura (Morais, 1997; Ehri, 2002). Portanto, no que concerne à fluência, que é definida como o ritmo que a criança consegue impor na sua leitura, e à precisão, que reflete o grau de correção da leitura, estes componentes são parte integrante de uma decodificação fluente, sem a qual a compreensão fica comprometida.

Este percurso de ensino/aprendizagem de capacidades específicas para a leitura constitui essencialmente uma preocupação dos professores dos primeiros ciclos de escolaridade, que procuram desde cedo 'formar leitores fluentes'.

Ouvir dizer que os alunos não gostam de ler é corrente, entre os professores, em conversas entre pais e mesmo entre os alunos. Contudo, estas afirmações não podem ser generalizadas, uma vez que nas turmas que integram a amostra desta investigação, as atividades de leitura eram bem recebidas e este era um aspeto privilegiado pela docente na sua planificação.

Contudo, ao fazer a avaliação diagnóstica dos alunos, no início do ano e durante as sessões de leitura em voz alta na sala de aula, ou na Biblioteca Escolar, na globalidade, em menor ou maior grau, os alunos evidenciavam grandes dificuldades nas suas prestações de leitura.

No que concerne o domínio da compreensão de leitura, quer em atividades de sala de aula, quer nas fichas de avaliação de conhecimentos, os alunos não evidenciavam dificuldades tão evidentes.

Logo nos primeiros anos como docente, esta apercebeu-se de que muitos dos seus alunos sentiam algumas dificuldades na leitura em voz alta e não apresentavam as mesmas dificuldades ao nível da compreensão do que liam. A maioria destes alunos não apresentava níveis de fluência e a precisão de leitura exigidos à sua faixa etária ou nível de ensino.

Também percebeu que a maioria destes alunos não tinha consciência das suas lacunas ao nível da proficiência de leitura e achavam que o seu processo de aprendizagem da leitura tinha sido concluído nos quatro anos do primeiro ciclo. Esta constatação deu-se aquando da apresentação de objetivos de atividades em sala de aula que pretendiam desenvolver competências relacionadas com a leitura. Uma das frases que verbalizavam era: “- Ó stora, isto é *fixe*, mas olhe que eu já sei ler, aprendi na *Primária!*”. Não existia a consciência de que o processo de aprendizagem da leitura é moroso e não se esgota no primeiro ciclo do ensino básico.

Com efeito, na literatura sobre leitura a maioria dos autores considera que o processo de ensino/aprendizagem da leitura é complexo e supõe a implementação de estratégias diversificadas, requerendo uma avaliação cuidada. É igualmente necessário fomentar a motivação e o hábito de ler em prol da formação de leitores fluentes, na medida em que “A aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001).

Considerou-se, então, que o principal problema identificado nestes jovens estava ligado à fluência e precisão da leitura pelo que havia necessidade de desenhar e implementar um projeto de promoção da leitura que tivesse como objetivo geral: *melhorar a fluência e a precisão da leitura*.

Para concretizar esse objetivo, foi delineado um plano de ação que contempla as seguintes fases:

- na primeira fase, de preparação, procede-se à recolha de dados relativos aos hábitos de leitura e às competências de leitura dos alunos; a subsequente análise dos dados recolhidos fundamenta a planificação e implementação de estratégias a efetuar na fase seguinte;
- na segunda fase, de implementação do projeto, realizam-se as sessões planeadas com observação direta das atividades desenvolvidas;

- na terceira fase, de avaliação do projeto, procede-se recolha de novos dados relativos às competências de leitura dos alunos, cuja comparação com os dados inicialmente recolhidos permitirá avaliar os efeitos da intervenção.

Uma primeira planificação do projeto de promoção da leitura foi concebida no âmbito da disciplina *Contextos Promotores de Literacia*, no decorrer da parte curricular do mestrado, ao qual se fizeram pequenas alterações. Este projeto de promoção da leitura foi desenvolvido ao longo de nove sessões preparadas, em colaboração, por professor e alunos. Nessas sessões os alunos prepararam leituras que iriam mais tarde fazer a alunos do primeiro e segundo ciclo do agrupamento. Estas sessões serviriam, também, de treino para a participação dos alunos no Concurso de Leitura do Agrupamento e numa atividade da Biblioteca Escolar denominada “Leituras ao ar livre”.

## **1.2 Estrutura do trabalho**

O presente trabalho organiza-se em sete capítulos, sendo o primeiro, *Introdução*, aquele em que se define a problemática do estudo, o seu objetivo e a sua estrutura.

O segundo capítulo, em que se enquadra teoricamente o trabalho realizado, é constituído por quatro secções em que se exploram as temáticas centrais deste estudo: i) a aprendizagem da leitura; ii) a avaliação de leitura; iii) as dimensões da leitura: decifração, compreensão, fluência e precisão de leitura; iv) a promoção da leitura e o desenvolvimento da fluência. Nesta última secção dá-se especial atenção ao ensino da fluência e à criação de hábitos e motivação para a leitura, apresentando-se estratégias para a promoção da fluência na leitura.

No terceiro capítulo, para além de se especificar a natureza do estudo, indicam-se as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

A explicitação das questões que orientam o estudo e dos objetivos gerais e específicos definidos são apresentados no quarto capítulo, no qual também se caracteriza o contexto em foi realizado o projeto e a amostra definida.

No quinto capítulo, é apresentada a conceção e implementação do projeto de intervenção, descrevendo as sessões do projeto de promoção de leitura.

A análise e tratamento de dados são feitos no sexto capítulo, em que são apresentados os resultados relativos à avaliação da compreensão, da precisão e da fluência, bem como do tipo e número de erros apresentados pelos alunos.

O sétimo capítulo é dedicado às conclusões que se referem à investigação-ação realizada, sendo seguido pelas referências bibliográficas e pelos anexos referentes a este trabalho.



## **II – Enquadramento Teórico**

---



## **2. Enquadramento Teórico**

### **2.1 Leitura e fluência de leitura**

Desde a mais tenra idade as crianças tentam interpretar, compreender as informações orais e visuais que lhes são transmitidas. Percebemos que, desde cedo, a criança convive com a representação escrita, apercebendo-se gradualmente de que o que a rodeia pode ser lido.

As crianças são atraídas para a leitura antes de iniciar o seu percurso na escola, pois a leitura e a escrita estão presentes nos mais variados elementos do ambiente que as rodeia. José Morais (1997) refere que, do ponto de vista estritamente cognitivo, a maior parte das crianças pode aprender a ler por volta dos quatro anos, mas não existe qualquer razão justificativa para que o processo de ensino formal da leitura seja iniciado antes dos cinco a sete anos de idade.

O processo de aprendizagem da leitura é bastante complexo, ultrapassando a simples representação gráfica e descodificação de símbolos, na medida que exige a compreensão da expressão escrita, condicionada, contudo, à influência de inúmeros fatores que podem determinar o sucesso de um leitor. Como refere Morais (1997:11), “a arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, reduzida a operações automatizadas em redes de neurónios inacessíveis. E ainda bem que assim é! Se tivéssemos que pensar nisso, não conseguiríamos ler.”

Tendo em conta que a leitura, quando se inicia, é o resultado de um processo de descodificação e de compreensão dos símbolos escritos descodificados, podemos dizer que um não existe sem o outro. No entanto, o processo de descodificação, na sua evolução, tem que se tornar automatizado e do grau de automatização deste depende o sucesso e eficácia da leitura, pois o leitor fica mais disponível para aplicar as suas energias à compreensão, que é um processo mais exigente. Morais (1997) refere que, para compreender os textos, são utilizadas competências lexicais, processos de análise sintática e de integração semântica, o conhecimento do mundo e experiência pessoal, mas estes processos e conhecimentos desenvolvem-se na criança muito antes de esta aprender a ler, aquando da compreensão da linguagem falada. Contudo, ao contrário da linguagem falada, que a maioria das crianças adquire sem instruções explícitas, a aprendizagem da leitura exige um percurso de instrução formal.

### 2.1.1 Aprendizagem da leitura

Ainda antes da aprendizagem dos caracteres do alfabeto que representam os sons da fala já as crianças se encontram num processo de ligação à linguagem escrita. Goodman (1995), na linha de Vygotsky (1988), indica que é dentro da família e da comunidade que o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita se inicia, antes mesmo de a criança entrar na escola. Ou seja, nessas ocasiões a criança está sujeita a situações de leitura e escrita, que lhe permitem aperceber-se progressivamente da funcionalidade da leitura e da escrita e das suas características.

Downing e Leong (1982 *apud* Martins & Niza, 1998, p. 17) recuperam para a descrição da aprendizagem da leitura e da escrita, as três fases que Fitts (1962) definiu para a aprendizagem de qualquer destreza: a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização.

Na fase cognitiva a criança compreende para que serve a leitura e a escrita, o que lhe permite chegar até ela, construindo uma representação sobre as funções da linguagem escrita. Apreende quais as suas características desta linguagem e de que forma se relaciona com a linguagem oral.

Na fase de domínio faz-se o treino das várias operações necessárias à escrita e à leitura. A criança aprende a fazer as correspondências grafo-fonológicas para ler palavras que desconhece, começa a antecipar elementos sintáticos ou semânticos, organiza logicamente os elementos identificados, memoriza informações semânticas, questiona o texto e o seu significado. Desta forma, aprende a tratar o código e a tratar semântica e conceptualmente o texto, procurando o seu sentido.

Na fase da automatização surge o momento em que a criança já é capaz de ler e de escrever, sem ter que pensar conscientemente no que está a fazer. Utiliza com flexibilidade as diversas estratégias de leitura aprendidas sem pensar conscientemente nelas.

Para além desta proposta comumente aceite, foram desenvolvidas várias propostas teóricas com possíveis modelos de aprendizagem da leitura em estádios ou fases, das quais se destacam as que se apresentam nas secções seguintes<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para maior aprofundamento ver, entre outros, Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta e tese Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação apresentada para as provas de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

### **2.1.1.1 Aprendizagem da leitura em estádios ou fases**

Linnea Ehri (1997, *apud* Sim-Sim, 2009) propõe um faseamento do percurso de aprendizagem da leitura que apresenta as seguintes fases: fase da leitura pré-alfabética/logográfica, fase da leitura parcialmente alfabética/alfabética e a fase da leitura totalmente alfabética/ortográfica (ver adiante 2.1.3.2).

#### **Leitura pré-alfabética**

Nesta fase, as crianças têm com o livro e a linguagem escrita uma relação afetiva, cognitiva e também social. Esta relação surge do prazer que tiram da relação pessoal da partilha de uma história que lhes é lida, na identificação de imagens que lhes são queridas, e na sua associação com a palavra que as identifica, e na partilha do computador. Assim se dá a descoberta da palavra escrita e surgem as primeiras *leituras* através de chaves contextuais ou visuais: reconhecem os nomes das marcas das comidas ou bebidas favoritas, da roupa, de objetos de uso diário. No entanto, o que é reconhecido é a forma, trata-se de uma identificação logográfica, e muitas vezes, quando o nome não aparece no formato a que a criança está habituada, as crianças mais novas já não conseguem fazer o seu reconhecimento. Podemos observar este tipo de comportamentos em crianças desde os 3 anos.

#### **Leitura parcialmente alfabética**

A fase seguinte surge ligada à letra e normalmente aquela que se destaca é a que inicia o nome da criança. A escrita está presente em todo o universo da criança e ela depressa se apercebe de que é usada para a identificação das coisas que a rodeiam. Começa, então, a querer conhecer as letras para fazer o reconhecimento da palavra com base na letra que a inicia. Muitas vezes, no jardim de infância esta técnica é utilizada, estando os objetos identificados com o nome escrito e dando destaque à letra inicial. É claro que, quando a palavra surge sem estar associada a uma imagem ou objeto, a criança tem dificuldade no seu reconhecimento. Este tipo de comportamento é muito comum no final da educação pré-escolar e constitui a ponte para a descoberta do princípio alfabético que rege a escrita alfabética.

### **Leitura totalmente alfabética**

Com a chegada ao primeiro ciclo do ensino básico dá-se o ensino da decifração que leva à aprendizagem da recodificação fonológica. A criança faz a aprendizagem da correspondência som/letra, a identificação global da palavra e o reconhecimento de padrões ortográficos. Estes últimos são essenciais para a rapidez, eficácia e automaticidade no reconhecimento de palavras, fazendo-se assim uma aprendizagem plena da decifração que é a base para uma leitura de sucesso.

Emília Ferreiro (in Goodman 1995) refere que as fases de aprendizagem da leitura revelam diferentes concepções sobre a linguagem escrita, que se processam numa sequência de aquisições até à entrada para o 1.º ciclo. Embora se aproximem das fases anteriormente descritas, na proposta desta autora são privilegiadas as concepções sobre a escrita associadas a cada fase, sendo denominadas: leitura icónica, hipótese do nome e tratamento linguístico da mensagem escrita.

### **Leitura icónica**

Apesar de, nesta fase, a criança já ser capaz de distinguir uma imagem de um texto, faz a sua “leitura” da mesma forma. Por exemplo, numa imagem onde se veem duas mãos e está escrito “As mãos”, a criança vai apontar para cada uma das palavras e dizer “mão” e “mão”, independentemente de a representação gráfica das palavras ser diferente.

### **Hipótese do nome**

Algumas crianças fazem a *leitura* do texto e da imagem de forma diferente, considerando o texto uma etiqueta de algo representado na imagem, mas não pensando nas características das palavras, mas sim nas do objeto. Martins & Niza (1998:77) apresentam o seguinte exemplo: “Perante um cartão em que estão desenhados um menino, uma baliza e uma bola e em que está escrito «bola» o Bruno diz que está escrito bola, antecipando a partir da imagem, mas quando se lhe pergunta, «Porquê, porque não pode estar escrito menino?», diz, «Mas isto aqui (referindo-se ao texto) é pequenino e a bola é pequenina, por isso é bola»”.

## **Tratamento linguístico**

Outras crianças tentam fazer corresponder fragmentos gráficos a segmentações sonoras, associando o número de fragmentos da palavra aos nomes dos objetos representados na imagem. Raciocinam sobre a palavra e não sobre o objeto. Por exemplo, perante uma imagem onde está desenhada uma menina, uma boneca e uma cama e está escrito «cama», a criança dirá: «Me-ni... não pode ser, as letras não chegam; bo-ne... também não; ca-ma, é cama que está escrito.»

### **2.1.1.2 Modelos de leitura: ascendentes, descendentes e interativos**

Vários autores foram, ao longo do tempo, tentando criar modelos descritivos do processo de leitura. Fizeram-no integrando conhecimentos obtidos através de estudos que tentam explicar os mecanismos presentes no ato da leitura, como, por exemplo as investigações feitas por Kavanagh & Manttingly (1972).

Os modelos propostos são identificados segundo a seguinte classificação: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Através destes modelos conseguimos conhecer as operações cognitivas que estão envolvidas na leitura, a forma como a informação escrita é transformada em sentido pelo leitor.

Os modelos ascendentes defendem a ideia de que a escrita é a codificação da linguagem oral e que, ao ler, estamos a fazer a tradução da mensagem escrita para sua forma oral, transformando grafemas em fonemas. Consideram que a leitura é um processo que se inicia com a identificação das letras, delas passamos para a identificação das sílabas, das sílabas para a palavra e da palavra para a frase, construindo um processo linear e hierarquizado que se inicia com processos psicológicos primários e acaba com processos cognitivos de ordem superior. Para estes modelos o contexto não influencia o leitor.

Os modelos descendentes partem das palavras e das frases, fazendo a sua análise sucessiva até chegarem às letras e aos sons. Apresentam-se na forma inversa dos modelos anteriormente descritos. Pretendem que a criança consiga, a partir de estruturas mais complexas, chegar às mais simples (Viana, 2002). Para além de darem um enorme relevo aos processos de ordem superior, em que o leitor constrói significado a partir do que está escrito, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e fazendo a confirmação através de índices do texto escrito, considera, também, que a leitura visual,

que proporciona o reconhecimento da palavra sem recorrer à correspondência grafema/fonema, é o mecanismo que maior importância tem no acesso ao sentido.

Os modelos interativos partem do pressuposto de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação de acordo com os conhecimentos prévios do leitor, esses conhecimentos permitem ou não compreender a forma como o autor de um texto fez a sua codificação. Estes modelos propõem a utilização de estratégias dos dois modelos anteriormente descritos. Estas estratégias devem ser usadas em simultâneo e em interação, em função do tipo de texto, da frase ou da palavra que a criança tenha para ler. Consideram que tanto o sistema visual para identificar palavras familiares como o sistema de correspondência grafo-fonológica devem ser utilizados e são ativados dependendo de a criança ter de identificar palavras familiares ou não familiares. Uma vez que dão grande importância aos conhecimentos prévios do leitor, explicam, dessa forma, as diferenças individuais entre leitores.

Quanto à escolha do método de ensino/aprendizagem mais indicado, teoricamente fundado nos diferentes modelos acima descritos, a questão deixou de se colocar, pois investigações feitas nos últimos vinte anos indicam que tanto as estratégias ligadas às metodologias fónicas, em que se privilegia a correspondência som/grafema, como as ligadas à metodologia global, que privilegiam o reconhecimento automático e global da palavra como um todo, são importantes e complementares para que a aprendizagem da decifração se faça. Dever-se-á expor a criança a vários tipos de abordagens e práticas diferentes para perceber qual o que melhor se adapta (Camilli & Wolf, 2004, *apud* Cruz, 2005).

Independentemente do modelo de leitura adotado, no final da escolaridade obrigatória portuguesa, os alunos deverão possuir um conjunto de competências básicas na leitura, que estão expressas na Figura 1 (Sim-Sim *et al.*, 1997:105)

1.º CICLO	2.º CICLO	3.º CICLO
Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito.	Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura.	Fluência de leitura e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao fim em vista.
Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e	Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança.	Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da

para apreender o significado global de um texto curto.		hierarquização das unidades informativas deste.
Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extração de informação de material escrito.	Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e selecionar informação a partir de material escrito.	Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

**Figura 1 - Competências básicas na leitura (Sim-Sim *et al.*, 1997:105).**

Ao possuir o conjunto de competências básicas anteriormente referido deverão estar ao nível dos resultados esperados na competência de Leitura definidos para o 2.º ciclo no novo *Programas de Português do Ensino Básico*:

Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.

Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.

Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.

Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.

Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.

(Reis, C. (Coord.) 2009:76)

Face às orientações programáticas, o professor deve fazer uma avaliação que lhe permita saber em que posição se encontra cada aluno em relação ao nível de competência de leitura, tendo em conta os resultados que dele são esperados no final do 2º ciclo. Como refere Viana (2009: 10), “Esta avaliação deverá ser o ponto de partida para a diferenciação da intervenção pedagógica, e o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno deverá ser integrado nas estratégias de motivação”.

Este processo de avaliação é primordial pois, a investigação no âmbito da leitura tem vindo a demonstrar que o essencial na prevenção das dificuldades na leitura é a sua identificação precoce e por conseguinte, a intervenção sistemática e intensiva (National Research Council, 1998).

Segundo Shaywitz (2003, citado por Cruz 2008: 1), a identificação de dificuldades na leitura acontece tarde, já fora da idade considerada ideal para a intervenção, “tornando assim muito mais difícil o processo de reeducação.” Cruz (2008), cita, também, Foorman *et al.* (1997) que “referem que 82% das crianças sujeitas a processos de reeducação podem tornar-se leitores com sucesso, se a intervenção for providenciada nos dois primeiros anos de escolaridade”, mas que essas taxas de sucesso diminuem drasticamente com o aumentar da idade.

Assim, o National Research Council (1998) e o National Reading Panel (2000) sugerem que a intervenção precoce e a prevenção podem resolver a maioria dos problemas na leitura.

### **2.1.2 Avaliação da leitura**

Pode-se avaliar a leitura por diferentes motivos, desde a avaliação de progressos, ao planeamento de instruções, à avaliação do leitor com dificuldades. Quando se inicia a avaliação da leitura, é importante ter bem presente qual o motivo dessa avaliação, que dados se pretendem recolher e a utilidade dada à informação recolhida. A este respeito, Viana (2009:11) afirma que “na hora de desenhar uma avaliação da leitura, é importante sabermos **o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar.**”

Esta autora diferencia a avaliação feita ao produto da leitura e a que é feita ao processo de leitura. A primeira é feita quando se quer fazer uma avaliação de desempenho do aluno e a segunda quando se quer fazer uma avaliação diagnóstica ou formativa, sendo que ambas se complementam e podem ser realizadas em conjunto, como acontece, por exemplo, no caso das Provas de Aferição.

Em Portugal, a diversidade de testes disponíveis para a avaliação de leitura é reduzida, comparativamente a outros países europeus. Num estudo levado a cabo por Viana e Sim-Sim (2007), são referenciados 18 instrumentos de avaliação do desempenho da leitura e 8 provas de avaliação de comportamentos emergentes de leitura. Apesar de terem sido encontrados vários instrumentos de avaliação, que podem ser utilizados nos níveis pré-escolar e iniciação do 1.º ciclo do ensino básico, não foram encontrados instrumentos para avaliação do desempenho na leitura a partir do final do 1.º ciclo.

Sucena e Castro (2009) apresentaram o TIL, Teste de Idade de Leitura, que foi construído através da adaptação do teste Lobrot L3 (1973), para ser aplicado a crianças

dos 8 aos 11 anos, de forma a estabelecer se o nível de leitura de determinada criança coincide com o nível de leitura adequado para a idade cronológica desta.

Tristão (2009) procurou adaptar um conjunto de procedimentos de avaliação da fluência de leitura oral, amplamente referidos na literatura internacional, para o contexto nacional e testar a aplicabilidade e utilidade, para o contexto nacional, dos diversos procedimentos de avaliação da fluência de leitura oral desenvolvidos.

No mesmo ano, Ferreira (2009) procurou criar e validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B, para crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais.

Em 2010, surge o *Rei - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura*, de Anabela Carvalho, para avaliar crianças entre o 2.º e o 6.º ano de escolaridade. Este foi o teste escolhido para a recolha de dados neste trabalho. Teve-se em conta o facto de ser um teste aferido, e que é dirigido a alunos do 1º e do 2.º ciclo, distinguindo os resultados por ciclo e idade.

O mais importante, para um processo de avaliação rigoroso, é a utilização de bons instrumentos de avaliação dos quais se possa retirar informação fidedigna, de forma a garantir um diagnóstico correto.

Tendo em conta, por um lado, que a leitura pode ser vista como o produto da decifração e da compreensão e que, quando um destes elementos é deficiente, é limitada a ação do outro e, por outro lado, que a precisão e a fluência têm um papel preponderante para que eles sejam eficientes, é necessário que se conheçam bem estas dimensões da leitura.

### **2.1.3 Dimensões da leitura**

#### **2.1.3.1 Decifração**

A criança inicia o seu processo de aprendizagem da leitura aprendendo a diferenciar visualmente cada letra do alfabeto e a relacioná-la com o seu correspondente sonoro (fonema), de modo a que forme uma unidade linguística significativa. Assim, decifrar implica a identificação de palavras escritas, fazendo-se a associação de uma sequência de letras à sequência de sons que lhes corresponde numa determinada língua. No entanto, a identificação da palavra faz-se tendo em conta o conhecimento que o leitor possui em relação a essa mesma palavra.

De acordo com Morais (1997), a psicologia cognitiva mostrou que a leitura hábil envolve processos específicos e complexos, passando a sua aprendizagem pela descodificação, contudo, esta ideia continua ser desprezada por muitos autores que, segundo ele, são “partidários daquilo a que se pode chamar a concepção romântica da leitura.” (*idem*: 155). Este autor defende que “para ler, é crucial aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo-fonológica.” (*idem*: 157).

Para conseguir atingir a automatização acima referida é consensual a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, desempenhando esta um papel fundamental na aprendizagem da leitura do Português, uma língua cujo sistema de representação escrita é de base alfabética. A aprendizagem da leitura e os programas de estimulação de consciência fonológica desenvolvem quer esta capacidade linguística específica, quer a capacidade de descodificação (Sim-Sim, 2006).

Se se treinarem as crianças de forma a aumentar a sua sensibilidade aos sons que constituem as palavras, através de brincadeiras conscientes com os sons da língua, com tarefas que impliquem rimas, aliteração, reconstrução, segmentação, manipulação e identificação silábica e intra-silábica, estas irão beneficiar na aprendizagem da leitura e da escrita (cf. Silva, 2003; Freitas *et al.*, 2007).

### **2.1.3.2 Compreensão**

Segundo o *National Reading Panel* (2000) (doravante NRP) – i.e., o painel nacional americano criado para avaliar a eficácia das diferentes abordagens utilizadas para ensinar as crianças a ler – a compreensão da leitura está relacionada com competências linguísticas gerais e com o conhecimento do vocabulário, sendo ela própria uma competência que para ser dominada passa por competências específicas. Assim, muitas vezes, as dificuldades de compreensão de leitura estão associadas a limitações e a défices nas competências linguísticas e no conhecimento do mundo.

Segundo a maioria dos autores, a compreensão da leitura é a atribuição de significado ao que se lê, sendo esta afetada pelo conhecimento que o leitor tem sobre o assunto e pelo seu nível de desenvolvimento lexical.

Santos (2000:33) refere que “o objetivo de toda a leitura é compreender o que está escrito” e Sim-Sim e Micaelo (2006:40) acrescentam que a compreensão “é entendida como uma construção ativa de significado do texto em que a informação de um estímulo se associa a informação prévia de que o leitor dispõe.”

Mais especificamente, em Sim-Sim (2007), a autora refere que para um bom nível de compreensão leitora são necessários quatro fatores em convergência:

- (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras;
- (ii) o conhecimento da língua, principalmente o domínio lexical;
- (iii) a experiência individual de leitura;
- (iv) as experiências e conhecimento do mundo.

No mesmo sentido, Sim-Sim e Ferraz (2006) consideram que o grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento de um leitor capaz de ler com precisão, rapidez e expressividade. Um leitor fluente reconhece automaticamente os vocábulos, agrupa-os e compreende o significado das frases e expressões de um texto.

Alguns autores defendem a existência de níveis de compreensão da leitura, dividindo-os em três, quatro ou cinco níveis. Casas (1988) estabelece quatro níveis: o literal, interpretativo, avaliativo e apreciativo.

O nível literal relaciona-se com a leitura e memorização de fatos e detalhes presentes no texto, relacionados com conhecimentos prévios do leitor. Quando não consegue fazer uma compreensão literal, o leitor sente dificuldade em compreender palavras e frases, em recordar factos e detalhes, em detetar a ideia principal e em sintetizar o conteúdo do texto.

O nível interpretativo está relacionado com a capacidade do leitor em fazer interpretação de ideias do texto de acordo com as suas vivências e não de acordo com a mensagem desse texto. O leitor que não consegue fazer inferências, compreender relações, distinguir realidade de ficção e extrair conclusões é um leitor que não atinge este nível da compreensão da leitura.

O nível de compreensão avaliativa prende-se com a capacidade do leitor em expressar opiniões e fazer juízos de valor de sua autoria.

O último nível, o apreciativo, refere-se à forma como o leitor se sente afetado pelo conteúdo do texto que lê.

Para este autor, para conseguir ser um leitor fluente tem que se atingir o sucesso em todos os níveis de compreensão leitora.

Para Viana (2010:3), “é atualmente consensual que ler é compreender e que a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de fatores: os derivados do texto, os derivados do contexto e os derivados do leitor.” Esta posição é semelhante à de Giasson (1993), como se pode ver na imagem que se segue:

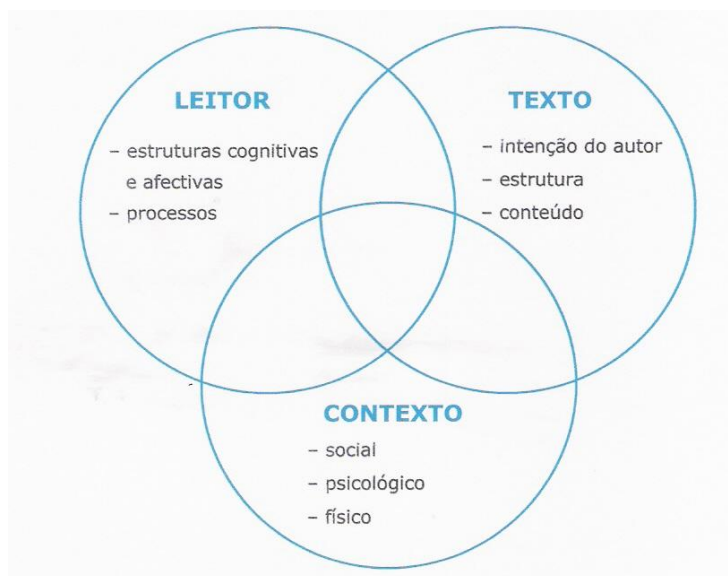


Figura 2 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993)

### 2.1.3.3 Precisão

De acordo com o anteriormente exposto, para se conseguir uma leitura precisa é necessário aprender a distinguir e identificar as letras do alfabeto, juntá-las em grupos e entender a relação entre os símbolos gráficos e os sons. Quando o leitor consegue, de uma forma rápida e automática, reconhecer diretamente as palavras é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da descodificação e está pronto para avançar para o nível seguinte. Tendo já conseguido alargar o seu repertório de palavras, passará a utilizar uma estratégia de reconhecimento, com o predomínio da via lexical (Morais, 1997). Se a juntar a uma rápida descodificação, tivermos um leitor que tenha uma competente capacidade de compreensão linguística que permita efetuar operações como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e organização textual, obtemos um elevado nível de precisão na leitura.

Neste sentido, quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior a capacidade da memória de trabalho consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, processos importantes para a compreensão da leitura.

À precisão, está, segundo vários autores, indiscutivelmente ligada a fluência (Morais, 1997; Gough & Hoover, 1996). Assim, a fluência vai aumentando ao mesmo tempo que se atinge um bom nível de correção da leitura.

#### 2.1.3.4 Fluência

Como refere Ferreira (2009), apesar de existir um interesse crescente na fluência de leitura, a definição desta do que se entende por fluência não é consensual.

Da revisão da literatura, parecem, contudo, evidenciar-se duas tendências relativas ao entendimento do conceito de fluência: uma relacionada com a capacidade de decifrar como pré-requisito da compreensão (LaBerge e Samuels ([1974] 2003); outra com a capacidade de ler em voz alta de uma forma rápida, precisa e expressiva, sendo esta última coincidente com a definição de fluência feita, entre outros, pelo *National Institute of Child Health and Human Development* (2000) e Rasinski (2010).

De acordo com a primeira tendência, como já se disse, a criança, ao conseguir automatizar o mecanismo de decifração, fica mais disponível para dedicar a sua atenção à compreensão do texto, tornando-se o processo de decifração uma atividade subconsciente, conseguindo a criança ler e compreender ao mesmo tempo.

Autores como LaBerge e Samuels ([1974] 2003) defendem que, quando uma criança despender muita atenção à decifração e identificação de palavras, apresenta problemas na sua compreensão. A fluência, de acordo com estes autores, serve como uma ponte entre o reconhecimento de palavras e compreensão.

Os leitores fluentes são capazes de identificar palavras com precisão e automaticamente, podendo concentrar a sua atenção na compreensão do texto e fazer conexões entre as ideias no texto e entre o texto e o seu conhecimento de fundo.

Leitores menos fluentes, no entanto, devem centrar muita da sua atenção no reconhecimento de palavras. O resultado é que os leitores menos fluentes têm pouca atenção disponível para dedicar à compreensão (NRP, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Morais (1997) considera que do automatismo no reconhecimento de palavras depende a precisão e a fluência da leitura. Assim, a atenção prestada a uma descodificação não fluente faz com que um leitor não consiga estar atento ao sentido do que está escrito, não conseguindo compreender a mensagem transmitida<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A teoria de Smith (1971, citado por Morais 1997) defende, inclusivamente, que a melhor maneira de aprender a ler é começar imediatamente por textos com significado, ou seja por textos cuja temática é conhecida e significativa para a criança, pois facilita o descodificar e a compreensão da leitura porque a criança irá elaborar hipóteses dentro daquele contexto que facilitarão a leitura. Esta não é uma receita com resultados garantidos pois a maioria das palavras numa frase não são inteiramente previsíveis pelo contexto, apesar de compatíveis com ele. “O contexto desempenha, portanto, um papel compensatório.” Morais (1997: 161).

Em suma, de acordo com esta perspectiva, um leitor que leia textos rapidamente, com suavidade, sem esforço e de forma automática, não dando ênfase a qualquer mecanismo de leitura, é considerado um leitor fluente. Este é capaz de identificar as palavras rapidamente, o que lhe permite ligar as ideias do texto e fazer a sua ligação aos seus conhecimentos anteriores.

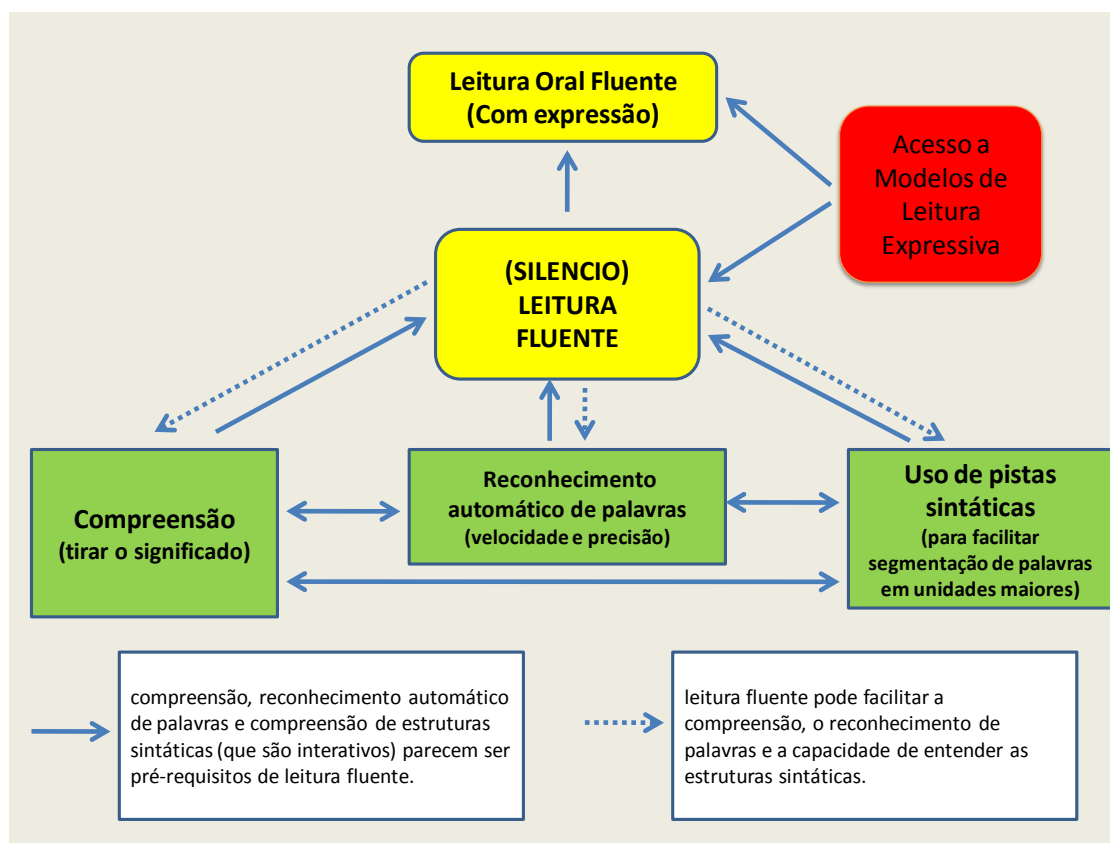
Por outro lado, de acordo com o NRP (2000: 3), a fluência é "a capacidade de ler um texto com rapidez, precisão e com a expressão adequada", ou seja, nesta perspectiva é atribuída relevância a aspetos prosódicos. Assim, um leitor fluente lê em voz alta sem esforço e com expressão. A leitura soa natural, como se estivesse a falar.

Deste ponto de vista, são três as dimensões que constroem uma ponte para a compreensão: precisão na descodificação de palavras, processamento automático, leitura prosódica (Rasinski, 2004). Estes três aspetos que caracterizam a fluência devem ser alvo de avaliação. A precisão é avaliada a partir da contagem do número e tipo de erros cometidos num determinado número de palavras/texto (Hudson *et al.*, 2005 *apud* Ferreira, 2009). A automatização é avaliada através de leituras cronometradas de um determinado número de palavras (Osborne *et al.*, 2003). A prosódia é avaliada a partir da audição de um texto, tendo em conta o tom, a expressão utilizados e a segmentação das frases em unidades sintáticas e semânticas apropriadas (Hudson *et al.*, 2005 *apud* Ferreira, 2009).

Se, por um lado, os aspetos prosódicos têm grande relevo para a compreensão, fornecendo pistas sintáticas e semântico-pragmática, que facilitam o processamento da informação, por outro lado, a consideração da entoação na definição de fluência levanta algumas questões técnicas de avaliação, levando alguns autores a optar por não incluir este aspeto na avaliação da fluência.

No entanto, muitos estudos recentes voltam focar a importância do ensino da fluência oral, assim como o papel da leitura prosódica, precisamente por considerarem que existe uma relação recíproca entre fluência e compreensão de leitura (cf. Kuhn *et al.*, 2010).

De acordo com a representação apresentada na Figura 3, o automatismo de reconhecimento de palavras, o uso de pistas sintáticas (tais como pontuação), e um certo nível de compreensão são necessários para a fluência da leitura silenciosa, embora os coeficientes destes elementos possam variar de acordo com a criança e do contexto.



**Figura 3 - Representação esquemática da fluência de leitura e da sua relação com a Compreensão, adaptado de Oakley (2003) (tradução nossa)**

O esquema na Figura 3 mostra igualmente que um determinado nível de fluência de leitura, seja em voz alta ou silenciosa, pode, por sua vez, facilitar a compreensão, a automaticidade de reconhecimento de palavras, e a capacidade de usar pistas sintáticas. Para que a fluência da leitura em voz alta se desenvolva e, possivelmente, também para facilitar a leitura silenciosa fluente, o acesso a modelos de leitura expressiva também é necessário.

Segundo Rasinski & Padak (2000), leitores fluentes tendem a ter mais atitudes positivas para leitura e um conceito mais positivo de si mesmos como leitores. Como consequência, os leitores fluentes são mais propensos a ler mais e aprender mais, e a tornarem-se ainda mais fluentes. Além disso, os leitores fluentes podem desfrutar, em vez de ter medo, da leitura em voz alta para uma audiência. Há muitas situações, tais como a leitura de relatórios e execução de apresentações no local de trabalho, em que a leitura em voz alta é necessária. Importa ainda referir que os leitores fluentes são capazes de fornecer bons modelos de leitura para os outros e desempenhar o papel de ajudar os outros a aprender a ler.

Para a maioria dos leitores, a fluência desenvolve-se gradualmente ao longo do tempo e através da prática de leitura extensiva. Para Samuels (1979, *apud* Osborn *et al.*, 2003), a melhor forma de alcançar uma leitura fluente é ler a mesma parte do texto muitas vezes até alcançar o nível predeterminado de fluência, pois, assim como os atletas de qualquer desporto, a melhor forma de alcançar os melhores resultados é concentrar-se num determinado aspeto e praticá-lo repetidamente. Além disso, o nível de fluência dos leitores varia, dependendo da sua familiaridade com as palavras que ocorrem no texto e com o assunto do texto.

Em suma, a criança desenvolve a fluência na leitura ao longo do tempo e através da prática individual. Um texto de teor demasiadamente técnico pode, no entanto, apresentar dificuldades a um leitor fluente porque ele não o domina (Osborn, *et al.*, 2003).

A importância da fluência é, então, consensual, tendo em conta que na perspectiva da educação básica, é fundamental que o aluno se torne um “leitor fluente e crítico” (ME, 2006/07), capaz de usar as competências de leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

#### **2.1.4 Promoção da leitura e desenvolvimento da fluência**

A promoção da leitura como foco das políticas educativas é um fator relativamente recente no nosso país, tendo começado timidamente com o Programa Nacional de Promoção da Leitura, em 1997, e alcançando maiores dimensões com o lançamento do Plano Nacional de Leitura, vulgo PNL, em 2006. Este prevê um amplo conjunto de iniciativas que têm como objetivos procurar elevar os níveis de competência e de práticas de leitura (em particular de livros) entre as crianças e os jovens e procurar envolver diversos grupos satélite (e mediadores do livro e da leitura) em diversos contextos (com destaque para o escolar).

Procurou-se o envolvimento de setores para além do da Educação, como os da Cultura, Saúde e Social, em que se promovem atividades com práticas que, de um modo continuado, pretendem aproximar os potenciais leitores dos diversos suportes de leitura, criando uma relação entre estas atividades e o seu público, para, assim, formar leitores.

Estes descobririam o prazer da leitura através de atividades de leitura regulares e atividades complementares.

#### 2.1.4.1 Ensino da fluência

Os principais componentes nas estratégias tradicionais para o ensino da fluência leitora são a oferta de modelos de leitura fluente, a disponibilidade de suporte de um leitor proficiente, leituras repetidas e o desenvolvimento da sensibilidade sintática, juntamente com a discussão sobre os elementos de fluência de leitura.

Uma criança que esteja a modelar a sua leitura para se tornar mais fluente deve saber como soa um leitor fluente a fim de ser capaz de ler fluentemente (Clark, 1995). Ouvir professores e outros leitores proficientes (incluindo os narradores de histórias gravadas em suporte digital, disponíveis em muitos manuais escolares) pode, portanto, ser útil para crianças que precisam melhorar a sua fluência oral.

No entanto, o fornecimento de modelos para melhorar a fluência de leitura é insuficiente, a menos que várias condições adicionais sejam atendidas. Nomeadamente, para ler com grande taxa de precisão e prosódia, os alunos podem precisar de oportunidades para discutir as características de leitura fluente e ter a sua atenção voltada para o volume, tom, ritmo e a ênfase (Rasinski & Padak, 1996). Como mencionado acima, um determinado grau de proficiência na identificação de palavras e compreensão também é necessário.

As crianças devem ser capazes de monitorizar a sua própria leitura oral, a fim de aprender a ler em voz alta com expressão apropriada (Clark, 1995). Segundo Oakley (2003), para fazer isso, elas devem tornar-se conscientes de que podem armazenar vozes modelo e ser capazes de as comparar com seu próprio desempenho. Muitas vezes, o ensino explícito e *feedback* são necessários antes de as crianças alcançarem este tipo de estratégias metacognitivas. Ao atingir essa consciência, são capazes de ouvir modelos de uma forma mais reflexiva e pensar conscientemente sobre como podem mudar sua própria leitura oral. O uso de gravadores durante a prática pode ajudar as crianças a comparar a sua própria leitura com os modelos interiorizados.

Um dos mais populares métodos de ensino da fluência de leitura é a repetição de leituras. Esta estratégia tem sido muito investigada e foi encontrada para melhorar a fluência numa ampla gama de estudantes (Samuels, 2002). Também tem sido mostrado que os efeitos benéficos de leituras repetidas podem ser transferidos para novas passagens ainda não lidas anteriormente (Samuels, 2002). Com esta técnica, as crianças

leem uma secção curta de texto repetidamente até conseguirem uma leitura fluente. Os trechos escolhidos para leituras repetidas devem abranger temas e tópicos que são de interesse para a criança e devem situar-se num nível "fácil" (Rasinski & Padak, 1996). Uma das limitações de leituras repetidas é a quebra de velocidade e compreensão que ocorre quando uma criança não é capaz de descodificar uma determinada palavra, ou é incapaz de fazê-lo rapidamente.

Algumas crianças parecem ter "habilidades pouco desenvolvidas para analisar um texto sintaticamente em unidades apropriadas para o processamento semântico" (Rasinski, 1994). Estas crianças tendem a beneficiar da instrução explícita na identificação de limites de frases, que são determinadas, em grande parte, pela linguagem oral através de sinais prosódicos, mas que estão ausentes dos textos escritos. As crianças devem finalmente ser capazes de determinar limites de frase de forma independente e, portanto, ler em pedaços significativos em vez de palavra a palavra. A investigação realizada no domínio do processamento sintático vem confirmar a importância da consciência sintática para a capacidade de compreensão textos de tipologias variadas, nas suas vertentes oral ou escrita (Costa, 2005).

#### **2.1.4.2 Criar hábitos de leitura**

Tal como se afirmou anteriormente, para conseguir fluência na leitura os alunos necessitam de exercitar, com frequência, a leitura em voz alta e de ler textos que não impliquem grande dificuldade e lhes permitam aumentar o seu vocabulário de forma a enfrentar textos cada vez mais difíceis.

Segundo o relatório do NRP (2000), devem ser utilizadas metodologias em que se promovam atividades de leitura oral repetida e de leitura individual silenciosa de forma a oferecer às crianças oportunidades para praticar a leitura. Nos procedimentos de desenvolvimento de fluência de leitura devem-se proporcionar aos alunos muitas oportunidades para a prática da leitura, preferencialmente com uma orientação de leitores mais fluentes que comentem as leituras e que os ajudem a tomar consciência dos seus erros e a corrigi-los. Por exemplo, esta orientação e comentários podem ser feitos por professores, pares ou pelos pais (Foorman & Mehta, 2002 *apud* Osborn *et al.*, 2003; Shanahan, 2002, *apud* Osborn *et al.*, 2003). No NRP (2000) refere-se ainda que a investigações realizadas neste domínio indicam que leituras repetidas, com orientação e comentários de leitores fluentes, ajudam a melhorar o desenvolvimento normal da

aprendizagem da leitura e as capacidades dos leitores, ajudando-os a obter um nível superior de leitura.

Também o Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico para a Leitura, Silva *et al.* (2011:34), (doravante GIP), refere a importância da figura do mediador, “é alguém que funciona como ponte ou elo de ligação entre os livros e os leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos.”

É claro que cada criança é um caso e, enquanto algumas desenvolvem as suas capacidades leitoras através de atividades de leitura oral repetida, outras beneficiam muito mais de leituras individuais silenciosas em atividades dentro ou fora da sala de aula. No entanto, é necessário que as crianças sejam orientadas de forma a escolherem textos progressivamente mais difíceis e que sejam consciencializadas de que este é um trabalho escolar cujos resultados vão ser avaliados aquando das atividades de leitura oral, pois durante as leituras silenciosas não existe a possibilidade de o professor avaliar a leitura, assim como, não existe a oportunidade de se fazerem comentários construtivos (Shanahan, 2002, *apud* Osborn *et al.*, 2003).

No NRP (2000) não se defende a leitura silenciosa como modo de atingir uma leitura fluente devido à falta de investigações experimentais sobre ela. No entanto, a leitura silenciosa independente surge nos programas das disciplinas como método para atingir o objetivo de desenvolver os hábitos de leitura.

Rigoletto e Amaral (2012:1) afirmam que “tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta desempenham relevante papel na formação do leitor, seja ele principiante ou não e que o leitor deve ter contato com as duas práticas para bem usá-las conforme a sua necessidade.”

O recém-aprovado Programa de Português fomenta a criação de hábitos de leitura e propõe como descritor de desempenho para todos os anos de escolaridade *Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto* (Reis, 2009:37 e 40).

Assim, compete à escola, utilizando todos os recursos humanos e materiais ao seu dispor, promover:

O convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos (...) a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à

sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados.

(Reis (Coord.), 2009:23)

Por sua vez, o PNL procura estimular ao desenvolvimento de projetos que incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis e fomentam as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura. Neles se incluem uma vasta carteira de ações que incluem atividades de: Leitura partilhada, Produção de materiais de apoio (guias de leitura, audiolivros); Concursos e prémios de leitura; Utilização de novas tecnologias; Conferências, encontros; Exposições; Festivais da leitura (literatura, poesia). Sugere a frequência de feiras de livros e bibliotecas para tornar permanente o hábito de leitura, tendo em conta que são locais onde se proporciona um sem números de atividades que estimulam e motivam o ato de ler.

Na mesma perspetiva, Silva *et al.* (2011:9) afirmam que a leitura se aperfeiçoa e aprofunda “através da pluralidade das experiências e atividades de leitura”.

#### **2.1.4.3 Motivação para a leitura**

A escola deve ter a tarefa de promoção e desenvolvimento do gosto pela leitura e pelos livros e “devem implementar-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” (Reis, 2009:70).

Em regiões em que os níveis económicos e culturais são bastante limitados e, por conseguinte, as famílias não podem proporcionar aos seus filhos livros em quantidade e qualidade, a escola pode e deve tentar colmatar estas carências. A Biblioteca Escolar e os professores de língua portuguesa, em articulação, podem desempenhar aqui um papel muito importante de forma a que se consiga alcançar um melhor desempenho nas competências de leitura dos alunos e motivá-los para ela.

Assim, devem-se procurar metodologias e atividades que motivem os alunos para a leitura. O professor não deve circunscrever a sua ação ao ensino de competências literárias, é necessário que a forma como ensina as crianças a ler se baseie em metodologias lúdicas e apelativas. A leitura é uma prática que se justifica a si mesma e não é exclusiva da sala de aula onde é, na maior parte das vezes, vista como leitura/exercício e não como leitura por prazer.

À medida que criança vai entrando no mundo da leitura e vai entendendo como ela acontece, esta passa a ser interessante para ela. É imperativo, então, organizar situações de aprendizagem que possibilitem práticas significativas que motivem o aluno para a leitura.

O projeto de promoção da leitura proposto neste trabalho tem como base o *Programa de Português do Ensino Básico*, que está organizado em função dos desempenhos dos alunos e que nos permite elaborar sequências didáticas que possibilitam ver com clareza o caminho que se pretende percorrer e onde se quer chegar. Assim, foram desenvolvidas atividades orientadas para a aquisição de estratégias de melhoramento das competências de leitura dos alunos.

Silva *et al.* (2011:13) afirmam que “a leitura se alimenta de outras leituras”, fazendo referência à importância do treino e do carácter habitual como estratégias para uma leitura fluente e precisa. Indica, também, que o que motiva os alunos para as atividades de leitura são professores que propõem atividades que colocam o aluno perante tarefas claras e concretas, que estão orientadas para objetivos bem definidos e com sentido, muitas vezes impulsionando o aluno a fazer escolhas autónomas.



## **III – Enquadramento Metodológico**

---



### **3. Enquadramento Metodológico**

#### **3.1 Natureza do estudo**

Este projeto de investigação documenta um problema educacional identificado num contexto educativo específico, revelando o trabalho desenvolvido por um profissional da área para o tentar compreender e resolver. Deste modo, o presente estudo adopta uma metodologia mista, assumindo, em certa medida, a lógica da investigação-ação.

Segundo Latorre (2003), os principais benefícios da investigação-ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática, de forma a que se possam reconstruir práticas e discursos. Na mesma linha de pensamento, cita-se Simões (1990:32) “(...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores.”

Para Elliot (1991:69), a investigação-ação é “um estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior.” Este autor teve um papel fundamental, nesta área, com os seus projetos de investigação em torno do professor-investigador, determinando-o como uma forte componente diagnóstica (Coutinho, 2005).

De acordo com Sá-Chaves (1997), o conceito de investigação e o conceito de ação devem, em contexto de prática pedagógica, ser mobilizados de forma interativa. Neste âmbito, dá-se a primazia à componente ação, por considerar que é no contexto de sala de aula que o professor vai colher os dados que serão objeto de estudo e análise, ou seja, que constituirão as questões que a componente investigação irá tratar.

Quanto aos métodos de investigação utilizados para recolher dados relativos ao problema de investigação recorreu-se ao uso dos testes determinar a extensão das mudanças conseguidas, comparando dados recolhidos numa turma de intervenção e numa turma de controlo. O grupo de controlo surge para melhor se poder aferir os resultados dos alunos que se sujeitam à intervenção. A amostra seleccionada para a investigação seguiu os preceitos de Patton (1990), referenciado por Carmo e Ferreira (2008), que refere que a investigação qualitativa se serve normalmente de amostras pequenas, ou, em muitas situações, de casos únicos seleccionados intencionalmente.

### 3.2 Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados

Segundo Coutinho (2008), para António Latorre existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que divide em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Estas técnicas e instrumentos podem ainda classificar-se do seguinte modo:

<b>INSTRUMENTOS</b> (lápiz e papel)	<b>ESTRATÉGIAS</b> (interactivas)	<b>MEIOS</b> <b>AUDIO-VISUAIS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Testes</li> <li>✓ Escalas</li> <li>✓ Questionários</li> <li>✓ Observação sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Entrevista</li> <li>✓ Observação participante</li> <li>✓ Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Vídeo</li> <li>✓ Fotografia</li> <li>✓ Gravação áudio</li> <li>✓ Diapositivos</li> </ul>

Figura 1 – Técnicas e Instrumentos de Investigação

#### 3.2.1 Questionário

O questionário é, com certeza, o instrumento mais universal na área das ciências sociais. Consiste num conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível fazê-lo de outra forma. Este tipo de recolha permitiu uma maior rapidez na recolha de dados e uma maior simplicidade e eficácia.

#### 3.2.2 Teste de avaliação da compreensão de leitura

As Provas de Aferição de Língua Portuguesa visam avaliar o modo como os objetivos e as competências essenciais de cada ciclo estão a ser alcançadas pelo sistema

de ensino e os seus resultados permitem uma monitorização da eficácia do sistema de ensino. Através destes resultados é possível fazer uma reflexão ao nível de escola que contribua para alterar práticas de sala de aula de forma a contribuir para um maior sucesso na aprendizagem da língua materna.

A partir desta premissa, decidiu-se utilizar as Provas de Aferição de Língua Portuguesa – 2.º Ciclo, do ano de 2010 (anexo 13), para aferir os níveis de desempenho dos alunos relativamente à compreensão leitora. Foi aplicada uma parte de uma Prova de Aferição, a compreensão do texto, para aferir as capacidades das turmas envolvidas no estudo. Este instrumento é um teste aferido que dá segurança da fiabilidade dos resultados.

### **3.2.3 Teste de avaliação de fluência e precisão de leitura**

A primeira dificuldade surgiu quando se pensou nos instrumentos existentes para avaliar a competência de leitura no que diz respeito à avaliação da fluência e da precisão de leitura. A partir da revisão da literatura, pode concluir-se que a avaliação é feita de uma forma informal, não precisa e não permite identificar claramente o nível de desempenho do aluno na leitura. Contudo, tendo em conta os objetivos definidos no plano de investigação era absolutamente necessário usar um instrumento de avaliação da leitura construído com rigor psicométrico, que permitisse fazer comparações entre alunos da mesma idade e do mesmo ano de escolaridade.

Um teste desta natureza deve permitir avaliar as diferentes variáveis em estudo, sendo elas a velocidade na leitura (palavras corretamente lidas por minuto) e a correção na leitura (percentagem de palavras corretamente lidas). Optou-se, assim, pelo único teste já aferido disponível: *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei*, 2010, de Anabela Carvalho.

O REI (anexo 14) é um teste que avalia a precisão e a fluência da leitura de crianças entre o 2º e o 6º ano de escolaridade. Pretende traduzir o desempenho de uma criança na leitura em voz alta de um texto. É de aplicação individual, simples e rápida, permitindo caracterizar o desempenho da criança face aos seus pares, tanto em termos de anos de escolaridade como de idade cronológica.

A tarefa pedida aos alunos reproduz uma normal situação de leitura e o texto escolhido foi o conto “O Rei vai nu” com 281 palavras, que é uma versão de autor desconhecido do conto “A roupa nova do imperador” de Hans Christian Andersen. A

autora do teste escolheu este conto, um texto narrativo, para se aproximar da realidade de leitura das nossas crianças.

O teste tem como tempo limite de aplicação três minutos, mas poderá ser inferior, e os dados obtidos introduzem-se no programa informatizado que elabora gráficos percentílicos dos Índices de Precisão e de Fluência e uma análise a partir desses dados. O programa realiza, também, uma avaliação qualitativa dos erros cometidos.

A prova de leitura do teste obedece às seguintes instruções e regras:

Entrega-se a folha de texto à criança e diz-se-lhe:

**“Lê este texto o melhor que puderes, começando pelo título. Se não conseguires ler alguma palavra, eu ajudo-te. Começa!”**

Depois, é acionado o cronómetro e são registados os erros cometidos pela criança ao longo da leitura, seguindo a codificação sugerida no guia de aplicação do teste. Ao fim de 180 segundos (3 minutos) marca-se o local no texto até onde a criança leu. Pode-se optar por deixar continuar a leitura ou interromper, tendo sempre em conta que a partir dos 180 segundos o seu desempenho já não é avaliado. Se a criança terminar antes do tempo limite, é parado o cronómetro e registado o tempo despendido na leitura.

Durante a leitura, se a criança tiver muitas dificuldades em ler uma palavra, ao fim de 5 segundos lê-se-lhe a palavra e diz-se-lhe para avançar.

Se a criança saltar uma ou várias linhas, se repetir a leitura de palavras ou frases, e não parecer notar o facto, não se diz nada e deixa-se continuar, registando o ocorrido na folha de respostas. Se a criança ficar indecisa sobre o que há de fazer, diz-se-lhe simplesmente para retomar a leitura no ponto onde ficou.

Durante a realização do teste é importante observar o comportamento da criança tendo sido registadas situações como: a criança lê com entoação, a entoação ocorre apenas em algumas partes do texto, a leitura inicia-se com dificuldade mas vai ficando progressivamente mais fácil, rápida, fluida ou ao contrário.

A notação dos erros sugerida pelo guia de aplicação do Teste Rei é:

- 1- Inserção – a criança acrescenta letras, sílabas ou palavras inteiras.
- 2- Omissão – a criança omite letras, sílabas ou palavras inteiras.
- 3- Substituição – a criança substitui letras ou palavras por outras. Aqui também são consideradas as acentuações incorretas.
- 4- Inversão – a criança inverte a ordem de letras ou palavras.

- 5- Regressão – a criança repete palavras ou frases do texto.
- 6- Ajuda nas palavras – quando a criança hesita mais de 5 segundos na leitura de uma palavra, lê-se-lhe a palavra.

Na folha de resultados do Teste Rei é feita, ainda, uma interpretação dos erros cometidos pelos alunos, denominados de indicadores qualitativos.

Assim, é referido que a inserção pode traduzir uma leitura superficial, dependência excessiva em relação ao contexto e dificuldades de compreensão; a omissão pode refletir ritmo de leitura demasiado rápido, ansiedade, impulsividade ou falta de atenção na tarefa; a substituição significa dificuldade de descodificação das palavras, ritmo de leitura demasiado rápido, dificuldades de recurso ao contexto; a regressão traduz dificuldade na descodificação de palavras, antecipação de dificuldades na leitura de palavras específicas ou, apenas, um hábito de leitura; a ajuda reflete inibição da criança, insegurança, medo de errar ou simplesmente, desconhecimento da forma correta de leitura de certos grafemas ou palavras inteiras.



## **IV – Objetivos e contextualização do estudo**

---



## 4. Objetivos e contextualização do estudo

### 4.1 Questões orientadoras e definição de objetivos

Tendo em mente que os alunos aquando da avaliação diagnóstica e durante as sessões de leitura não evidenciavam dificuldades ao nível da compreensão de leitura, mas revelavam fracas prestações ao nível da fluência e precisão, a problemática nuclear deste estudo prende-se com a definição de estratégias para promover o desenvolvimento e melhorar os resultados das competências de fluência e precisão de leitura em alunos do segundo ciclo do ensino básico.

A partir da formulação problema, passou-se ao passo seguinte que seria definir quais as questões orientadoras do estudo e os objetivos que se propôs atingir, de forma a poder deixar o campo das constatações intuitivas e chegar a um porto mais seguro, fundamentado com dados concretos.

Assim, duas questões, decorrentes da formulação do problema, orientaram a conceção do presente projeto:

- *Será que a implementação de um projeto de promoção de leitura contribui para melhorar a fluência e a precisão da leitura dos alunos de uma turma de 6º ano do EB?*
- *Como estabelecer correlações entre os níveis de fluência e precisão de leitura e os níveis de compreensão de leitura dos alunos de uma turma de 6º ano do EB?*

Neste sentido, o objetivo geral do presente estudo é contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura, especificamente nas dimensões da fluência e precisão, numa turma de 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, através da implementação de um projeto de promoção de leitura.

Constituem-se como objetivos específicos:

- *Avaliar as competências de leitura dos alunos de duas turmas de 6º ano nas suas diferentes vertentes: compreensão, precisão, fluência;*
- *Estimular o interesse dos alunos para a leitura e para o livro, a partir do seu envolvimento num projeto de promoção da leitura;*
- *Monitorizar a implementação do projeto;*
- *Diversificar e intensificar as situações de leitura em voz alta;*

- Melhorar o desempenho dos alunos na leitura em voz alta a partir de uma prática regular e sistemática;
- Contribuir para a criação de hábitos de leitura.
- Avaliar as competências de leitura dos alunos após a intervenção, nas vertentes de precisão e fluência de leitura.

Definidos os objetivos e as questões orientadores, delineou-se um plano de ação, tendo em conta diferentes fases como se evidencia na Figura 1 abaixo:

Fase	Calendário	Processos	Objetivos
Preparação do projeto de intervenção	Dezembro 2010	- Aplicação do questionário sobre hábitos de leitura - Análise dos resultados	Conhecer os hábitos de leitura dos alunos
		- Aplicação das perguntas de avaliação da compreensão da leitura das Aferição de LP de 2010 - Análise dos resultados	Aferir a competência de compreensão da leitura dos alunos
	Janeiro 2011	- Aplicação do teste Rei aos alunos - Análise dos resultados	Aferir as competências de leitura dos alunos ao nível da fluência e precisão
		- Planeamento das sessões, escolha dos textos, escolha de materiais, articulação com outras instâncias educativas (e.g. biblioteca)	Planificar atividades e estratégias para o desenvolvimento do projeto de promoção da leitura
Implementação do projeto de promoção da leitura	Fevereiro a Maio 2011	- 8 sessões de trabalho que envolveram: - Preparação e apresentação de leituras aos alunos do 4.º ano; - Preparação e apresentação de leituras no Concurso de Leitura do 2º Período; - Elaboração e partilha de fichas de leitura num placard da BE, “O que andas a ler”; - Preparação e apresentação de leituras para a atividade da BE “Leituras ao ar livre”	Melhorar as competências de leitura dos alunos ao nível da fluência e precisão e fomentar a partilha das leituras entre eles

		- Observação direta e reflexão sobre as atividades	Monitorizar o processo de implementação do projeto de promoção de leitura
Avaliação do projeto	Junho/Julho 2011	- Aplicação do teste Rei aos alunos; - Tratamento de dados	Aferir as competências de leitura dos alunos ao nível da fluência e precisão
		- Comparação dos resultados antes e depois da intervenção	Comparar os primeiros com os segundos resultados do teste para verificar os efeitos da intervenção na competência de leitura (precisão e fluência)

**Figura 1 – Plano de investigação e ação**

## **4.2 Contextualização do estudo**

### **4.2.1 Caracterização do Contexto**

O Agrupamento de Escolas onde foi realizada a intervenção iniciou a sua constituição em 2002 com a junção das escolas do Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Escola Básica do 2.º E 3.º Ciclos. Em 2010 juntou-se ao Agrupamento a Escola de 3.º Ciclo e Secundário e, desde então, a sua sede está localizada na Escola Secundária do Agrupamento.

A população do concelho confronta-se com um baixo nível económico. Consta-se que as profissões dos pais e encarregados de educação dos alunos estão predominantemente ligadas à agricultura, à construção civil, ao comércio e serviços. É de salientar que uma grande parte dos alunos indica a profissão das mães como doméstica. Verifica-se que as progenitoras possuem maior nível de habilitações literárias que os pais, embora tenham empregos menos qualificados. Neste contexto, observa-se que a possibilidade de acompanhamento dos alunos é limitada, facto que se reflete na escola, designadamente na necessidade de apoios pedagógicos e sócioeducativos.

Existe um significativo número de alunos com problemas de aprendizagem, que se tenta colmatar, primeiramente, com a adoção de metodologias/estratégias mais adequadas na sala de aula e, posteriormente, nas Coordenações de Ano, Conselhos de Turma e Departamentos, onde se discutem as dificuldades dos alunos e se definem

modalidades de intervenção, que podem passar pela elaboração de planos de recuperação, frequência de salas de estudo, apoio em pequeno grupo ou individualizado. Existe também um Projeto de Tutoria nos 2.º e 3.º Ciclos, cujo objetivo é auxiliar pessoal e individualmente os alunos com pouco acompanhamento familiar, que apresentem dificuldades de integração, de organização ou de aprendizagem.

A falta de assiduidade dos alunos é, essencialmente, por motivo de doença. O abandono escolar não tem expressão no Agrupamento (0%).

As situações de diversidade linguística, cultural e étnica não têm grande expressão. No ano letivo em que decorreu esta investigação, de um total de 28 alunos no ensino básico com Português como Língua não Materna, apenas 6 beneficiaram de apoio individualizado a Língua Portuguesa. Os restantes alunos estão perfeitamente integrados e acompanham normalmente os programas.

As situações de indisciplina e violência (que no Agrupamento são episódicas) são, antes da adoção de procedimentos disciplinares, intervencionadas num clima formativo e de diálogo com os alunos e suas famílias, em que o Diretor de Turma (ou o tutor, nos casos em que se aplica) procura encontrar soluções adequadas a cada caso. Nas situações mais delicadas solicita-se a intervenção das entidades competentes, nomeadamente Escola Segura e CPCJ.

#### **4.2.2 Caracterização da amostra**

No que diz respeito às turmas a que esta investigação diz respeito:

i) a turma de intervenção é composta por vinte e um alunos do 6.º ano de escolaridade, dez raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos. Quatro destes alunos beneficiam de medidas educativas integradas no Decreto-Lei 3/2008, usufruindo de Currículo Específico Individual (CEI), não tendo participado nesta investigação, à exceção de dois deles, cujo professor de Ensino Especial quis que fizessem o inquérito sobre hábitos de leitura, tendo os seus dados sido contabilizados. Estes quatro alunos só estão inseridos na turma nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Física, Educação Musical e Formação Cívica. Nas outras disciplinas, lecionadas por professores do Ensino Especial, os alunos estão inseridos em turmas de alunos com necessidades educativas especiais, formadas de acordo com o grau de deficiência apresentado pelos alunos. No entanto, os professores, docentes do ensino regular, que lecionam as restantes disciplinas à turma, fazem questão

em articular-se com os professores do ensino especial de modo a que estes alunos assistam e/ou participem em atividades organizadas pela turma.

ii) a turma de controlo é composta por vinte alunos do 6.º ano de escolaridade, onze raparigas e nove rapazes, cujas idades se encontram entre os 11 e os 14 anos. Dois dos alunos beneficiam de medidas educativas integradas no Decreto-Lei 3/2008, usufruindo de Plano Específico Individual (PEI), tendo participado nesta investigação apenas até à fase de aplicação do teste de compreensão leitora das Provas de Aferição, após o que se decidiu, em decisão conjunta com a professora do Ensino Especial, que as dificuldades evidenciadas impossibilitavam a sua participação. Os alunos com PEI estão sempre com o grupo/turma, usufruindo da presença e apoio de professores do Ensino Especial às disciplinas de Português e Matemática, uma vez por semana.

Os tempos livres são ocupados com atividades diversas: estar com os amigos; andar de bicicleta; ver televisão; jogar no computador; jogar futebol e ouvir música.

Estas turmas apresentam na sua globalidade ótimas expectativas em relação ao seu futuro, ainda que na sua maioria sejam alunos com dificuldades económicas e sem interesses definidos.

A turma de intervenção revela alguns hábitos de trabalho e estudo, mas a turma de controlo revela uma quase total ausência dos mesmos. Ao nível de “saber ser” e “saber estar” revelam ambas algumas lacunas. Os alunos são muito conflituosos entre si, sentindo muita dificuldade em evitar e gerir conflitos.

São turmas em que se sente dificuldades em aplicar o método de trabalho de projeto devido às dificuldades sentidas pelos alunos em trabalhar em grupo, não respeitando as ideias dos outros, impondo a sua própria vontade.

#### **4.2.2.1 Caracterização dos hábitos de leitura**

Para melhor caracterizar a amostra e para compreender os hábitos de leitura deste conjunto de alunos, foram realizados inquéritos por questionário (anexo 2) às turmas que participaram nesta investigação, num total de 36 alunos.

A primeira pergunta do questionário permitiu situar os alunos ao nível da sua faixa etária. É visível que a maioria dos alunos (29) têm entre 11 e 12 anos e apenas 7 se encontram entre os 13 e os 14 anos, tendo estes últimos alunos passado por retenções no 1.º e 2.º Ciclo, durante o seu percurso escolar.

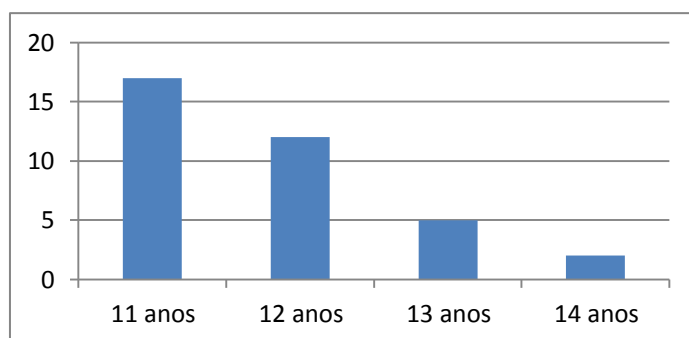


Figura 2 – Distribuição dos alunos por idade

Num universo de 36 alunos, 33 afirmam que gostam de ler, enquanto 2 afirmam que não gostam e 1 dos alunos diz gostar mais ou menos. Esta afirmação dos alunos vem reforçar a diagnose em relação à postura dos alunos face à leitura.

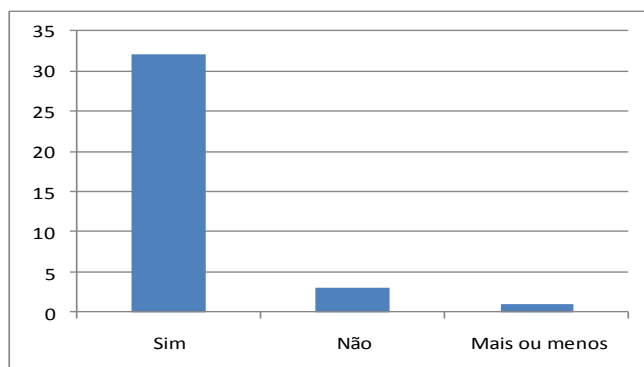


Figura 3 – Resultados relativos à questão “Gostas de ler?”

Relativamente a dados numéricos sobre a quantidade de livros lidos no último mês, Outubro, a maioria dos alunos leu entre 1 a 2 livros, apenas 7 leram 3 ou mais e existem 3 alunos que não realizaram qualquer tipo de leitura no último mês.

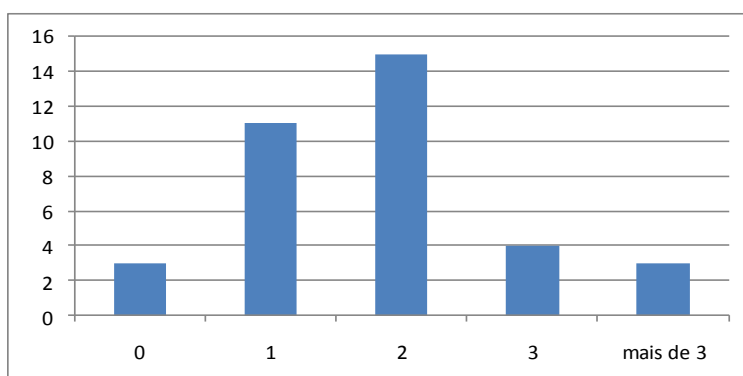


Figura 4 – Resultados relativos à questão “Quantos livros leste no último mês?”

A Figura 5 confirma que 21 destes alunos não costumam partilhar as suas leituras, apenas 4 o fazem algumas vezes e 11 têm esse hábito.

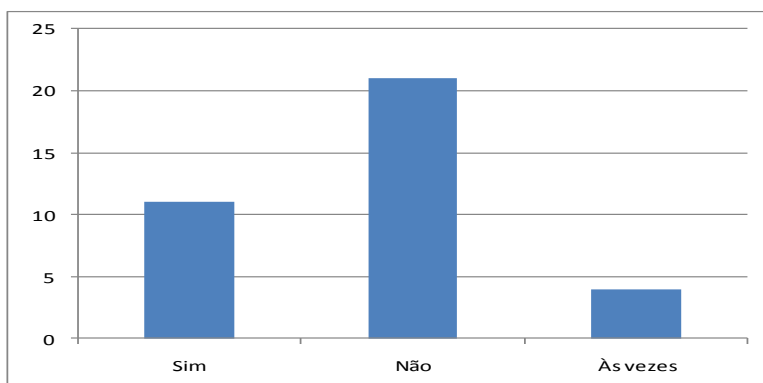


Figura 5 – Resultados relativos à questão “Partilhas com alguém aquilo que lê?”

No que respeita à leitura com companhia durante as leituras, a maioria dos alunos não lê acompanhado, sendo apenas 4 aqueles que o fazem. Estes leem acompanhados por familiares, 3 afirmam ler com a mãe e 1 com a irmã.

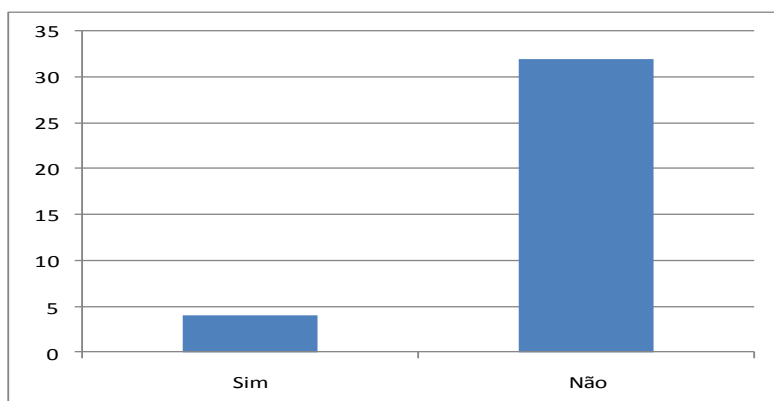


Figura 6 – Resultados relativos à questão “Costumas ler com alguém?”

No que concerne à questão “Em que altura lê?”, podemos concluir que a maior parte dos alunos realiza as suas leituras à noite. Apenas um aluno tem por hábito ler ao fim de semana e os restantes encontram-se distribuídos entre a tarde e a tarde/noite.

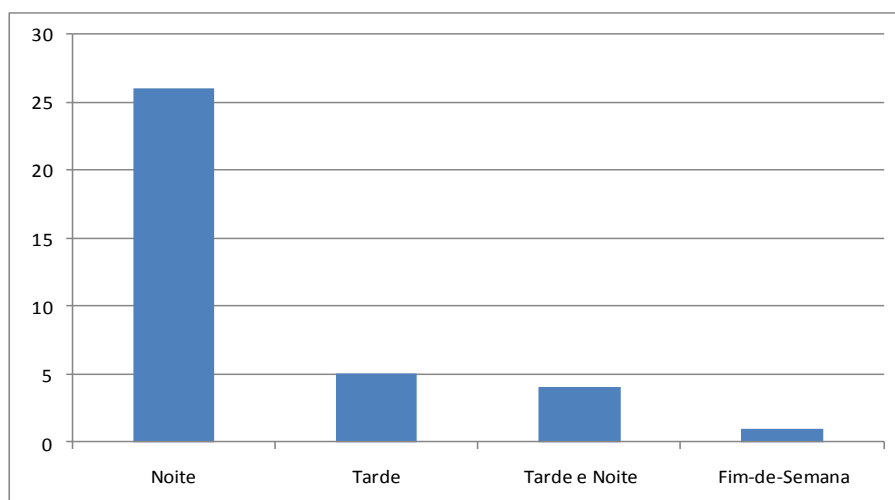


Figura 7 – Resultados relativos à questão “Em que altura lê?”

Por fim, questionámos os alunos sobre o tipo de livros que preferiam. Para esta questão existiam várias hipóteses que os alunos poderiam selecionar.

Podemos observar que a maioria apresenta preferência pelas histórias de aventuras e de terror, estando as enciclopédias e os jornais entre os menos referidos.

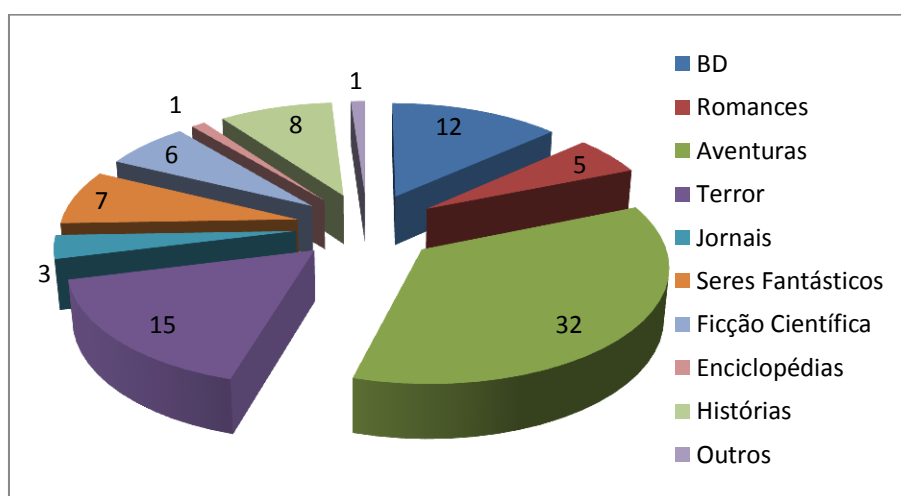


Figura 8 – Resultados relativos à questão “O que mais gosto de ler é...?”

O tratamento dos dados permitiu verificar que estes alunos revelam poucos hábitos de leitura e de partilha da mesma e são pouco exigentes no que toca à variedade do que leem. Este foi um dos pontos de partida para delinear o plano de ação, bem como a análise dos dados relativos à compreensão e fluência.

# **V – Conceção e implementação do projeto de intervenção**

---



## **5. Conceção e implementação do projeto de intervenção**

### **5.1 Objetivos do projeto**

Depois do tratamento dos primeiros dados recolhidos, concluiu-se que estes alunos necessitavam de ser motivados a partilhar as suas leituras e que talvez esse fosse o caminho a seguir para melhorar as suas competências neste domínio. A forma encontrada para gerar essa motivação foi envolver os alunos num projeto de promoção e desenvolvimento da leitura.

Segundo Prole (s.d.), os projetos de promoção da leitura respondem ao duplo desafio da criação de hábitos de leitura e desenvolvimento de competências de compreensão leitora, devendo ser inseridos no próprio processo educativo da aprendizagem leitora, quando desenvolvidos em contexto escolar. Este autor defende que, quando se planifica um projeto de promoção e desenvolvimento da leitura, se deve atentar às seguintes premissas:

O que é verdadeiramente importante numa acção de animação da leitura é o processo da própria acção, esse contacto regular das crianças com a leitura literária, e não o evento onde esta desemboca. O evento é relevante enquanto potencial alavanca motivadora de outras leituras ou o culminar enriquecedor de uma actividade onde a leitura foi o centro de interesse.

(Prole, s.d.: 3)

Desta forma conseguimos estabelecer uma diferenciação entre ações de animação e ações de divulgação. O autor dá como exemplo a visita de um escritor de literatura infanto-juvenil, que só por si não constitui uma atividade de animação da leitura, a não ser que seja antecedida pela leitura das suas obras por parte das crianças, “de modo a proporcionar um diálogo vivo e produtivo com o autor, as personagens, as aventuras e o imaginário que povoam as suas estórias.” (Prole, s.d.: 3). Ainda, citando as palavra deste autor:

Nas acções de animação da leitura terá que existir uma relação de interioridade entre a acção/evento e o público-alvo (as crianças), isto é, os destinatários da acção são eles próprios agentes do projecto, assumindo-se como sujeitos activos, motores do próprio processo e não meros espectadores, exteriores à própria acção, e nesta condição sujeitos passivos relativamente à actividade desenvolvida.

(Prole, s.d.: 3)

Ou seja, todas as atividades, não obstante sujeitas a uma maior ou menor orientação do professor, devem ser desenvolvidas pelos alunos e decorrer como um prolongamento da própria leitura e em interação com esta. Como refere Prole (s.d.: 5), “Nas actividades de animação da leitura, o cruzamento da literatura, da leitura literária, com outras linguagens (teatro, artes plásticas, etc.), é útil e desejável, desde o momento em que essas outras linguagens não abafem, ou secundarizem, a própria leitura.”

Nestas atividades o livro deve ser sempre o centro das atividades, estabelecendo conexões com outras formas de linguagem, mas a partir do texto e regressando sempre ao texto.

Procurou-se, então, enquadrar o projeto de acordo com as propostas de Prole, proporcionando aos alunos o contato regular com a leitura literária e tornando-os sujeitos ativos nas atividades desenvolvidas.

Assim, foram definidos os seguintes objetivos para o projeto:

- Estimular o interesse da criança para a leitura e para o livro;
- Melhorar o desempenho dos alunos na leitura a partir de uma prática regular e sistemática;
- Potenciar a criação de hábitos de leitura.

## 5.2 Planificação e calendarização

A escolha dos textos a trabalhar no projeto de promoção e desenvolvimento da leitura obedeceu aos seguintes critérios: histórias que atraíssem o interesse dos alunos, em que a linguagem e estilo fossem compatíveis com a faixa etária e, principalmente, que abordassem um tema interessante. Assim, foram escolhidas as Fábulas de La Fontaine que, para além de serem referidas no *Corpus Textual* dos novos *Programas de Português do Ensino Básico*, são textos em que predominam os diálogos e em que cada aluno realiza leituras repetidas para possa ‘representar’ a sua personagem, adquirindo ganhos significativos no que diz respeito à fluência de leitura em voz alta (Rasinski, 1999, in Osborn *et al.*, 2003).

A metodologia de trabalho seguida nas aulas teve por base uma organização do trabalho em torno da leitura em três momentos, tal como é previsto nas orientações programáticas e sugerido, entre outros, por Solé (1998): o antes, o durante e o depois da leitura.

Seguindo de perto a proposta desta autora, no primeiro momento, consideramos, que constituem estratégias de compreensão de leitura as seguintes, por exemplo:

- Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, entre outros.
- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;
- Expetativas em função do suporte;
- Expetativas em função da formatação do gênero;
- Expetativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

No segundo momento:

- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expetativas criadas antes da leitura;
- Localização ou construção do tema ou da ideia principal;
- Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário;
- Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
- Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo;
- Identificação de palavras-chave;
- Busca de informações complementares;
- Construção do sentido global do texto;
- Identificação das pistas que mostram a posição do autor;
- Relação de novas informações ao conhecimento prévio;
- Identificação de referências a outros textos.

No terceiro e último momento:

- Construção da síntese semântica do texto;
- Utilização do registo escrito para melhor compreensão;
- Troca de impressões a respeito do texto lido;
- Relação de informações para tirar conclusões;
- Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto;
- Avaliação crítica do texto.

Como sessão de motivação para dar início à intervenção didática, as turmas do 6º ano deslocaram-se à Biblioteca Escolar (doravante BE) para ouvir ler os colegas do 12º ano, que se encontravam a desenvolver um Projeto de Promoção da Leitura. Os alunos escutaram a fábula *A Cigarra e a Formiga*, de Luísa Ducla Soares.

No regresso à sala de aula, depois de ouvir a avaliação feita pelos alunos da atividade em que tinham acabado de participar, foi proposto aos alunos que realizassem uma apresentação de leituras aos colegas do 1.º ciclo, tal como aquela que os colegas do 12.º nos tinham apresentado. Foram expostos os objetivos que esta atividade procura atingir de forma a que os alunos compreendessem os benefícios que dela podiam tirar. Como refere Cadório (2001: 45), “é sempre importante que o professor estabeleça objectivos significativos de aprendizagem que norteiem a selecção das actividades e mostrar a leitura como uma actividade interessante, válida e útil.” Foi delineado um plano de trabalho com várias sessões, a realizar no período de cerca de dois meses, como mostra o calendário apresentado na Figura 8.

Semana 1	Semana 2	Semana 3		Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7
4.ª feira	2.ª feira	2.ª feira	4.ª feira	4.ª feira	2.ª feira	2.ª feira	2.ª feira
Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8

Figura 1 – Calendarização do Projeto de Promoção e Desenvolvimento da Leitura

### 5.3 Implementação e monitorização da intervenção

Neste ponto será feita a descrição das sessões do projeto desenvolvido.

Os instrumentos de monitorização das atividades usados foram a observação direta e os procedimentos de avaliação (autoavaliação e heteroavaliação) que foram elaborados pelos alunos através de fichas por eles construídas e implementadas ao longo do projeto.

Na primeira sessão, a professora fez um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a obra. Questionou a respeito do título, do autor - se alguém já tinha ouvido falar dele, se já o conhecia - da ilustração da capa, etc. Em seguida, iniciou o trabalho com a leitura colaborativa, em que os alunos interrompiam a leitura e

levantavam questões sobre pistas linguísticas que os levavam à atribuição de sentidos ao texto. Por último, foram feitas questões orais de verificação a fim de se verificar se todos acompanharam a leitura até o fim.

### **Sessão 1**

Objetivos: Conhecer o autor das fábulas a trabalhar; Fazer leitura de ilustrações e comparação com o texto; Reconhecer as características deste tipo de texto.

#### **Etapas**

1. Os alunos trabalharam informações sobre um autor de Fábulas – vida e obra. Ouviram uma gravação áudio sobre La Fontaine e a partir dela preencheram um texto com lacunas (anexo 3).
2. Antes da leitura: exploração e análise das ilustrações
3. Leitura da fábula *O Galo e a Raposa*, disponível no manual da disciplina. A leitura é feita em voz alta, em primeiro lugar pelo professor e depois repetida com a contribuição do máximo número de alunos.
4. Após a leitura: trabalho ao nível da compreensão de vocabulário; comparação entre a interpretação da ilustração e do texto; identificação das personagens e da personificação destas através da descrição física e psicológica, usando verbos e adjetivos para descrever os níveis denotativos e conotativos da imagem e do texto; identificação da moralidade e escolha de um provérbio que se adapte à mesma.

Na segunda sessão os trabalhos partiram da leitura em voz alta feita pela professora. Primeiro a professora lê, constituindo-se como modelo e depois os alunos leem sozinhos, para que se reconheçam como leitores autónomos, conscientes das suas leituras. Desta forma se aplicam algumas estratégias tradicionais para o ensino da fluência leitora: a oferta de modelos de leitura fluente, a disponibilidade de suporte de um leitor proficiente, e leituras repetidas. (cf. capítulo 2).

## **Sessão 2**

Objetivos: Escolha das fábulas a ler aos colegas de 1.º e 2.º ciclo; Treino de leitura em voz alta.

### **Etapas**

1. Juntamente com o professor, os alunos deslocaram-se à Biblioteca Escolar, em grupos de 4 alunos, a fim de procurarem livros da autoria de La Fontaine.
2. A professora fez a leitura de uma fábula, exemplificando o tipo de leitura pretendido.
3. Cada grupo de alunos selecionou uma fábula e treinou a sua leitura para ler aos colegas no dia em que se deslocassem à escola do 1.º ciclo.
4. No final desta sessão, o professor propôs, também, que participassem na Semana da Leitura, organizada pela Biblioteca Escolar, onde serão lidas algumas fábulas aos colegas do 2º ciclo e realizadas atividades relativas às fábulas lidas.

Na terceira sessão os alunos desenvolveram treino da leitura silenciosa e em voz alta, fizeram verificação da compreensão, autorregulação e heteroavaliação da leitura. Concluíram que se a leitura não fosse precisa e fluente, os colegas do 1.º ciclo teriam dificuldade em conseguir realizar as atividades sobre elas e que se, eles próprios, não conhecessem bem o texto não seriam capazes de preparar as atividades. Segundo Hohmann & Weikart (2009:247), “ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas”.

Os alunos através desta planificação, definiam objetivos, imaginavam e antecipava ações.

O professor foi o um elemento de apoio que direccionou na escolha das atividades a preparar para as crianças mais novas, lembrando-os do tipo de exercícios que faziam no Primeiro Ciclo.

## **Sessão 3**

Objetivos: Preparação de atividades para os alunos do 1.º ciclo; Treino das leituras escolhidas

Para fazerem isto: 1º tiveram de ler os textos, compreendê-los, discutir em grupo, etc. – que objetivos estão subjacentes – o que aprendem a fazer ao fazer isto?

Etapas

1. Compreensão dos textos escolhidos com discussão em grupo.
2. Preparação das atividades para os colegas do 1º ciclo realizarem – antes, durante e após as leituras por eles apresentadas.
3. Treino da leitura em voz alta das fábulas escolhidas (anexo 1).

A quarta sessão foi marcada pela deslocação dos alunos à escola do 1.º ciclo, sendo notória a satisfação com que os alunos se envolvem na realização de atividades fora da sala de aula. Explicaram o objetivo da sua presença e das atividades preparadas aos colegas mais novos. Apresentaram as suas leituras e conduziram as atividades sobre elas. Consequentemente, pediram que os colegas preenchessem uma ficha de avaliação das atividades.

#### **Sessão 4**

Objetivos: Apresentação das leituras em voz alta; Realização das atividades preparadas pelos alunos; Avaliação da atividade.

Etapas:

1. Os alunos deslocaram-se à escola de 1º ciclo para realizarem as atividades que prepararam.
2. Antes da leitura: O que é uma fábula? Os alunos irão identificar algumas das principais características das fábulas com os colegas do 1.º ciclo.
3. Leitura das fábulas escolhidas sem que a moralidade seja apresentada. Aquando da leitura aos alunos do 1.º ciclo, após a leitura de cada fábula, foi pedido que os alunos sugerissem uma moralidade para a fábula, todas as hipóteses levantadas foram discutidas. No final, foi revelada a moral de cada uma das fábulas.
4. Após a leitura: Galeria de Arte – “Aqui há artista” – Ilustração da fábula (anexo 4)
5. Preenchimento de uma ficha de avaliação da atividade (anexo 5)

As quinta e sexta sessões realizaram-se segundo os mesmos moldes da terceira sessão, fazendo os alunos as adaptações necessárias às atividades programadas por terem, desta vez, como público-alvo colegas do 2.º ciclo.

### **Sessões 5 e 6**

Objetivos: Preparação de atividades para os alunos do 2.º ciclo; Treino das leituras escolhidas

Etapas:

1. Os alunos prepararam atividades para os seus colegas do 2º ciclo realizarem – antes, durante e após as leituras por eles apresentadas. Foi seguida a mesma metodologia usada na preparação das atividades para o 1.º ciclo.
2. Treino das leituras escolhidas pelos grupos.

Para a sétima sessão, a docente incentivou a que os alunos se inscrevessem no Concurso de Leitura organizado pela Biblioteca Escolar. No entanto, a participação no Concurso era facultativa, sendo os alunos a decidir se se inscreviam ou não. Os textos escolhidos eram da coleção de livros “Uma Aventura” (1 ao 30), escritos pelas autoras Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, tal como especificava o regulamento.

Durante a escolha das melhores leituras foram propostas estratégias para o desenvolvimento da sensibilidade sintática, juntamente com a discussão sobre os elementos de fluência de leitura (cf. capítulo 2).

### **Sessão 7**

Objetivos: Participação no Concurso de Leitura;

Etapas:

1. O treino de leitura em voz alta foi feito em sala de aula e em casa.
2. Apresentação das leituras à turma na sala de aula.
3. Escolha das melhores leituras.

Os alunos de 6º ano deslocaram-se à BE para participarem no concurso de Leitura, cujo regulamento segue em anexo (anexo 6). Uma das alunas da turma obteve um segundo lugar entre 37 participantes.

A oitava sessão integrou-se na Semana da Leitura que decorreu entre 4 e 8 de Abril de 2011 e foi dinamizada em parceria com o Departamento de Línguas, tendo sido organizadas atividades dentro do espírito da promoção da Leitura:

- Feira do Livro;
- Piquenique de livros: Leituras ao ar livre;
- Concurso de Leitura;
- Dramatização do poema “Bela Infanta” – versão do séc. XXI;
- Leitura e atividades relacionadas com as fábulas de La Fontaine;
- Ensino Articulado da música com a apresentação da fábula “A cigarra e a formiga” musicada;
- Exposição de trabalhos;
- Uma noite na Biblioteca;
- Troca de Livros.

Os objetivos da Semana da Leitura eram os de promover e criar hábitos de leitura nos alunos do Agrupamento.

Os alunos receberam os colegas de 2.º ciclo na BE e repetiram os procedimentos adotados aquando da ida à escola do 1.º ciclo na quarta sessão.

A oitava sessões realizou-se segundo os mesmos moldes da quarta sessão, fazendo os alunos as adaptações necessárias às atividades programadas por terem, desta vez, como público-alvo colegas do 2.º ciclo.

### **Sessão 8**

Objetivos: Apresentação das leituras em voz alta; Realização das atividades preparadas pelos alunos; Avaliação da atividade.

Etapas:

1. Os alunos de 6º ano deslocaram-se à BE para realizarem as atividades que prepararam para os colegas de 2.º ciclo, dando o seu contributo para a dinamização da Semana da Leitura.

2. Antes da leitura: Audição áudio da biografia de La Fontaine e preenchimento de texto lacunado (anexo 3).
3. Leitura de fábulas em voz alta
4. Após a leitura existiam três atividades preparadas. Sendo as sessões de 45 minutos para cada turma, as turmas só realizaram uma das seguintes atividades: “Fábulas vs Realidade”, ficha de trabalho (anexo 7); Diálogo com os alunos sobre a atualidade das fábulas. Preenchimento de uma ficha de leitura (anexo 8); “Perguntas pertinentes e impertinentes” (anexo 9), e todas aquelas que se poderão fazer a uma personagem, mesmo que não se espere por resposta.
5. Preenchimento de uma ficha de avaliação da atividade (anexo 5)

Para além do que tinha sido inicialmente planificado com os alunos, surgiu uma outra atividade relacionada com a Promoção da Leitura.

O Projeto da BE, “Leituras ao ar livre”, que se realizou no Dia Mundial da Criança. A BE colocou mantas nos jardins da escola e sobre eles colocou cestas com livros. Esta atividade teve como principais objetivos estimular o interesse pela leitura, desenvolver a sensibilidade e o prazer de ler e utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades. Pretendeu ser um espaço de encontro, de debate e reflexão, onde “O LIVRO” é um amigo. Ali, os alunos podiam sentar-se e fazer as suas leituras ou escutar leituras feitas por outros colegas.

Os alunos foram, também, incentivados a fazer leituras fora do espaço escolar, leituras de sua livre e espontânea vontade, leitura por prazer. Estes apresentaram fichas de leitura da sua autoria que partilharam com os colegas num placard da BE “O que andas a ler”. (anexo 10)

## **VI – Análise e tratamento de dados**

---



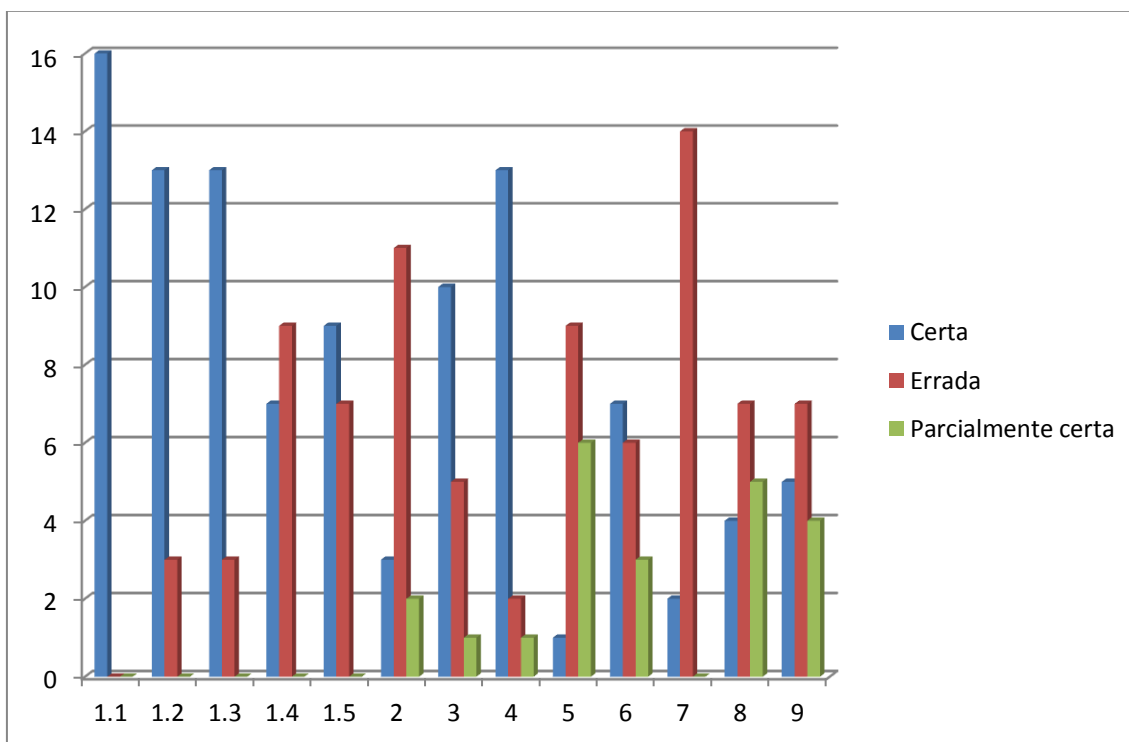
## 6. Análise e tratamento de dados

### 6.1 Resultados da avaliação da compreensão de leitura

No início do mês de dezembro, os alunos realizaram as perguntas de avaliação da compreensão de leitura das Provas de Aferição de 2010. Em seguida, foram avaliados os resultados usando os critérios de avaliação disponibilizados pelo GAVE (Gabinete de Avaliação Educacional, do Ministério da Educação). No que se refere à Leitura, os itens apresentados visam avaliar o desempenho dos alunos a diferentes níveis: (i) apropriação do sentido global do texto; (ii) deteção/reutilização de informação veiculada pelo texto; (iii) explicitação de relações representadas no texto; (iv) interpretação de sentidos implícitos.

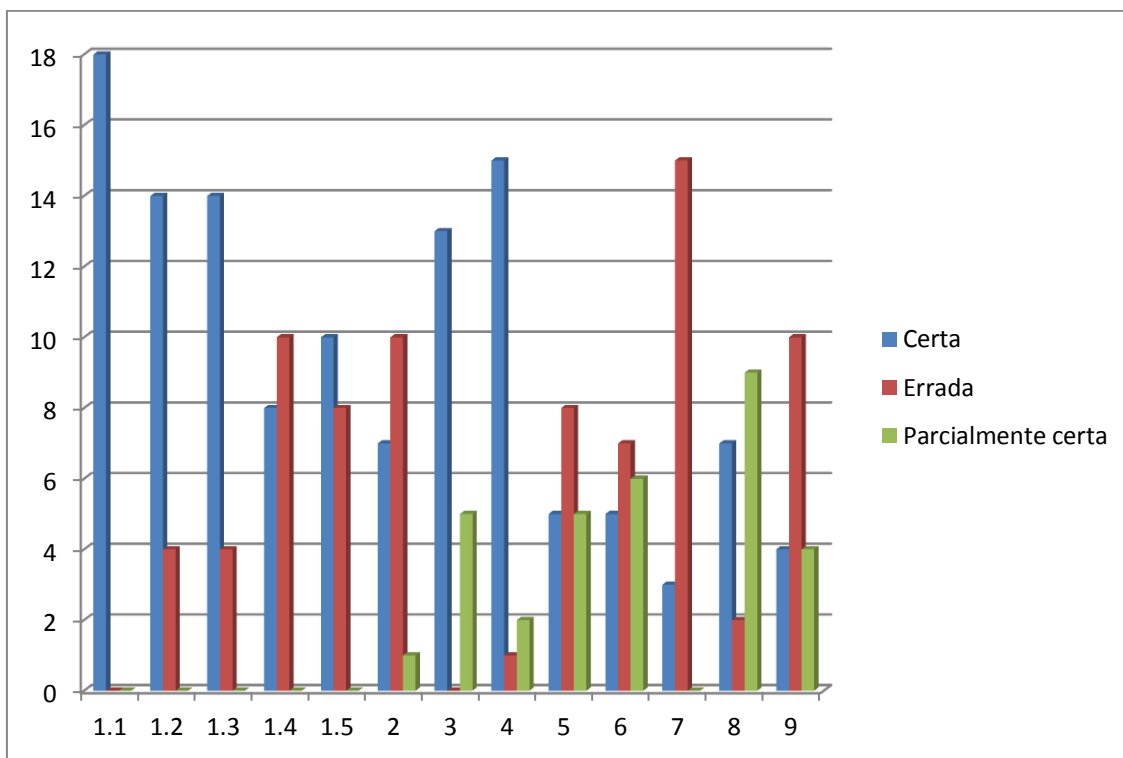
Tendo em conta que não estão disponíveis cotações para a prova, as perguntas foram classificadas como certas, parcialmente certas ou erradas, tendo sido criadas tabelas para o lançamento destes dados (anexo 11 e 12).

A figura que se segue revela os resultados das tabelas acima referidas, havendo 60,10% respostas certas e parcialmente certas, seguidas de 39,90% de respostas erradas na turma de intervenção.



**Figura 1 - Resultados relativos às questões para avaliação das perguntas de avaliação da compreensão de leitura das Provas de Aferição de Língua Portuguesa 2010 (turma de intervenção)**

Os resultados da turma de controlo foram 66,24% de respostas certas e parcialmente certas e 33,76% de respostas erradas.



**Figura 2 - Resultados relativos às questões para avaliação das perguntas de avaliação da compreensão de leitura das Provas de Aferição de Língua Portuguesa 2010 (turma de controlo)**

Apesar de os resultados da compreensão não serem ideais, pois a taxa de insucesso é de quase 40%, as dificuldades sentidas pelos alunos ao nível da fluência e precisão da leitura em voz alta eram ainda mais significativas. Os alunos da turma de intervenção que revelavam percentis abaixo do percentil médio, o 50, quer na avaliação da fluência, quer na da precisão, situavam-se no intervalo entre os 62,5% e os 75% e os da turma de controlo entre os 62,5% e os 81,25%, tal como se pode verificar nos dados que se seguem.

É de referir que as perguntas 1.1, 1.2 e 1.3 em que os alunos têm uma elevada taxa de sucesso, são de escolha múltipla e as perguntas 2 e 7, em que revelam maiores dificuldades, são perguntas em que os alunos têm que emitir uma opinião ou justificar uma resposta fazendo uma citação formalmente correta (só nestas duas perguntas, nas duas turmas, o número de respostas erradas é superior ao número de certas e parcialmente certas).

## **6.2 Resultados da avaliação da precisão e fluência antes da intervenção**

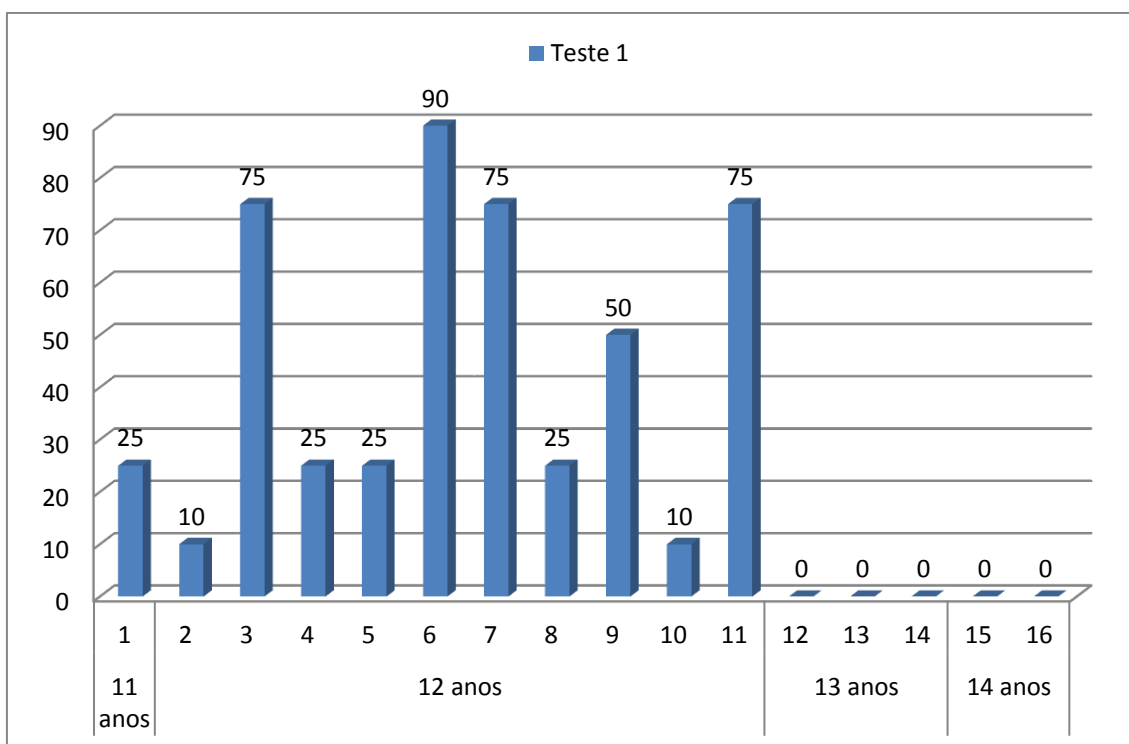
No que diz respeito à avaliação da fluência, tal como já foi referido, foi usado o Teste Rei e a docente procedeu à inserção dos dados no programa informático por ele disponibilizado. Este permitiu a obtenção de dois índices quantitativos: o Índice de Precisão e o Índice de Fluência. Estes índices são apresentados numa escala percentílica, com a construção de dois gráficos, com referência ao ano de escolaridade e à idade do aluno. O Índice de Precisão indica a percentagem de palavras que a criança leu corretamente e o Índice de Fluência fornece um indicador do número de palavras que a criança leu, em média, por minuto.

Na folha de resultados do Teste Rei é feita, ainda, uma interpretação dos erros cometidos pelos alunos, denominados de indicadores qualitativos (cf. 3.2.3, capítulo 3).

## 6.2.1 Níveis de desempenho em função da idade

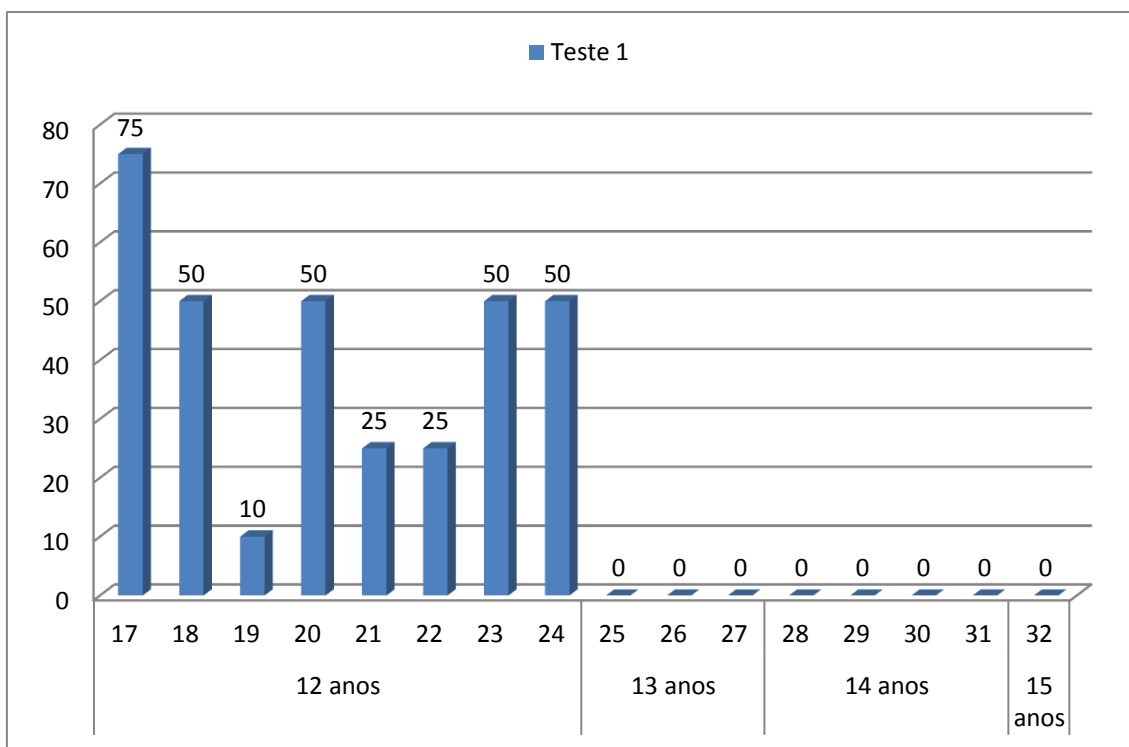
### 6.2.1.1 Fluência

No primeiro teste feito aos alunos das duas turmas verificou-se ao nível da fluência em relação à idade que a turma de intervenção apresentava alunos com percentis mais elevados, três alunos no percentil 75 e um no percentil 90 (numa escala de 0 a 95). Apenas um dos alunos estava no percentil médio da escala, o 50, quatro alunos estavam no percentil 25, dois no percentil 10 e os restantes cinco no percentil 0.



**Figura 3 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de intervenção)**

A turma de controlo apresentava apenas um aluno no percentil 75, quatro dos alunos estavam no percentil médio da escala, o 50, dois alunos estavam no percentil 25, um no percentil 10 e os restantes oito no percentil 0.

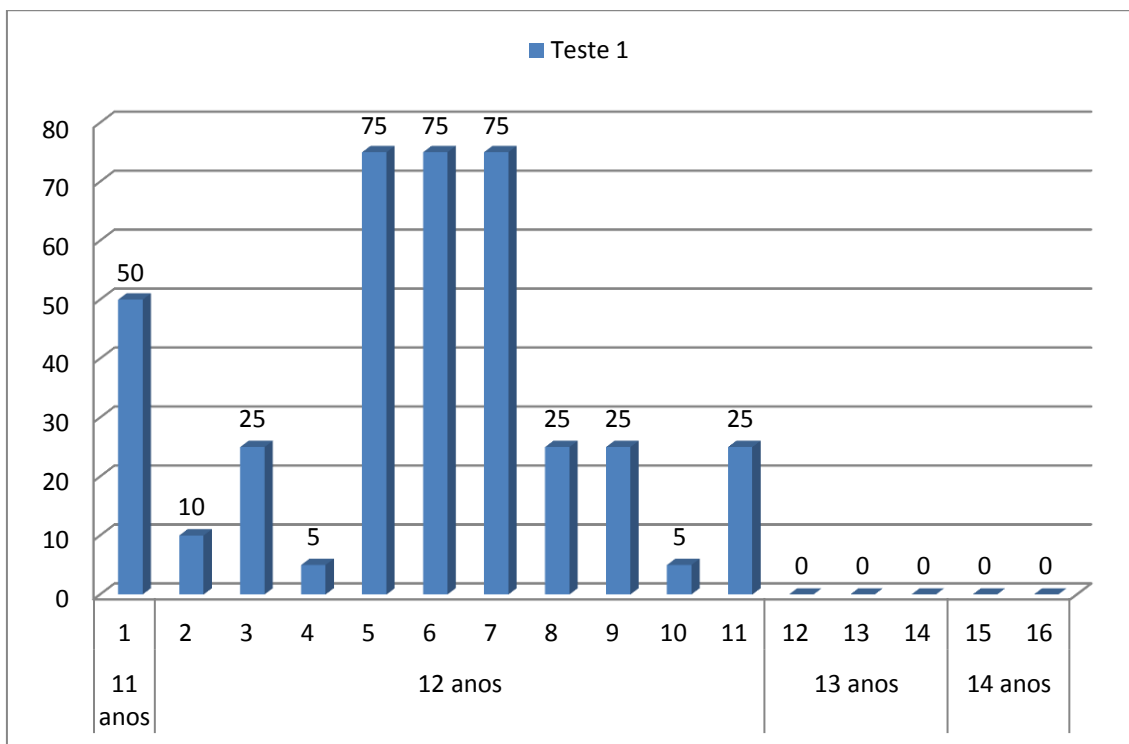


**Figura 4 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de controlo)**

Podemos concluir que em ambas as turmas os alunos apresentam resultados bastante abaixo da média (tendo como referência o percentil 50) na fluência em razão da idade, tendo a turma de intervenção um percentil médio de 30,31 e a turma de controlo 20,93. É, no entanto, de salientar que ambas as turmas tinham alunos com idade superior a doze anos, o que implica estarem fora da idade máxima considerada para frequência do 6.º ano de escolaridade, sendo que a turma de controlo tinha metade dos alunos nesta condição.

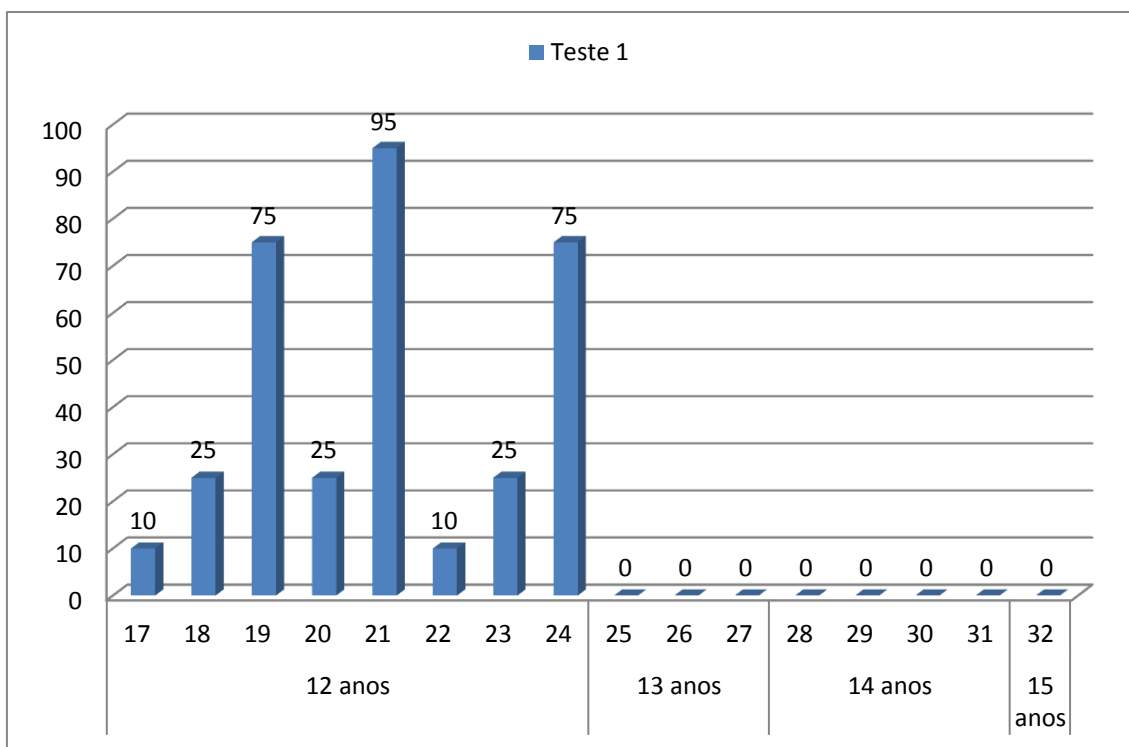
### 6.2.1.2 Precisão

Ao nível da precisão em relação à idade a turma de intervenção apresentava três alunos no percentil 75, um dos alunos estava no percentil 50, quatro alunos estavam no percentil 25, um no percentil 10, dois no percentil 5 e os restantes cinco no percentil 0.



**Figura 5 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de intervenção)**

A turma de controlo apresentava um aluno no percentil 95, o percentil máximo, dois alunos no 75, três alunos no percentil 25, dois no percentil 10 e os restantes oito no percentil 0.



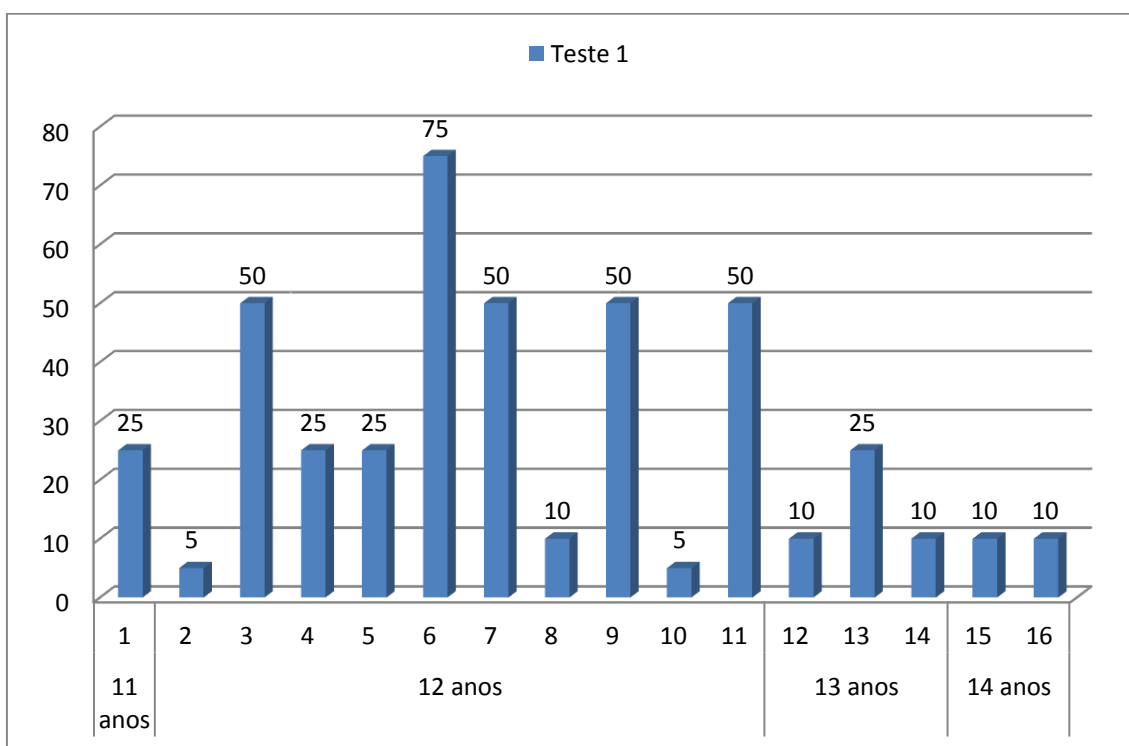
**Figura 6 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de controlo)**

Mais uma vez se conclui que, em ambas as turmas, os alunos apresentavam resultados bastante abaixo da média em razão da idade, desta vez na precisão de leitura. A turma de intervenção tem como percentil médio 24,68 e a turma de controlo 21,25.

## 6.2.2 Níveis de desempenho em função do nível de escolaridade

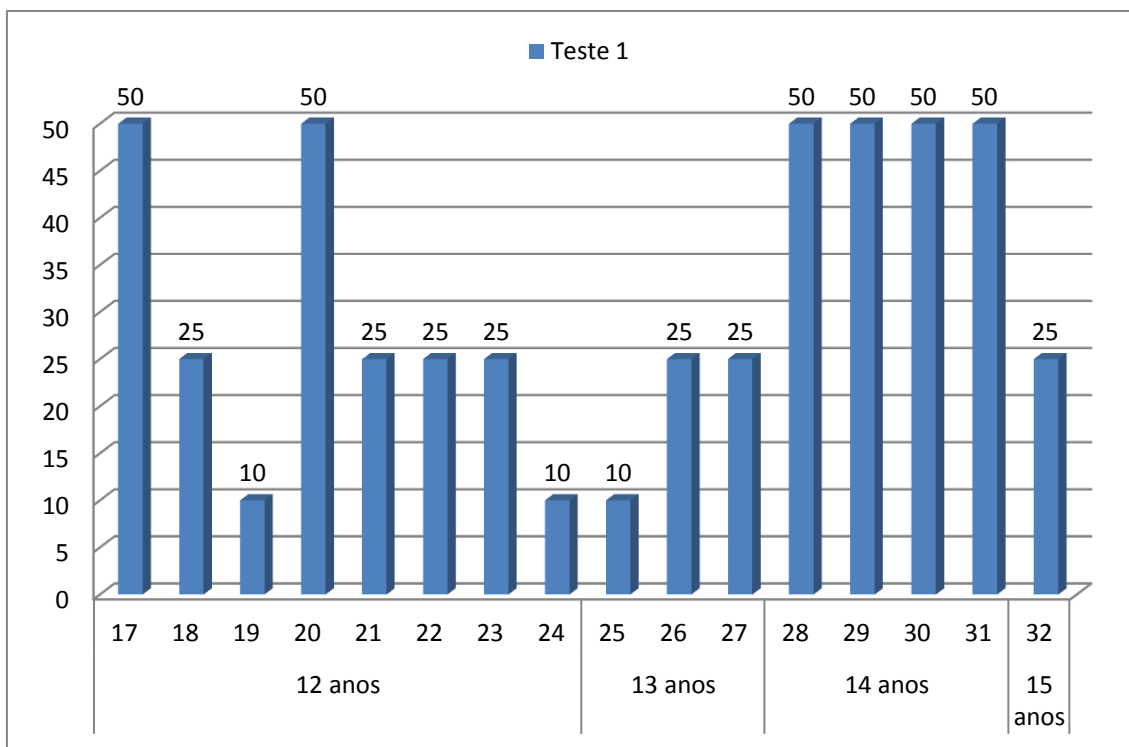
### 6.2.2.1 Fluência

Quando analisados os resultados obtidos em relação à fluência em razão da escolaridade, estes indicam a turma de intervenção tinha um aluno no percentil 75, quatro alunos no percentil 50 e mais quatro no percentil 25, cinco no percentil 10 e dois no percentil cinco. Não existiam alunos no percentil 0.



**Figura 7 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de intervenção)**

Na turma de controlo os resultados indicam seis alunos no percentil 50, sete no percentil 25 e três alunos estavam no percentil 10. Não existiam alunos no percentil 5, nem 0.

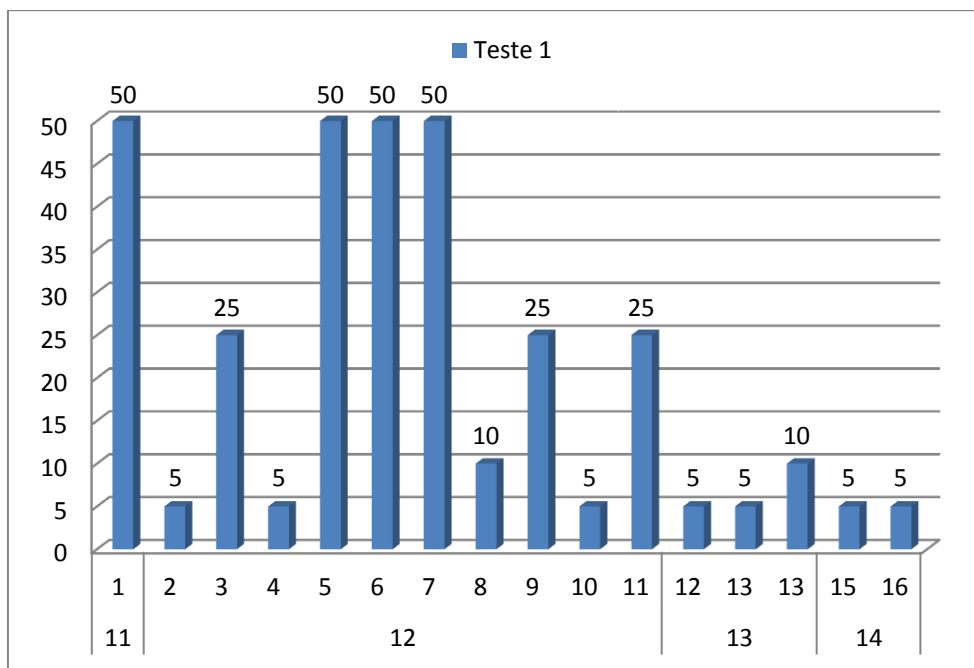


**Figura 8 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de controlo)**

Analisando os dados recolhidos para avaliação da fluência em razão da escolaridade, podemos concluir que estes são, nas duas turmas, em média um pouco superiores aos obtidos para a fluência em razão da idade, não existindo alunos no percentil 0 na turma de intervenção e no percentil 0 e 5 na turma de controlo. No entanto, continuam, em média, abaixo do percentil 50, apresentando a turma de intervenção um percentil médio de 27,18 e a turma de controlo 31,56.

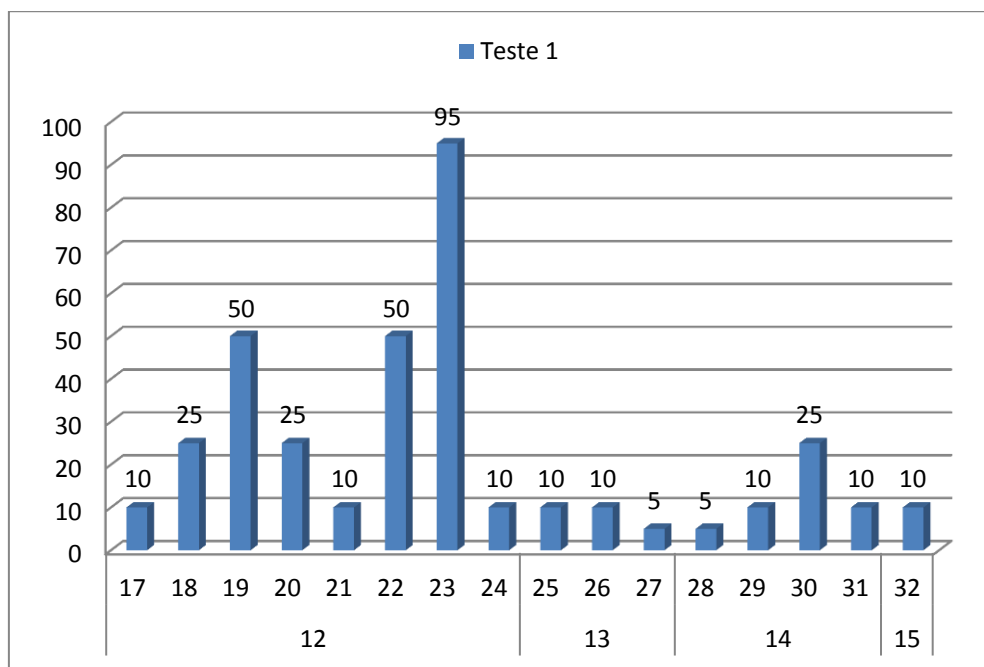
### 6.2.2.2 Precisão

No que diz respeito aos resultados do teste relativamente à precisão em razão da escolaridade, a turma de intervenção tinha quatro alunos no percentil 50, três no percentil 25, dois no percentil 10 e sete no percentil 5.



**Figura 9 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de intervenção)**

Em relação à turma de controlo, os resultados indicam existir um aluno no percentil máximo, o 95, dois alunos no percentil 50, três no percentil 25, oito no percentil 10 e dois no percentil 5.



**Figura 10 - Resultados relativos aos resultados do primeiro teste para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de controlo)**

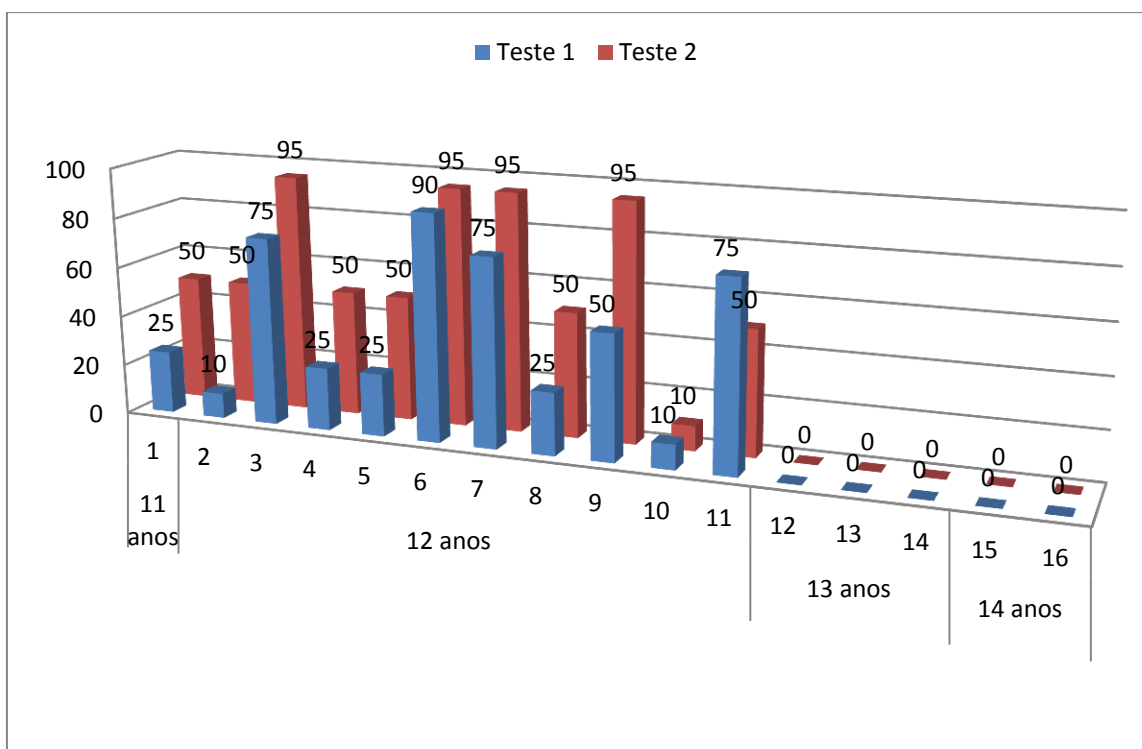
Mais uma vez, ao analisar os resultados, a docente concluiu que as duas turmas apresentavam resultados médios abaixo do percentil 50. A turma de intervenção apresenta 20,63 de percentil médio e a turma de controlo 23,5. Estes resultados não diferem significativamente dos obtidos para a precisão em razão da idade.

### 6.3 Resultados da avaliação da precisão e fluência depois da intervenção

#### 6.3.1 Níveis de desempenho em função da idade

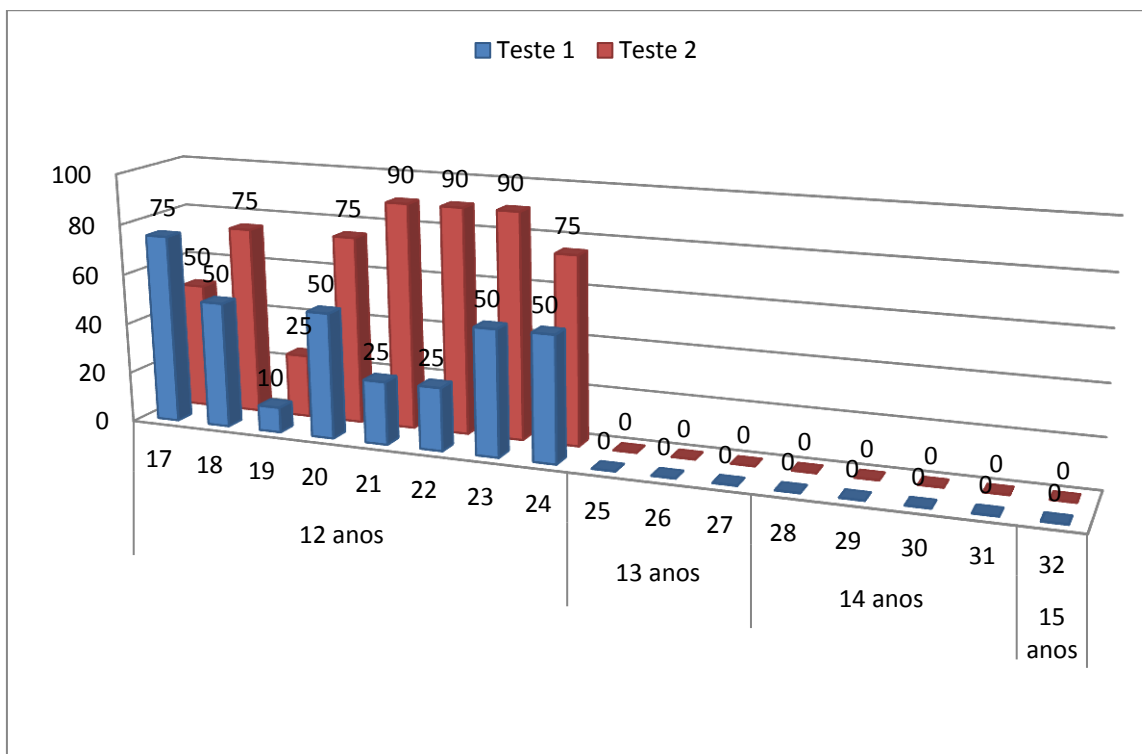
##### 6.3.1.1 Fluência

Fazendo agora a comparação entre os resultados obtidos entre os dois testes efetuados, verificamos que no segundo teste, a turma de intervenção, em relação à avaliação fluência em razão da idade, tem quatro alunos no percentil máximo, o 95, seis no percentil 50, quatro no percentil 25, um no 10 e manteve os cinco alunos no percentil 0, sendo o percentil médio 43,13.



**Figura 11 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de intervenção)**

Passando para a análise dos resultados comparativos da avaliação da fluência em razão da idade na turma de controlo, existem três alunos no percentil 90 e mais três no percentil 75, um no percentil 50 e outro no percentil 25 e os restantes oito mantêm-se no percentil 0. O percentil médio é de 35,63.



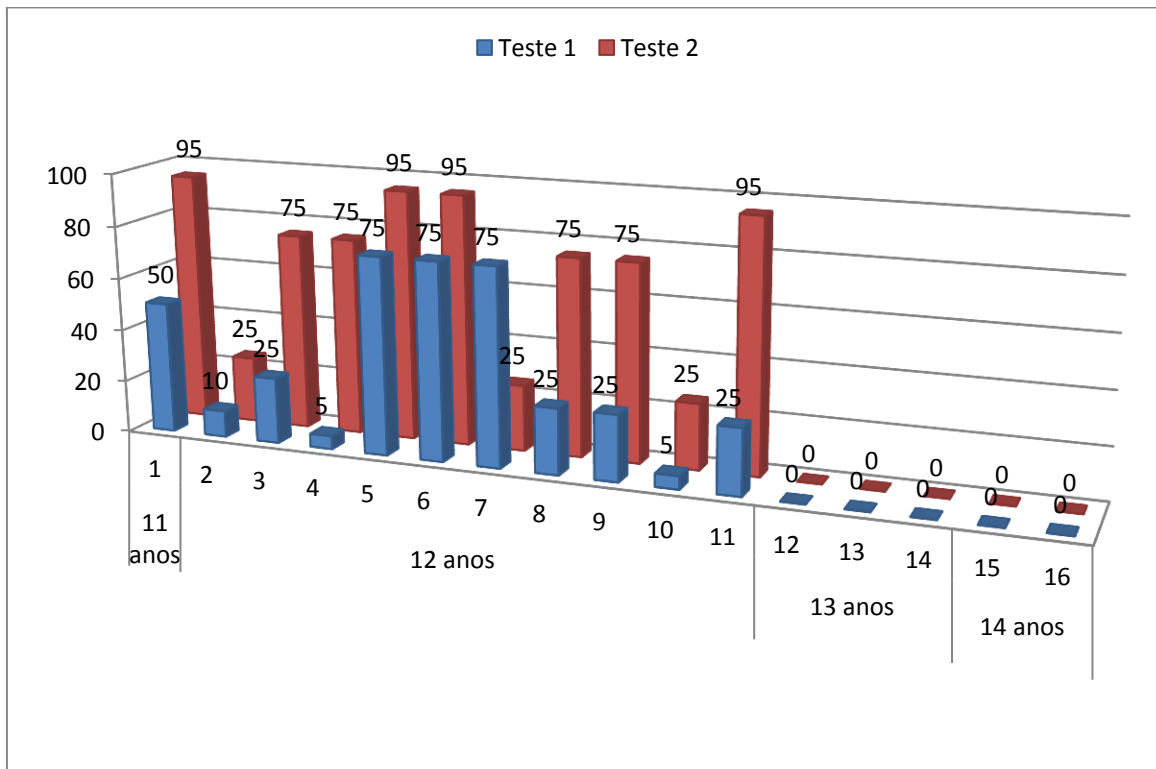
**Figura 12 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da idade (turma de controlo)**

Assim, se conclui que em relação à avaliação da fluência em razão da idade a turma de intervenção subiu o seu percentil médio de 30,31 no primeiro teste, para 43,13 no segundo teste. A evolução foi de 12,82, sendo esta a turma que mais se aproxima do percentil médio, o 50.

A turma de controlo teve uma subida de percentil médio de 20,93, no primeiro teste, para 35,63 no segundo, sendo a evolução de 14,7. Apesar de ter tido uma evolução ligeiramente superior à turma de intervenção, continua bastante abaixo do percentil médio.

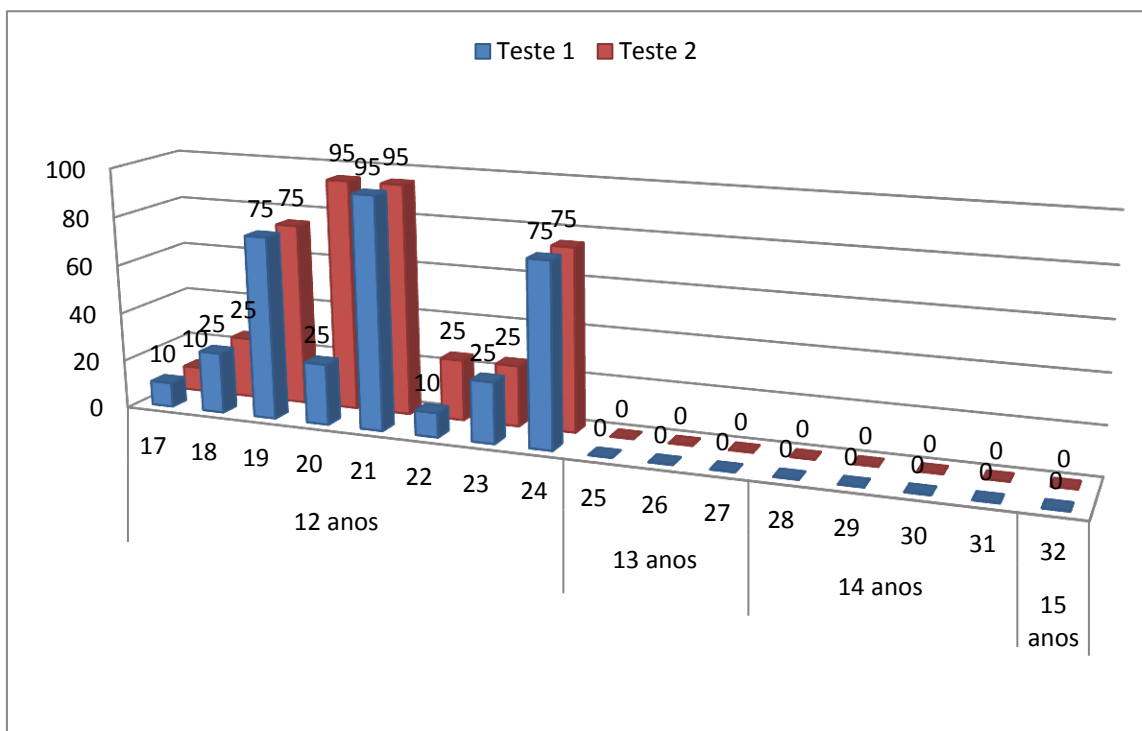
### 6.3.1.2 Precisão

Os dados relativos à turma de intervenção que permitem comparar os resultados relativos à avaliação da precisão em razão da idade mostram quatro alunos no percentil 95 e mais quatro no 75, três no 25 e, novamente, cinco no 0. O seu percentil médio é de 47,18.



**Figura 13 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de intervenção)**

No que respeita à turma de controlo, os dados relativos à avaliação da precisão em razão da idade indicam existirem dois alunos no percentil 95 e mais dois no 75, três no 25 e um no 10, continuando os restantes oito no percentil 0, sendo o percentil médio 26,56.



**Figura 14 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da precisão em razão da idade (turma de controlo)**

Em conclusão, relativamente à avaliação da precisão em razão da idade, a turma de intervenção subiu o seu percentil médio de 24,68 no primeiro teste, para 47,18 no segundo teste. A evolução foi de 22,5, sendo esta a turma que, novamente, mais se aproxima do percentil médio, o 50.

A turma de controlo teve uma subida de percentil médio de 21,25, no primeiro teste, para 26,56 no segundo, sendo a evolução de 5,31.

### 6.3.2 Níveis de desempenho em função do nível de escolaridade

#### 6.3.2.1 Fluência

Em seguida, pode verificar-se que relativamente à avaliação da fluência em razão da escolaridade na turma de intervenção surgem cinco alunos no percentil 95, quatro no percentil 50, seis no percentil 25 e apenas um no percentil 5, estando o percentil médio situado nos 51,88.

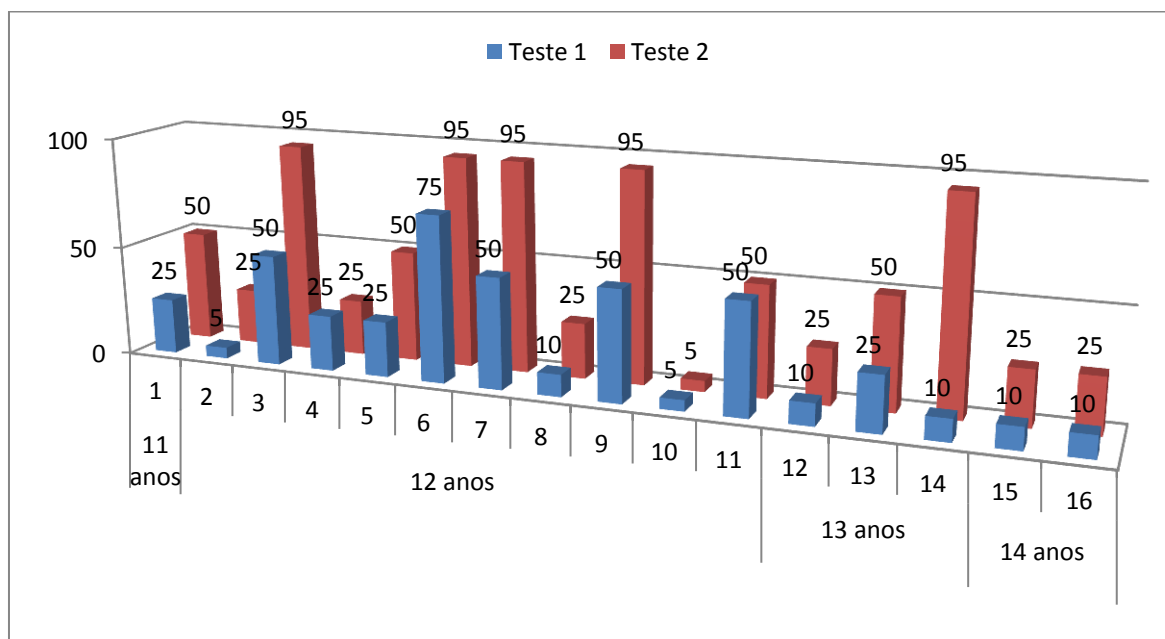
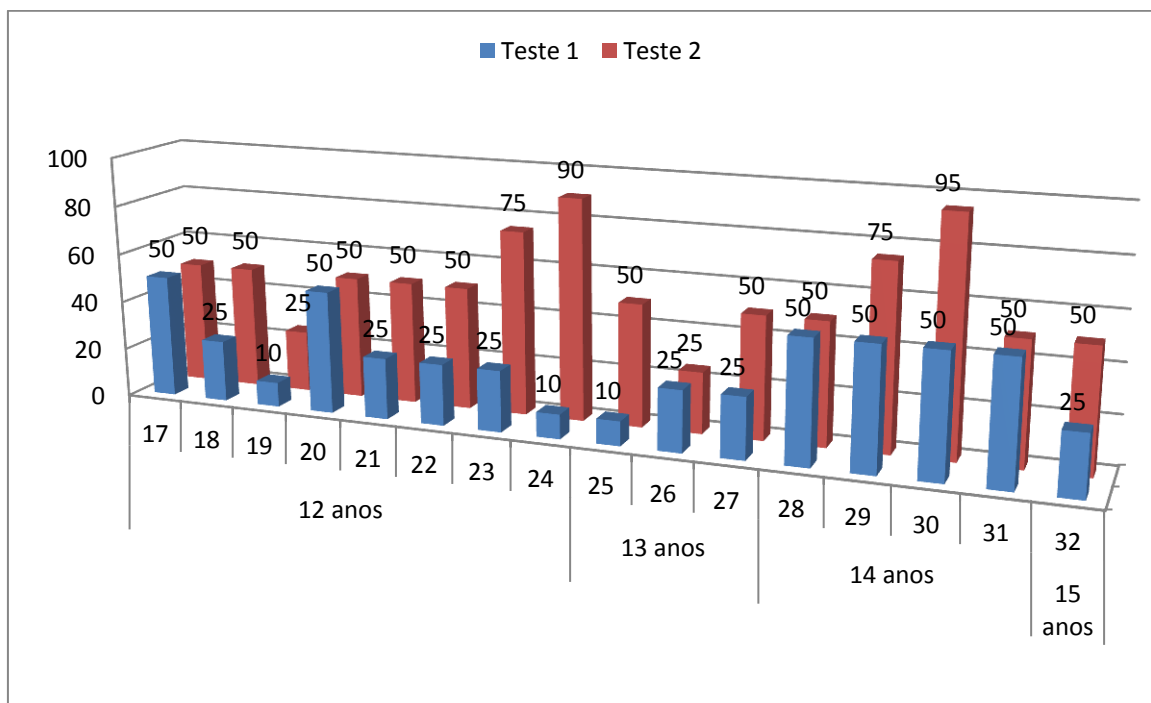


Figura 15 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de intervenção)

Na turma de controlo, em relação à avaliação da fluência em razão da escolaridade, verificamos existir um aluno no percentil 95 e outro no 90, dois no percentil 75, dez no percentil 50 e dois no percentil 25. O percentil médio é de 55,31.



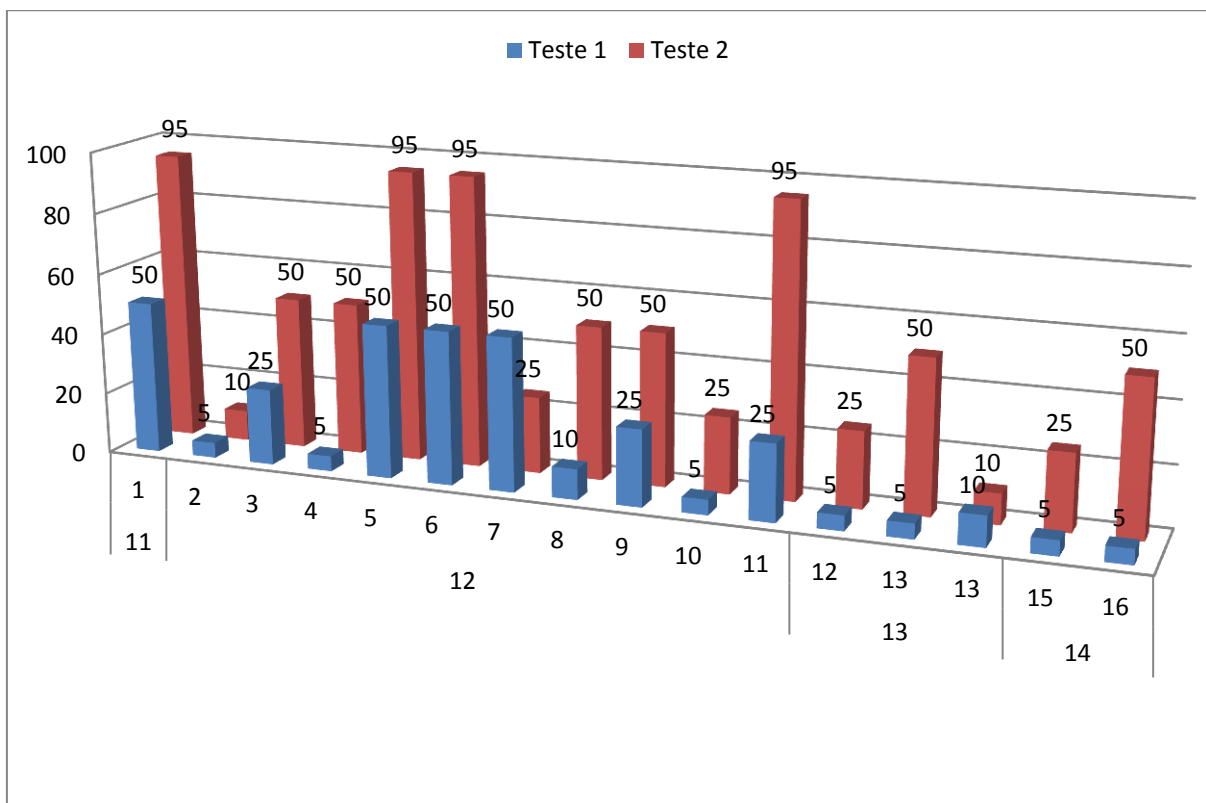
**Figura 16 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da fluência em razão da escolaridade (turma de controlo)**

Relativamente à avaliação da fluência em razão da escolaridade, podemos concluir que a turma de intervenção subiu o seu percentil médio de 27,18 no primeiro teste, para 51,88 no segundo teste. A evolução foi de 24,7.

A turma de controlo teve uma subida de percentil médio de 31,56, no primeiro teste, para 55,31 no segundo, sendo a evolução de 23,75. Esta é a turma que apresenta um percentil médio mais elevado.

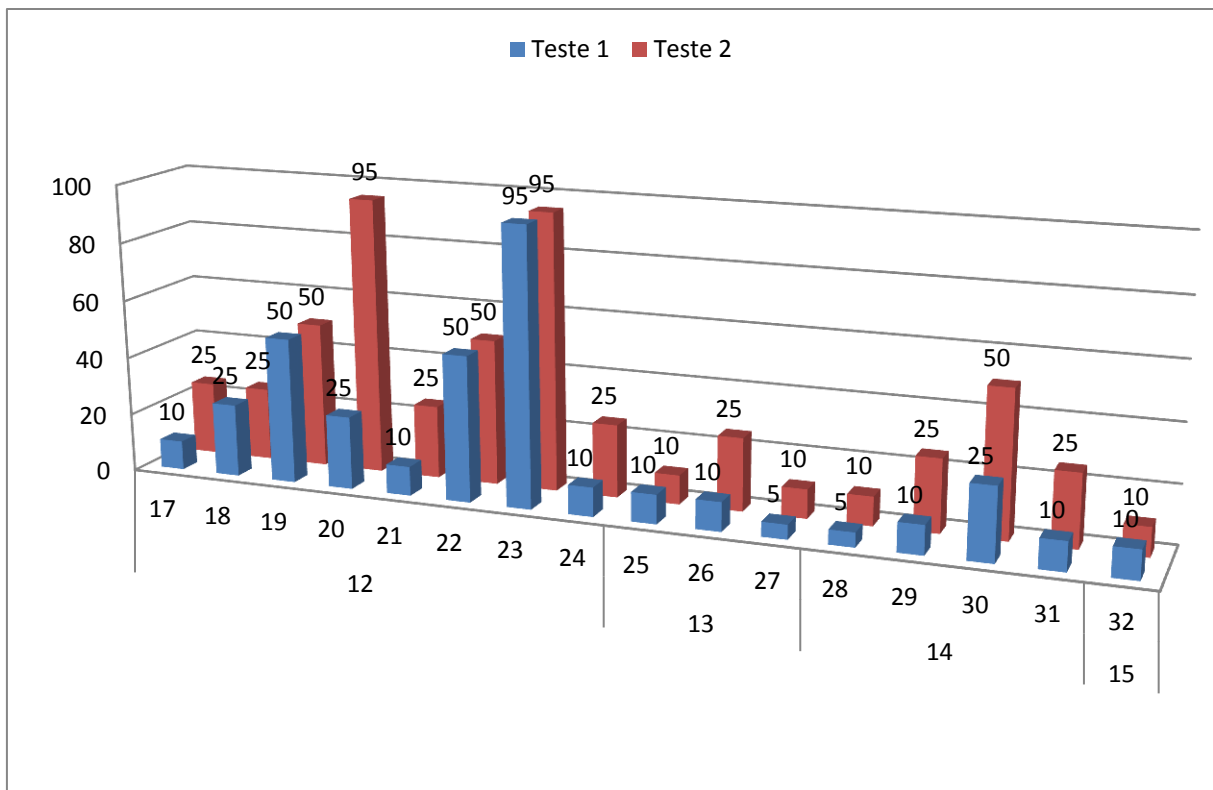
### 6.3.2.2 Precisão

Na turma de intervenção, no que diz respeito à avaliação da precisão em razão da escolaridade, surgem quatro alunos no percentil 95, seis no percentil 50, quatro no percentil 25 e dois no percentil 10, encontrando-se o percentil médio nos 40,62.



**Figura 17 - Resultados relativos aos resultados dos dois teste para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de intervenção)**

Por fim, relativamente à avaliação da precisão em razão da escolaridade, na turma de controlo, existem dois alunos no percentil 95, três no percentil 50, sete no percentil 25 e quatro no percentil 10. O percentil médio é de 34,69.

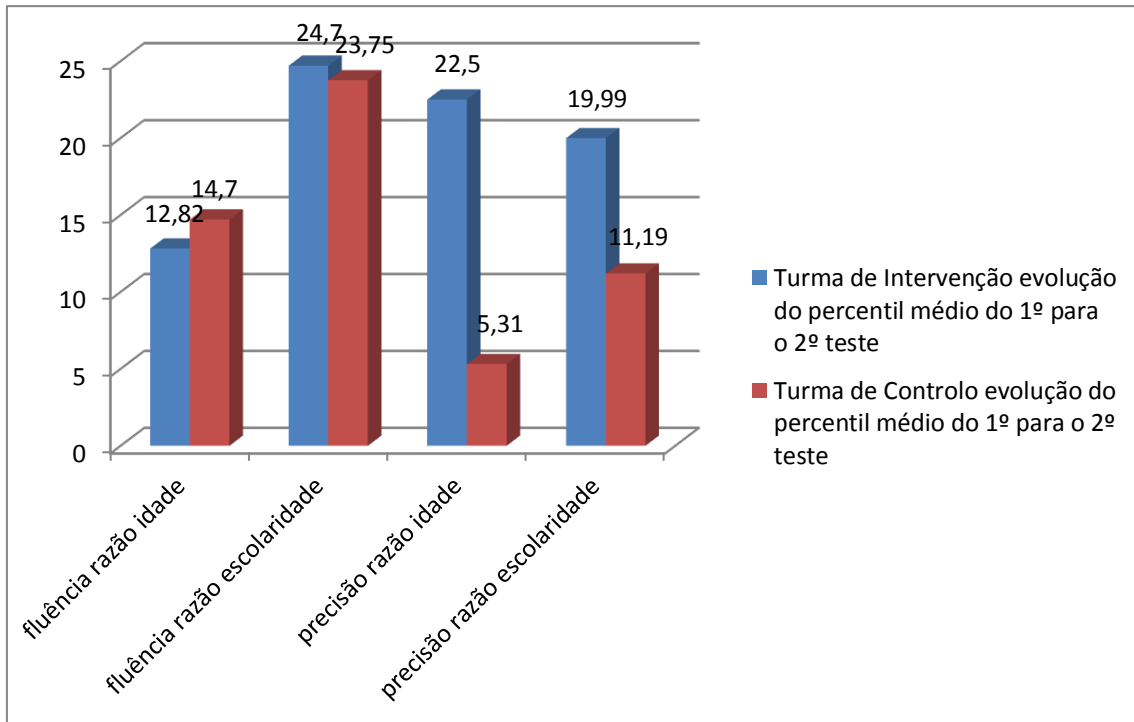


**Figura 18 - Resultados relativos aos resultados dos dois testes para avaliação da precisão em razão da escolaridade (turma de controlo)**

Então, em relação à avaliação da precisão em razão da escolaridade, a turma de intervenção subiu o seu percentil médio de 20,63, no primeiro teste, para 40,62 no segundo teste. A evolução foi de 19,99. Esta é a turma que apresenta o percentil médio mais elevado.

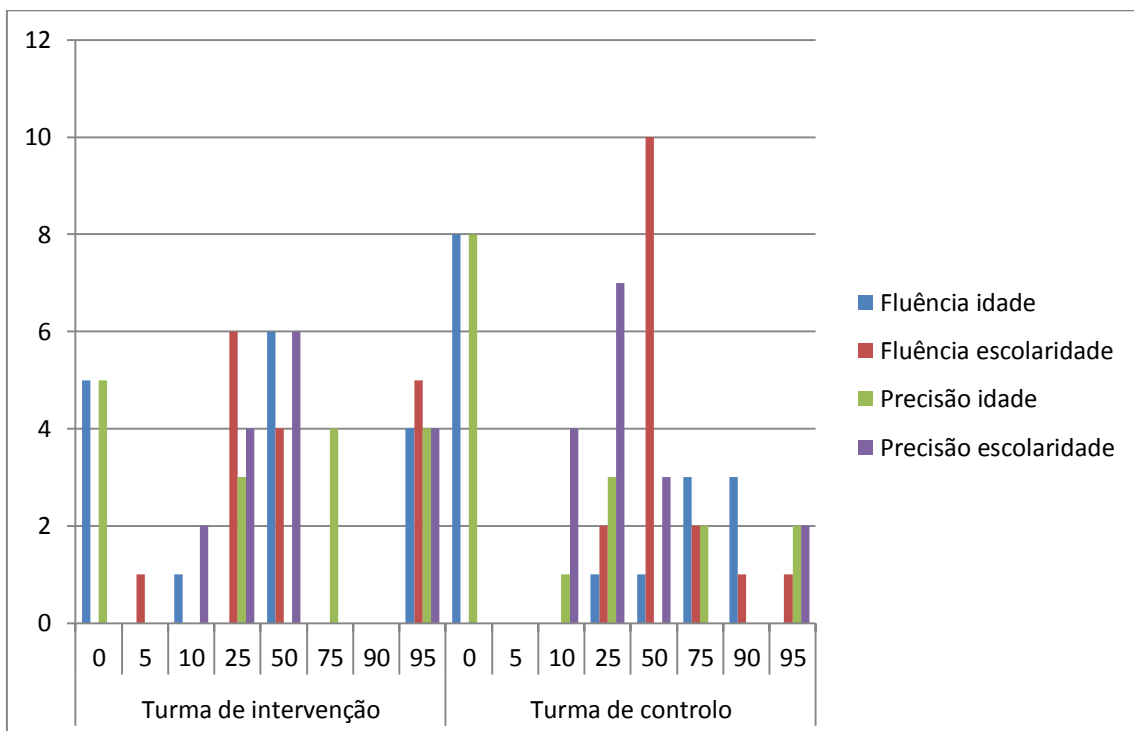
A turma de controlo teve uma subida de percentil médio de 23,5, no primeiro teste, para 34,69 no segundo, sendo a evolução de 11,19.

Em síntese, na turma de intervenção houve uma evolução de 12,82 na fluência em razão da idade e de 24,7 em razão da escolaridade e de 22,5 na precisão em razão da idade e de 19,99 em razão da escolaridade. Na turma de controlo houve uma evolução de 14,7 na fluência em razão da idade e de 23,75 em razão da escolaridade e de 5,31 na precisão em razão da idade e de 11,19 em razão da escolaridade.



**Figura 19 - Resultados relativos aos resultados relativos à evolução das duas turmas na fluência e precisão em razão da idade e da escolaridade**

A figura seguinte apresenta os resultados finais das competências de fluência e precisão nas duas turmas permitindo uma leitura mais global.



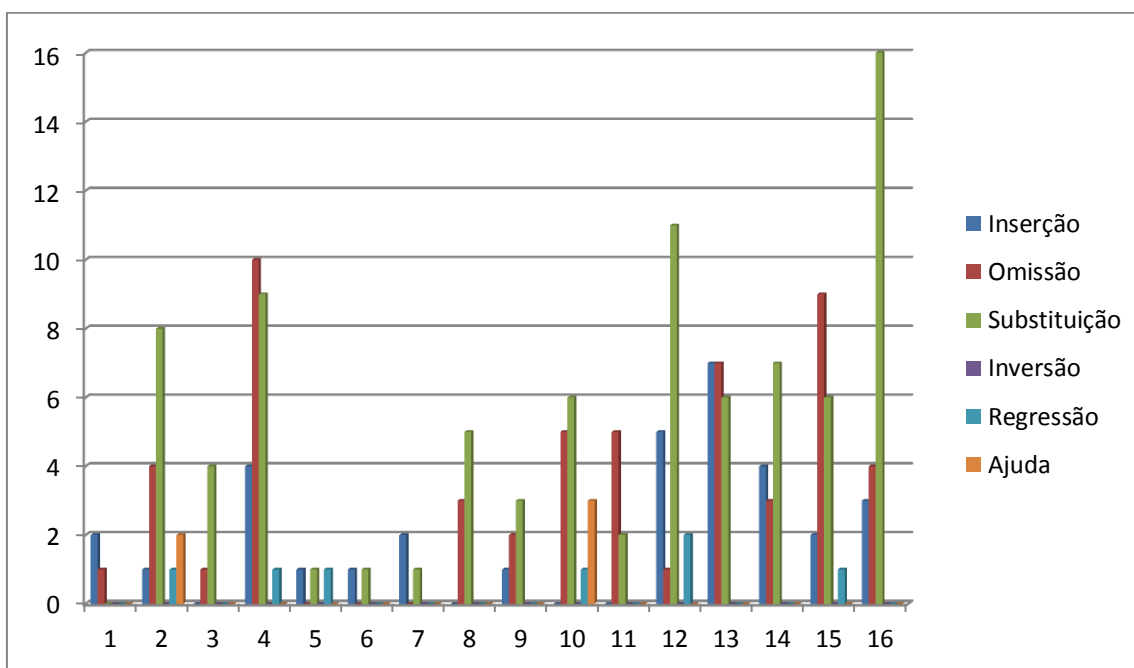
**Figura 20 - Resultados finais das competências de fluência e precisão nas duas turmas**

#### 6.4 Avaliação dos tipos e número de erros apresentados

Considerou-se, ainda, relevante fazer a análise e avaliação do tipo e número de erros apresentado pelos alunos durante a leitura, no primeiro e segundo teste, e registou-se a evolução obtida. Assim no primeiro teste, na turma de intervenção, os erros de substituição (86), omissão (55) e inserção (31) foram os mais frequentes e, em grande número, registados nas leituras de quase todos os alunos da turma, existindo poucos de regressão (7) e ajuda (5) e não existindo os de inversão.

Como exemplos concretos de alguns dos erros apresentados temos:

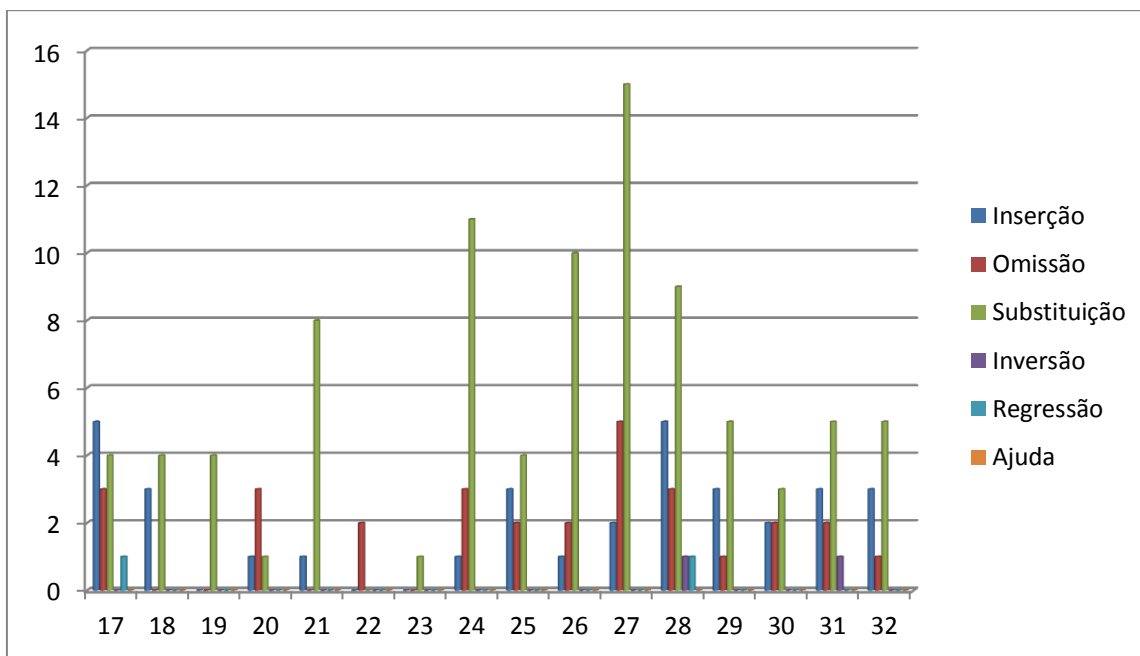
- substituição: leu <sorte> por <corde>; leu <invejam> por <invejarão>
- omissão: leu <com os gestos necessários> por < com todos os gestos necessários >
- inserção: leu <correu por toda a cidade> por <correu toda a cidade>



**Figura 21 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de intervenção no teste 1**

É de salientar que os alunos que registaram maior número e/ou variedade de erros são aqueles que obtiveram percentis de precisão de leitura iguais ou inferiores a 25, nomeadamente aqueles a que se referem os números 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

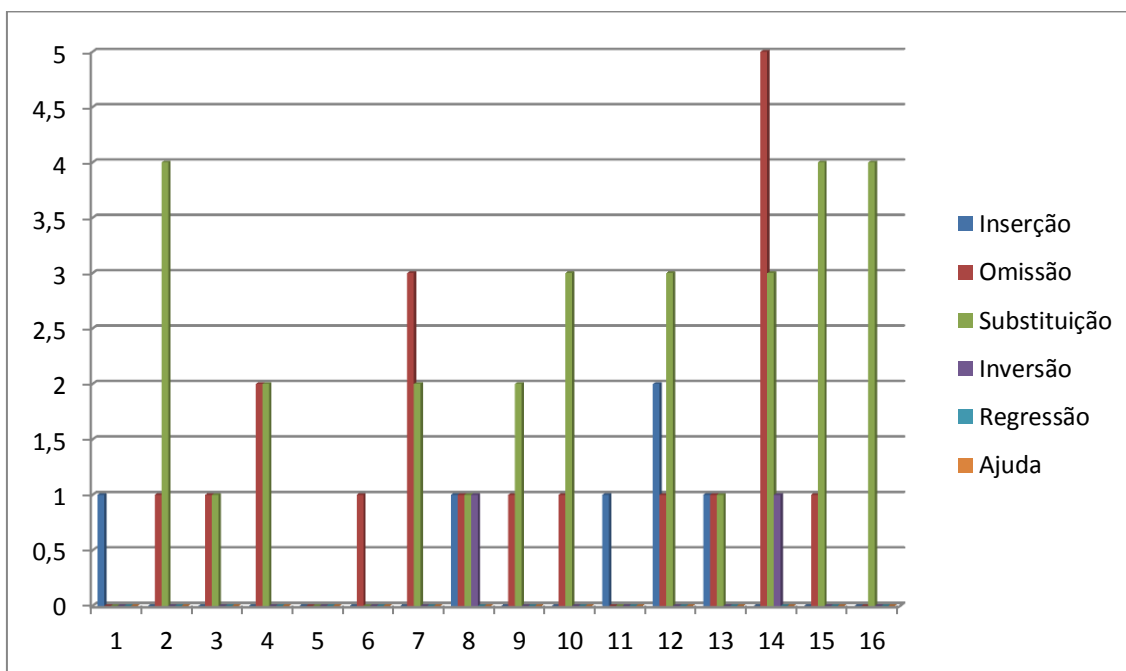
Na turma de controlo os resultados são semelhantes aos da turma de intervenção. Os erros de substituição (89), omissão (28) e inserção (33) foram os mais frequentes e, em grande número, registados nas leituras de quase todos os alunos da turma, existindo poucos de regressão (2) e inversão (1) e não existindo os de ajuda.



**Figura 22 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de controlo no teste 1**

Também à semelhança do que foi referido em relação à turma de intervenção, os alunos que registaram maior número e/ou variedade de erros são aqueles que obtiveram percentis de precisão de leitura iguais ou inferiores a 25, nomeadamente aqueles a que se referem os números 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 e 32.

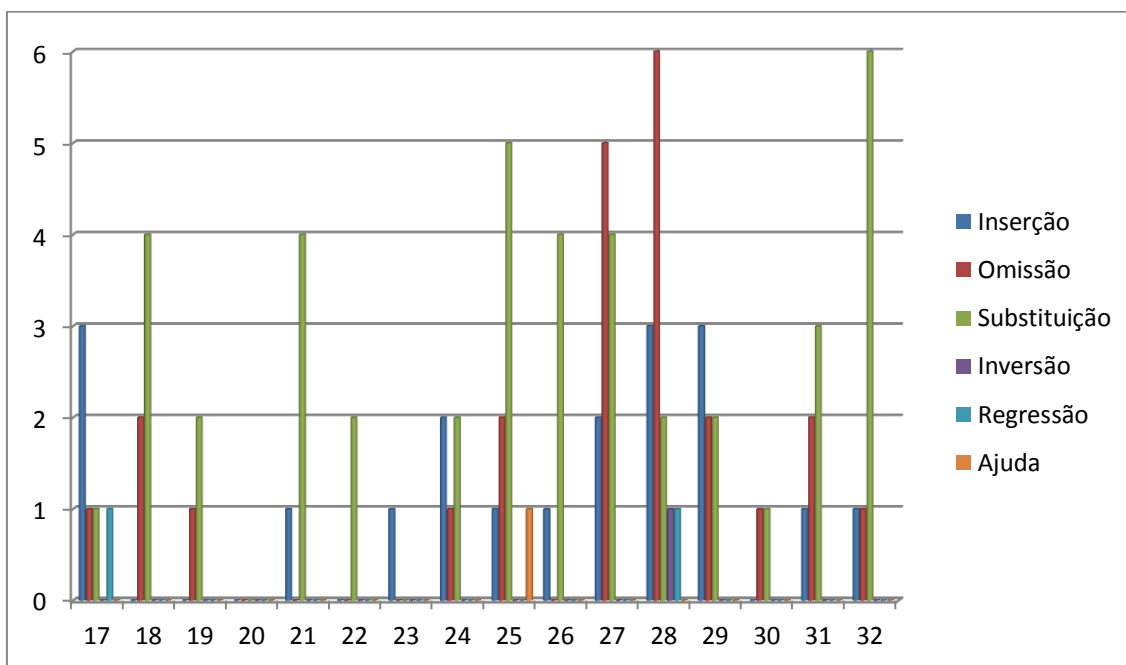
Em relação ao teste 2, na turma de intervenção, os erros de substituição (30), omissão (19) continuam em maioria, embora tenham sido registados em muito menor número. Ocorrem muito poucos erros de inserção (6) e ajuda (2) e não existem os de inversão ou regressão. Verifica-se, portanto, uma redução acentuada no número e variedade de erros apresentados.



**Figura 23 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de intervenção no teste 2**

Os alunos que registaram maior número de erros no teste 2, tendo obtido percentis de precisão de leitura iguais ou inferiores a 25, são em número inferior aos do teste 1, são apenas 3, nomeadamente aquelas a que se referem os números 2, 14 e 15.

Na turma de controlo, com o teste 2, verificaram-se os seguintes resultados: os erros de substituição (42), omissão (24) e inserção (19) são os mais frequentes, mas foram registados em menor número. Existem muito poucos erros de inversão (1), ajuda (1) e regressão (2).



**Figura 24 - Resultados relativos aos resultados relativos ao tipo de erros apresentados pela turma de controlo no teste 2**

Os alunos que registaram maior número e/ou variedade de erros no teste 2, tendo obtido percentis de precisão de leitura iguais ou inferiores a 25, são em número quase idêntico aos do teste 1, nomeadamente aqueles a que se referem os números 17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31 e 32.

Em síntese, pode concluir-se que os tipos de erros mais frequentes e comuns às duas turmas são os erros de substituição e de omissão. É importante salientar que no segundo teste a distribuição dos erros se altera, passando a ocorrer tipicamente, em ambas as turmas, nas prestações de alunos com baixos índices de precisão.

É igualmente significativo o facto de o número de alunos com elevado número de erros, e percentil igual ou inferior a 25, diminuir na turma de intervenção (de 12 para 3), enquanto na turma de controlo se mantém quase inalterado (de 13 para 11). Estes contrastes podem ser interpretados como resultantes da intervenção realizada na turma experimental.

## **6.5 Comparação entre competências – análise de três casos**

Por fim, apresentam-se os resultados da comparação entre os resultados obtidos na avaliação da competência da compreensão da leitura e os resultados obtidos nos dois testes ao nível da fluência e precisão em relação à idade e escolaridade.

De entre os alunos que apresentaram piores resultados ao nível da compreensão destacam-se o aluno número dois que apresenta apenas 4 respostas certas, 6 parcialmente certas e 3 erradas; o aluno número dez que apresenta apenas 4 respostas certas, 7 parcialmente certas e 2 erradas; o aluno número doze que apresenta apenas 3 respostas certas, 7 parcialmente certas e 3 erradas.

Os mesmos alunos encontram-se, também, entre o grupo com piores resultados no que respeita a fluência e a precisão nos dois testes.

No que diz respeito aos alunos que apresentaram médias altas nos resultados ao nível da compreensão, destacam-se os alunos números um e quinze que apresentam 8 respostas certas, 4 parcialmente certas e 1 errada e o aluno número quatro que apresenta 8 respostas certas, 3 parcialmente certas e 2 erradas.

Estes alunos apresentaram percentis bastante diferentes ao nível da fluência e precisão, sendo que o aluno número um esteve entre o percentil 25 e 50 ao nível da fluência, mas obteve bons resultados ao nível da precisão, entre o 50 e o 95; o aluno número quatro esteve, também entre o percentil 25 e 50 ao nível da fluência e entre o 5 e o 75 na precisão; o aluno número quinze obteve resultados bastante baixos tanto ao nível da fluência como da precisão, entre os percentis 0 e 25.

Por fim, os alunos que apresentaram os melhores resultados ao nível da compreensão, 9 respostas certas, 2 parcialmente certas e 2 erradas são também os que apresentaram melhores resultados ao nível da fluência e precisão, entre o percentil 50 e o 95.



## **VII – Conclusões**

---



## **7. Conclusões**

Na conclusão deste estudo, fará sentido retomar as questões de partida e percorrer os objetivos definidos de forma a fazer um balanço do trabalho realizado.

No início deste projeto, uma das questões colocadas foi: - Será que a implementação de um projeto de promoção de leitura contribui para melhorar a fluência e a precisão da leitura dos alunos de uma turma de 6º ano do EB?

Na procura de uma resposta para esta questão, e com o intuito de fomentar o ‘treino’ da leitura em voz alta, que não é prática corrente em contexto de sala aula, foi desenhado, em colaboração com os alunos, um projeto de promoção da leitura, com a duração de cerca de quatro meses, em que as propostas de atividades visaram criar uma prática de leitura regular e sistemática e contribuir, simultaneamente, para a criação de hábitos de leitura.

Neste momento, face ao tratamento e análise dos dados recolhidos, pode inferir-se que o projeto desenvolvido, não só contribuiu para o melhoramento das competências de fluência e precisão de leitura dos alunos, como os envolveu em situações diversificadas de leitura, aprofundando o seu interesse pelos livros e pela partilha de leituras.

Com efeito, fazendo uma avaliação quantitativa da implementação do projeto, pode afirmar-se que a turma de intervenção apresentou subidas de percentil superiores às da turma de controlo em todas as avaliações, à exceção da relativa à fluência em razão da idade. Também, em todas as avaliações a turma de intervenção obteve o percentil médio superior, à exceção da avaliação da fluência em razão da escolaridade.

A monitorização da implementação do projeto permitiu igualmente fazer uma apreciação de natureza qualitativa, a partir dos dados resultantes da observação naturalista e dos procedimentos de heteroavaliação e autoavaliação levados a cabo pelos alunos.

Deste ponto de vista, pode concluir-se que o projeto contribuiu significativamente para a motivação dos alunos em relação à leitura e ao livro. Estes apresentaram uma maior predisposição e motivação para a leitura e para atividades a ela ligadas. Considera-se que tal foi possível pela forma como as atividades foram organizadas, pois envolveram os alunos na sua elaboração. Ou seja, o projeto não era apenas do professor para eles, mas sim do professor para eles e deles para os colegas de 1º ciclo e, posteriormente, para os seus pares, outros colegas de 2º ciclo. Em síntese, ao

motivar os colegas para gostar de ler, cada aluno mobilizou um conjunto de conhecimentos e estratégias que fizeram com que ele próprio se motivasse.

Com as apresentações das leituras em voz alta, foram, inclusivamente, registadas melhorias nas implicações afetivas da leitura, relacionadas com a interação com um público, sendo este fator muitas vezes apontado como inibidor de uma leitura fluente e precisa. Os alunos sentiram-se motivados pela melhoria do desempenho, uma vez que estes se aperceberam de que as suas intervenções melhoravam a qualidade com a sua prática progressiva. Assim, pode confirmar-se que a falta de práticas de leitura em voz alta, aliada ao nervosismo e medo de exposição perante os colegas/público, pode ser um fator que prejudica a fluência e precisão na leitura.

No presente estudo, foram definidos como objetivos específicos: i) a avaliação da competência de leitura dos alunos antes e após a intervenção, nas vertentes de precisão e fluência de leitura; ii) a comparação dos resultados e a identificação da evolução verificada. Recorreu-se ao teste Rei para obter dados, que permitiram maior fiabilidade na análise efetuada, pois a distinção idade/escolaridade permitiu uma investigação mais fina, que proporcionou uma melhor análise e interpretação dos resultados.

Durante o processo de avaliação da fluência e precisão da leitura a avaliação foi feita tendo em conta, na precisão, o número de erros cometidos num texto ou num determinado número de palavras; na fluência, a medição da velocidade de leitura, com leituras cronometradas.

Assim se pôde evidenciar três grupos de erros mais frequentes ao nível da descodificação:

- substituição, que ocorre quando a criança substitui uma palavra ou som;
- omissão, quando a criança não lê palavras ou sons nela presentes;
- inserção, quando a criança insere sons na palavra que está a ler ou insere palavras.

Retomando a interpretação qualitativa dos erros apresentada em Carvalho (2010), a substituição pode significar dificuldade de descodificação das palavras e dificuldades de recurso ao contexto, enquanto a omissão pode refletir ansiedade, impulsividade ou falta de atenção na tarefa. Já os erros de inserção, ainda significativos nos resultados do segundo teste da turma de controlo, podem traduzir uma leitura

superficial, dependência excessiva em relação ao contexto e dificuldades de compreensão.

As duas turmas participantes no estudo não apresentavam, nas suas avaliações diagnósticas, os mesmos desempenhos, mas ao fazer-se esta avaliação em função da idade e escolaridade, verificou-se que a discrepância entre elas era apenas aparente.

Possivelmente o facto de a turma de controlo ser, também, uma das turmas em que a investigadora deste estudo era docente e onde, por conseguinte, fez, inevitavelmente, algumas das atividades descritas neste projeto, poderá ser uma justificação para não haver maior diferença nos resultados apresentados pelas duas turmas

Por outro lado, é notório que alguns alunos evoluíram muito pouco, sendo eles aqueles que estão numa faixa etária superior à do nível de ensino frequentado, por já terem sido retidos nalgum ano, ou anos, do seu percurso escolar. De acordo com a avaliação proporcionada pelo teste REI, considera-se que deveriam apresentar percentis bastante superiores para estarem ao nível dos alunos que estão na faixa etária indicada para o nível de ensino. Assim, nas avaliações em razão da idade existem muitos alunos no percentil 0.

No entanto, também alguns alunos dentro da faixa etária para o ano de escolaridade que frequentam apresentaram uma evolução pequena. Recuperando o que foi dito no Enquadramento Teórico deste trabalho, Cruz (2008, citando Foorman *et al.* 1997) refere que, se a intervenção for providenciada nos dois primeiros anos de escolaridade, 82% das crianças sujeitas a processos de reeducação podem tornar-se leitores com sucesso. No entanto, esta percentagem diminui imenso à medida que se avança na escolaridade, com resultados de 46% nos terceiro e quarto anos de escolaridade, e 10% a 15% posteriormente. O mesmo autor, cita Shaywitz (2003), que refere que dificuldades na leitura aos 9 anos de idade potenciam uma vida inteira de iliteracia para, pelo menos, 70% das crianças com dificuldades na leitura.

Não se poderá afirmar que com este se estudo tenha encontrado uma resposta para a segunda questão orientadora, que aqui se retoma: Como estabelecer correlações entre os níveis de fluência e precisão de leitura e os níveis de compreensão de leitura dos alunos de uma turma de 6º ano do EB?

Como, de resto, foi possível depreender da revisão da literatura esta é uma questão em aberto.

No que diz respeito à análise comparativa entre os resultados obtidos nas três competências de leitura, verifica-se que os resultados, considerados apenas indicadores, apresentam alguma heterogeneidade. Se, por um lado, os alunos com maiores problemas de compreensão são aqueles que têm baixos percentis de fluência e precisão e vice-versa para os alunos com os melhores resultados, por outro lado, existem casos de alunos com resultados médios na compreensão que apresentam baixos níveis na fluência ou precisão.

Em termos globais, os resultados deste estudo permitem concluir que a promoção e a prática da leitura pode muito bem partir da leitura em voz alta. De entre as várias atividades que podem promover esta modalidade, sublinha-se que a apresentação de leituras em voz alta deve ser incentivada e realizada em contexto de sala de aula. Desta forma, cabe ao professor, propor atividades deste género, para que seja potenciado o desenvolvimento das competências de fluência e precisão.

A realização deste trabalho de investigação permite, assim, sugerir que as dificuldades manifestadas pelos alunos no domínio da leitura só poderiam ser ultrapassadas com uma intervenção com foco na leitura em voz alta, na medida em que o trabalho realizado em torno da compreensão de leitura não estava a conduzir à progressão nas competências de fluência e precisão.

Como limitações do estudo deve referir-se o facto de não ter sido feita uma segunda avaliação da compreensão no final da intervenção, subsistindo, assim, a dúvida sobre quais seriam os resultados obtidos.

Com o trabalho de investigação-ação realizado, tornou-se possível melhorar as práticas pedagógicas de forma a surgirem como um agente facilitador do desenvolvimento das competências de leitura. Embora as conclusões aqui delineadas não sejam passíveis de generalização, espera-se que possam constituir um contributo e um incentivo para recolocar a leitura em voz alta no centro das atividades de leitura.

Por outro lado, espera-se que constitua mais um alerta para a necessidade de avaliar a competência de leitura em todas as suas dimensões, o mais cedo e cuidadosamente possível, confrontando essa avaliação com as metas de aprendizagem esperadas para a idade/ciclo de escolaridade, de forma a fundamentar científica e pedagogicamente a ação educativa.

# **Referências bibliográficas**

---



## Referências bibliográficas

- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Carvalho, A. (2010). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Clark, C. H. (1995). *Teaching students about reading: A fluency example*. Reading Horizons, 35 (3), 250-266.
- Costa, A. (2005). *Processamento de frases em Português Europeu*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. – Universidade do Minho.
- COUTINHO, C. (2008). *Del.icio.us: uma ferramenta da Web 2.0 ao serviço da investigação em educação*. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1(1), pp. 104-115. em <http://eft.educom.pt> (consultado a 19.11.2012)
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, V. (2008). *O PREP na Prevenção das Dificuldades na Leitura*, Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.
- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Ehri, L. C. (2002). *Reading Processes, Acquisition, and Instructional Implications*. In Reid, G. & Wearmonth J. (Edits.), *Dyslexia and Literacy* (pp. 167-185). London: John Wiley & Sons.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Open University Press, Bristol, PA.
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Freitas, M .J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Goodman, Y. M. (1995) *Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gough, P., Hoover, W., and Patterson, C. (1996). *Some observations on a simple view of reading*. In C. Cornoldi and J. Oakhill (eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 1–13). Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). *Reading fluency assessment and instruction: What, Why and How?* International Reading Association, (pp. 702-714).
- Kavanagh, J. F.; Marttingly (eds.) (1972) - *Language by Ear and by Eye*, Cambridge. Mass: MIT Press.
- Kleiman, Angela. *Oficina de leitura*. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Meisinger, E. (2010). *Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody and Definitions of Fluency*. *Reading Research Quarterly*, 45(2), pp. 230-251.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. ([1974] 2003). *Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology*. In Kuhn, M. & Stahl, S. *Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices*. New Jersey: Journal of Educational Psychology 2003, Vol. 95, No. 1, 3–21.

Latorre, A. (2003). *La investigación-Acción*. Barcelona: Graó

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação (2006/2007). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

National Research Council (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.

NICHHD, N. I. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching Children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups em:*  
<http://www.nationalreadingpanel.org/publications/subgroups.htm> (consultado a 07.06.2012)

Oakley, G. (2003, March). *Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books*. Reading Online, 6(7). em:  
<http://www.readingonline.org/articles/oakley/> (consultado a 11.09.2012)

Osborn et al, (2003). *A Focus on Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning. Australia

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. NewburyPark, C.A.: Sage

Prole, A. (s.d.), *Como fazer um Projecto de Promoção da Leitura*. ABZ da Leitura Projectos de Promoção da Leitura. Casa da Leitura, Fundação Calouste Gulbenkian em:

[http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/manual\\_instrucoes\\_projectos\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/manual_instrucoes_projectos_a_C.pdf) (consultado a 12.10.2012)

Rasinski, T., e Padak, N. (1996). *Five lessons to increase reading fluency*. In L. Putnam (Ed.), *How to become a better reading teacher* (pp. 255-265). Toronto: Prentice Hall.

Rasinski, T., & Padak, N. (2000). *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Rasinski, T. (1994). *Developing syntactic sensitivity in reading through phrase-cued texts*. *Intervention in School and Clinic*, 29 (3), 165-168.

Rasinski, T. (2004). *Creating Fluent Readers*. *Educational Leadership*, 61 (6), pp. 46-51.

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader. Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.

Reis, C. (Coord.) (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação. Lisboa: ME

Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação apresentada para as provas de Mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Rigoletto, A. P. & Giorgi, C. *Leitura Compartilhada: Quando os pais e professores participam na formação dos jovens leitores*. In Azevedo, F. & Souza R. (Coord.) (2012), *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lisboa: Lidel

Sá-Chaves, I. (1997). *A formação de professores numa perspetiva ecológica. Que fazer com esta circunstância?* Um estudo de caso da Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, Lda.

Samuels, S. J. (2002). *Reading fluency: Its development and assessment*. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes – um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, E. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa, Leitura*. Lisboa: ME, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta

Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da leitura*, in Inês Sim-Sim (org.), *A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico*, Cadernos de Formação para Professores, n.º 2, 2001, pp. 51-64. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Lisboa: ME

Sim-Sim, I., Duarte, I. y Ferraz, M. (1997): *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação

Sim-Sim, I. e Micaelo, M. (2006). *Determinantes da compreensão da leitura*. In Sim-Sim, I. (Org.). *Ler e Ensinar a Ler* pp. 35-62. Lisboa: Edições ASA.

Simões, A. (1990). *Investigação-acção: natureza e validade*. Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XXIV, 39-51

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed

Sucena, A., & Castro, S. (2009). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura*. Coimbra: Almedina.

Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Viana, F. L. e Sim-Sim, I. (2007). *Para avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: ME, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

Viana, F. L (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: ME

Viana, F. L. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra : Almedina

Vigostsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes

Tristão (2009). *Avaliação da Fluência de leitura Oral em alunos de 2º ano do 1º Ciclo*. Dissertação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

# **Anexos**

---





Anexo 2 – Inquérito para caracterização dos hábitos de leitura da amostra

# Inquérito

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

Idade: \_\_\_\_\_ anos      Ano: 6º ano      Nº \_\_\_\_\_      Turma \_\_\_\_\_

Gostas de ler?

Sim       Não

Quantos livros leste no último mês?

     2            3            +3     

Escreve o título do último livro que leste:

\_\_\_\_\_

Partilhas a tua opinião sobre o que lêes com alguém?

\_\_\_\_\_

Em que altura do dia lêes?

\_\_\_\_\_

Costumas ler com alguém?

Sim       Não

Se sim, com quem? \_\_\_\_\_

O que gosto mais de ler é....

BD

Romances

Aventuras

Terror

Jornais

Seres Fantásticos

Ficção Científica

Enciclopédias

Histórias

Outros \_\_\_\_\_

Anexo 3 - Ficha com Biografia de La Fontaine lacunada – Sessão 1 e 8

Nome: \_\_\_\_\_ Turma : \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

# Jean de La Fontaine

Vamos conhecer este senhor? Pois então escuta com atenção e preenche os espaços em branco:



Jean de La Fontaine \_\_\_\_\_ em 1621, na região de Champagne em \_\_\_\_\_. Filho de um guarda-florestal passou grande parte da sua \_\_\_\_\_ no campo, o que lhe despertou o amor pela \_\_\_\_\_ e pelos \_\_\_\_\_. Depois de ter estudado Direito, mudou-se para \_\_\_\_\_ onde conheceu os \_\_\_\_\_ mais famosos da época. Aos 47 anos \_\_\_\_\_ a sua primeira colecção de \_\_\_\_\_. Morreu a 13 de \_\_\_\_\_ de 1695.

Anexo 4 - Ficha Galeria de Arte – Sessão 4

Nome: \_\_\_\_\_ Turma : \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Aqui há artista...



Após teres ouvido a fábula faz a ilustração de uma parte que tenhas gostado muito ou que tenhas achado mais interessante.

Anexo 5 – Ficha de Avaliação das Atividades

Nome: \_\_\_\_\_ Turma : \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



Olá! Eu sou o Sr. Querosaber e aquilo que eu gostava mesmo, mesmo de saber era se tinhas gostado das actividades fazer?

## a minha opinião

SIM

NÃO

As actividades foram interessantes .....

Os meus colegas leram bem .....

Consegui perceber as histórias .....

Consegui fazer a ilustração .....

Fiquei a saber o que era uma fábula .....

Alterava

\_\_\_\_\_

Preferia

\_\_\_\_\_

Anexo 6 – Regulamento do Concurso de Leitura

# REGULAMENTO DO CONCURSO DE LEITURA:

## *“Achas que Sabes ler?”*

- O Concurso está aberto a todos os alunos do 5º, 6º e 7º anos do Agrupamento de Escolas de Cadaval;
- Os alunos interessados devem dirigir-se ao seu Professor de Língua Portuguesa ou à Biblioteca e proceder à sua inscrição até dia 1 de Abril;
- Os textos devem ser da colecção de livros “Uma Aventura” (1 ao 30), escritos pelas autoras Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães;
- O Concurso realizar-se-á no dia **4 de Abril pelas 14h45m**, na Biblioteca do Bloco IV;
- Os prémios a atribuir são:
  - Diploma de participação
  - Diploma de classificação (1º, 2º e 3º lugares);
  - Livro, um tapete de rato, um porta-chaves e sortido de gomas, para o primeiro classificado;
  - Livro, sortido de gomas e um marcador de livros, para o segundo classificado;
  - Livro e um marcador de livros para o terceiro classificado.

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- Dicção;
- Respeito pela pontuação;
- Precisão;
- Fluência;
- Expressividade.

Anexo 7 - Ficha “Fábulas vs Realidade” – Sessão 8

Nome: \_\_\_\_\_ Turma : \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



A comparar e comparar é que a gente lá vai chegar...

Como deves ter reparado, há algumas semelhanças entre as fábulas e a realidade. Lê com muita atenção a fábula e estabelece a semelhança com a realidade.

Fábula

---

---

---

---

---

---

---

---

Realidade

---

---

---

---

---

---

---

---

Anexo 8 - Ficha de leitura – Sessão 8

# Ficha de Leitura

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Título da Fábula: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Assunto: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aconselhavas a leitura desta fábula a um amigo? \_\_\_\_\_

Porquê?

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

Data de início da leitura: \_\_\_\_\_



Anexo 9 - Ficha “Perguntas pertinentes e impertinentes” – Sessão 8

pergunta pertinente

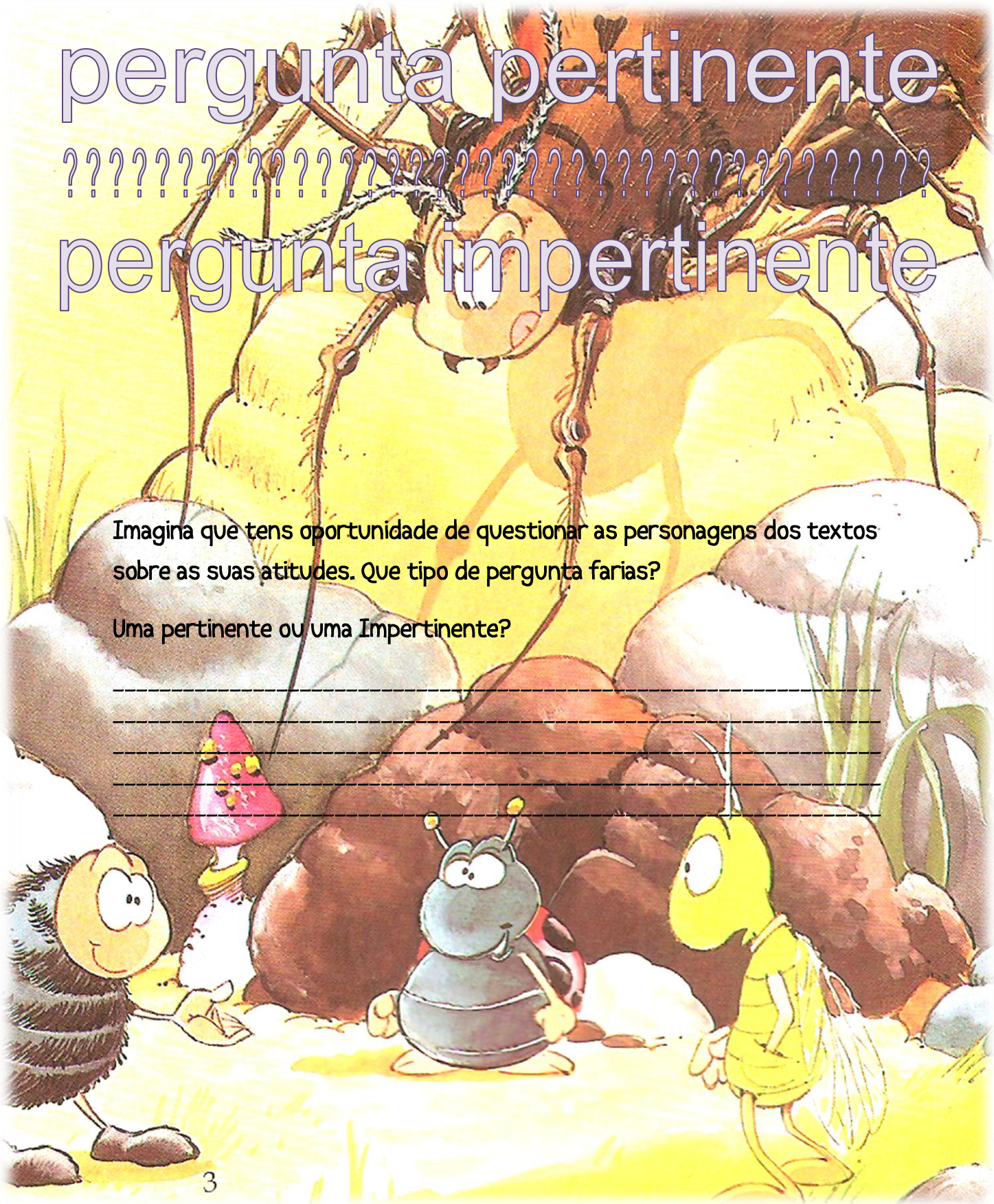
????????????????????????????????????????????????????????????

pergunta impertinente

Imagina que tens oportunidade de questionar as personagens dos textos sobre as suas atitudes. Que tipo de pergunta farias?

Uma pertinente ou uma Impertinente?

-----  
-----  
-----  
-----



**Anexo 10 – Fichas de leitura partilhadas no placard da BE**

**“Vampiros ou nem por isso”**

Autor: Álvaro Magalhães

Editora: Asa

Data de Edição: Maio de 2010

Ilustrador: Carlos J. Campos

O assunto deste livro é a história de Valentim e da sua família, aconteceu-lhes qualquer coisa estranha...

O que mais me agradou neste livro foi eles não saberem se são vampiros ou não e o que menos me agradou foi eles ficarem com a casa destruída.

Início da leitura: 01/10/2010 Fim da Leitura: 12/11/2010

Tomás

**“Marcelina e a noite de Halloween”**

Autor: Christel Desmoinaux

Editora: Everest

Data de Edição:

Ilustrador: Hachette Livre

Este livro é sobre o Halloween. A personagem principal é a Marcelina e ela não sabe o que é o Halloween.

O que mais me agradou neste livro foi a Marcelina ter pedido à avó para lhe explicar o que é o Halloween e o que menos me agradou foi as bruxas não darem atenção à bruxinha Marcelina.

Início da leitura: 11/11/2010 Fim da Leitura: 12/11/2010

Soraia

**Anexo 11 – Grelha de recolha de dados das Provas de Aferição – Turma de Intervenção**

Nº	Perguntas													Certa	Errada	Parcialmente certa
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2	3	4	5	6	7	8	9			
1	c	c	e	e	e	e	e	c	p	p	e	p	c	4	6	3
2	c	c	c	c	e	e	e	c	e	c	e	p	c	7	5	1
3	c	c	c	e	e	e	e	p	e	e	e	p	p	3	7	3
4	c	c	c	e	c	e	c	c	e	c	c	p	p	8	3	2
5	c	e	c	e	c	c	c	c	p	c	e	e	c	8	4	1
6	c	c	c	c	c	e	c	e	e	c	e	e	e	7	6	0
7	c	c	c	e	c	e	c	c	p	c	e	c	e	8	4	1
8	c	c	e	e	e	e	c	c	e	e	e	e	e	4	9	0
9	c	c	c	e	c	e	c	c	p	c	c	c	p	9	2	2
10	c	c	c	e	e	e	c	c	e	c	e	e	e	6	7	0
11	c	e	e	c	c	e	p	c	c	e	e	e	p	5	6	2
12	c	c	c	c	e	c	c	c	p	e	e	p	c	8	3	2
13	c	e	c	c	e	e	c	c	e	e	e	e	e	5	8	0
14	c	c	c	c	c	p	c	c	p	e	e	c	c	9	2	2
15	c	c	c	e	c	p	e	e	e	p	e	e	e	4	7	2
16	c	c	c	c	c	c	e	c	e	p	e	c	e	8	4	1
17														0	0	0
18														0	0	0
19														0	0	0
20														0	0	0

16	13	13	7	9	3	10	13	1	7	2	4	5
0	3	3	9	7	11	5	2	9	6	14	7	7
0	0	0	0	0	2	1	1	6	3	0	5	4

certas	103
erradas	83
Parcialmente certas	22

**Anexo 12 - Grelha de recolha de dados das Provas de Aferição – Turma de Controlo**

Nº	Perguntas													Certa	Errada	Parcialmente certa
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2	3	4	5	6	7	8	9			
1	c	c	c	e	e	e	p	c	p	c	c	p	e	6	4	3
2	c	e	c	e	c	c	c	c	c	p	e	c	p	8	3	2
3	c	c	c	e	c	e	c	c	e	e	e	c	p	7	5	1
4	c	e	e	c	c	p	c	c	c	e	e	p	c	7	4	2
5	c	c	e	e	e	c	c	c	c	e	e	p	p	6	5	2
6	c	e	e	e	e	e	p	c	p	c	e	e	e	3	8	2
7	c	c	c	c	c	c	c	c	p	e	e	p	e	8	3	2
8	c	c	c	e	e	e	p	e	e	e	e	c	e	4	8	1
9	c	c	c	c	c	e	p	p	c	p	e	e	e	6	4	3
10	c	c	c	c	c	c	c	p	c	p	e	p	c	9	1	3
11	c	c	c	e	e	e	c	c	e	e	e	c	p	6	6	1
12	c	c	e	e	e	e	c	c	e	c	e	p	e	5	7	1
13	c	c	c	e	e	e	c	c	e	c	e	c	c	8	5	0
14	c	c	c	c	c	e	c	c	p	p	e	p	e	7	3	3
15	c	c	c	c	e	c	c	c	e	c	e	c	e	9	4	0
16	c	c	c	c	c	c	c	c	e	p	c	c	c	11	1	1
17	c	e	c	c	c	e	p	c	p	p	c	p	e	6	3	4
18	c	c	c	e	c	c	c	c	e	e	e	p	e	7	5	1
19														0	0	0
20														0	0	0

18	14	14	8	10	7	13	15	5	5	3	7	4
0	4	4	10	8	10	0	1	8	7	15	2	10
0	0	0	0	0	1	5	2	5	6	0	9	4

certas	12
erradas	3
Parcialmente certas	79
	32

## Anexo 13 – Prova de Aferição de Língua Portuguesa 2010



GABINETE  
DE AVALIAÇÃO  
EDUCACIONAL

**PROVA DE AFERIÇÃO DO ENSINO BÁSICO**  
**2010**

Rubrica do Professor Aplicador

A PREENCHER PELO ALUNO

Nome

A PREENCHER PELO AGRUPAMENTO

Número convencional do Aluno

Número convencional do Aluno

A PREENCHER PELA U.A.

Número convencional do Agrupamento

### Prova de Aferição de Língua Portuguesa

2.º Ciclo do Ensino Básico

**2010**

---

## INSTRUÇÕES GERAIS SOBRE A PROVA

- Deves realizar a prova a caneta ou a esferográfica, de tinta azul ou preta.
- Se precisares de alterar alguma resposta, risca-a e escreve a nova resposta (não uses corrector).
- Lê todas as questões com a máxima atenção.
- Se acabares antes do tempo previsto, revê a tua prova.

**A prova tem duas partes.**  
**No fim da primeira parte, há um intervalo.**  
**Tens 50 minutos para responderes a cada parte.**

- Segue com cuidado as instruções de cada uma das questões.
- Numas questões, terás de escrever a resposta; noutras questões, terás de escolher e assinalar a(s) resposta(s) correcta(s).
- Nas questões em que apenas tens de assinalar a(s) resposta(s) correcta(s), se te enganares e puseres o sinal (um **X**, por exemplo) no espaço errado, risca-o e coloca-o no lugar que consideres certo.

### 1.ª PARTE

Durante a primeira parte, vais começar por responder a questões sobre cada um dos textos que te são apresentados para leitura.

A seguir, vais resolver um conjunto de questões sobre o funcionamento da língua portuguesa.

Após o intervalo, não poderás alterar ou completar as respostas dadas na primeira parte.

### 2.ª PARTE

Durante a segunda parte, vais escrever um texto.

## 1.ª Parte

Lê o texto A, de Sophia de Mello Breyner Andresen. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado a seguir ao texto.

### TEXTO A

- 1 *Promontório<sup>1</sup> de Sagres. [...]*  
*Ao fundo, sozinho, voltado para o mar, vestido de escuro [...], o Infante [D. Henrique].  
Está sentado numa pedra, ligeiramente curvado para a frente, com o queixo apoiado na mão direita e o cotovelo direito apoiado no joelho direito [...].*
- 5 *No primeiro plano [...] falam e movem-se as outras personagens. [...]*  
*Entra uma mulher com uma criança (que é um rapazinho de sete anos).*
- CRIANÇA (apontando com o dedo o Infante) – Mãe, o Infante, o que é que ele está ali a fazer, sozinho, a olhar para o mar?*
- MULHER – Está a ver.*
- 10 *CRIANÇA – Mas não se vê nada. É só mar.*  
*MULHER – Ele vê melhor do que nós.*  
*CRIANÇA – Ah? Eu pensava que ele não via. No outro dia encontrei-o no caminho e disse: «Bom dia, meu Senhor». Mas ele não me viu.*  
*MULHER – Ele vê bem o que está longe.*
- 15 *(Enquanto acabam de falar entra um velho com barbas compridas e brancas.)*  
*VELHO – Era melhor que visse o que está perto. [...] Do mar não vem nem glória nem proveito.*  
*(Entra um rapaz de vinte anos que ouve a última frase.)*  
*RAPAZ – Tens a certeza, Velho?*
- 20 *VELHO – Todos os anos ele manda para o Sul as suas barcas. E diz aos capitães: «Ide mais longe.» Mas já ninguém pode ir mais longe.*  
*RAPAZ – Tens a certeza, Velho?*  
*VELHO – [...] Nunca ninguém passou além do cabo Bojador.*  
*CRIANÇA – Onde é o Bojador?*
- 25 *VELHO (sentando-se numa pedra e apontando vagamente para o mar) – Além, ao Sul, na costa de África, no mar.*  
*CRIANÇA – E não se pode ir além do Bojador?*  
*VELHO – Não.*  
*CRIANÇA – Porquê?*
- 30 *VELHO – Porque é ali que acaba o Mundo. Do outro lado do Cabo, o calor é tanto que*

as águas fervem e se transformam em lama. É ali que começa o mar Tenebroso. O ar está cheio de nevoeiros negros. Não se vê a luz do Sol. E ondas de lodo estão cheias de grandes monstros marinhos.

RAPAZ – Isso são lendas inventadas pelo medo dos Mouros.

35 VELHO – Mas também nos livros antigos de Ptolomeu<sup>2</sup> e nos livros dos Romanos está escrito que ninguém pode passar além do Bojador.

RAPAZ – Isso dizem os Antigos. Temos que ir nós próprios saber o que é verdade.

40 VELHO – Mas, que diz a experiência dos mareantes das Espanhas? Que dizem todos os navegadores? [...] Dizem [...] que barco que ali chegue logo será devorado pelos abismos do mar.

RAPAZ – Velho, e eu digo-te isto: Gil Eanes, com a sua barca, passará além do Bojador.

MULHER – Então por que recuaram eles, no ano passado?

VELHO – Porque havia a bordo homens de experiência e juízo que não quiseram avançar para a morte certa.

45 RAPAZ – Porque pararam primeiro nas Canárias<sup>3</sup> e gente dessa ilha lhes contou velhas histórias fantásticas e mentirosas.

MULHER – Dizem que o Infante repreendeu muito Gil Eanes?

RAPAZ – O Infante repreendeu-o por ele ter recuado em frente de umas lendas boas para assustar crianças.

50 CRIANÇA – E que fez Gil Eanes?

RAPAZ – Este ano partiu outra vez.

MULHER – E dizem que à partida jurou que só voltaria a Portugal quando tivesse dobrado o Cabo.

55 VELHO – E por causa dessa promessa ele nunca voltará a Portugal. Há já muito tempo que partiram. Com certeza Gil Eanes já cumpriu a sua palavra. A esta hora já ele dobrou o Cabo. E já as ondas de lodo engoliram a sua barca e já as serpentes verdes do Tenebroso o comeram, a ele e aos seus homens. Fez-se a vontade do Infante. Mas Gil Eanes nunca voltará a Portugal. (*O velho levanta-se e dá um passo em frente.*) Nunca ninguém voltou do Bojador.

60 CRIANÇA (*puxando a saia da mãe e apontando o mar, com o braço estendido*) – Mãe, mãe, olha, além no mar, toda branca, uma barca. Vem uma barca no mar.

RAPAZ (*dá uns passos em frente e olha o mar*) – É Gil Eanes. Voltou.

(*Cai o pano.*)

Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Bojador*, Lisboa, Editorial Caminho, 2000  
(texto com supressões)

#### VOCABULÁRIO

<sup>1</sup> *promontório* – cabo formado por rochas ou penhascos altos.

<sup>2</sup> *Ptolomeu* – geógrafo grego, do século II d.C.

<sup>3</sup> *Canárias* – arquipélago espanhol, no Atlântico.

**Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.**

1. Assinala com **X**, de 1.1. a 1.5., a opção que permite completar cada afirmação, de acordo com o sentido do texto.

1.1. O texto que leste consiste num diálogo entre as personagens

- Rapaz, Criança, Velho e Mulher.
- Criança, Velho, Rapaz e Gil Eanes.
- Velho, Rapaz, Mulher e Infante.
- Criança, Velho, Gil Eanes e Infante.

1.2. «Ele vê bem o que está longe.» (linha 14)

A frase acima transcrita pretende destacar a ideia de que o Infante

- tem um problema de visão.
- é um homem de grande visão.
- tem uma visão negativa do mundo.
- é um homem de pouca visão.

1.3. O Velho e o Rapaz têm ideias diferentes sobre navegar para sul do Bojador:

- o Velho confia na experiência de Gil Eanes, e o Rapaz critica o Velho por ser medroso.
- o Rapaz discorda do Infante, e o Velho acha que Gil Eanes deve prosseguir a viagem.
- o Rapaz pensa que fazer escala nas Canárias é a solução, e o Velho diz que isso é morte certa.
- o Velho acredita nos perigos do mar Tenebroso, e o Rapaz diz que são apenas lendas.

1.4. Ao afirmar «Temos que ir nós próprios saber o que é verdade.» (linha 37), o Rapaz quer dizer que a verdade

- está escrita nos livros antigos.
- tem de ser confirmada por quem a deseja.
- está contada nas lendas e nos mitos.
- tem de ser ensinada por quem sabe.

1.5. O Rapaz e o Velho mostram estados de espírito diferentes acerca da viagem de Gil Eanes:

- o Rapaz mostra-se derrotado, e o Velho confiante.
- o Rapaz mostra-se indiferente, e o Velho entusiasmado.
- o Rapaz mostra-se optimista, e o Velho pessimista.
- o Rapaz mostra-se confiante, e o Velho animado.

2. Gil Eanes recuara na anterior tentativa de passar o Bojador. O Velho e o Rapaz explicam este fracasso de forma diferente.

Transcreve, para as personagens indicadas, uma expressão do texto que apresente a razão defendida por cada uma delas.

Velho: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Rapaz: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Referindo-se a Gil Eanes, o Velho afirma: «E por causa dessa promessa ele nunca voltará a Portugal.» (linha 54).

Identifica a promessa feita por Gil Eanes.

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

4. Lê as frases: «RAPAZ (dá uns passos em frente e olha o mar) – É Gil Eanes. Voltou.» (linha 62).

Imagina como se sentia Gil Eanes, depois de ter cumprido a promessa, e escreve duas palavras que descrevam o seu estado de espírito.

\_\_\_\_\_

5. Uma companhia de teatro decidiu representar a peça a que pertence o texto lido. Publicou um anúncio no jornal, para encontrar um actor que interpretasse o papel de Velho.

Apresentou-se, então, um candidato de baixa estatura e um pouco curvado, cabelos brancos, barba comprida, olhar sorridente, voz entusiasmada e ar descontraído.

Na tua opinião, o que teria o actor de mudar para poder desempenhar bem o papel de Velho?

Justifica a tua resposta, com base na informação contida no texto.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Ao longo do texto, surgem várias indicações entre parêntesis.

Transcreve aquela que indica que uma parte da acção chegou ao fim.

\_\_\_\_\_

Lê, agora, o seguinte texto, publicado num jornal. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado a seguir ao texto.

### TEXTO B

#### 1 REGATA<sup>1</sup> COM CORES LUSAS DARÁ A VOLTA AO MUNDO

Apoiada pela Marinha, a regata *Portugal Ocean Race* levará sete meses a cruzar oceanos. A sua «madrinha» é a fadista Mafalda Arnauth.



O objectivo é ambicioso, mas, ao mesmo tempo, concretizável. Trata-se de criar, em 2011, a regata mais popular de todas, a nível mundial, dispondo para tal de um orçamento reduzido. Promovido pelo velejador Ricardo Diniz – associado a Brian Hancock, que já participou em três regatas à volta do mundo –, este projecto é apoiado pela Marinha Portuguesa e recorrerá a veleiros de 12 metros (os *Class 40*), fabricados com tecnologias acessíveis (utilizando fibra de vidro). «Serão, por isso, fáceis de construir nos estaleiros<sup>2</sup> portugueses», admite Ricardo Diniz.

A regata – cujo percurso será Portugal, África do Sul, Nova Zelândia, Brasil, Portugal – contará com um mínimo de 20 veleiros. Esta prova será disputada em três categorias: velejador solitário, dois velejadores e tripulação de equipa. A logística<sup>3</sup>, a segurança, as reparações e as comunicações serão apoiadas pela organização. O evento terá cobertura<sup>4</sup> dos *media*.

*Expresso*, 3 de Outubro de 2009 (texto adaptado)

#### VOCABULÁRIO

<sup>1</sup> *regata* – competição em velocidade, entre embarcações.

<sup>2</sup> *estaleiros* – instalações para a construção e reparação de embarcações.

<sup>3</sup> *logística* – o que é relativo à satisfação das necessidades materiais de instalação e de funcionamento de uma organização.

<sup>4</sup> *cobertura* – no texto, reportagem alargada dos vários aspectos de um acontecimento, através dos meios de comunicação social.

7. Ordena as frases, de 1 a 7, de acordo com a sequência pela qual as informações são apresentadas no texto do jornal.

Repara que a última frase da sequência já está numerada.

	A regata <i>Portugal Ocean Race</i> será, em 2011, um evento a nível mundial.
7	Os jornais e a televisão vão acompanhar a regata.
	Os veleiros vão ser construídos com recurso à fibra de vidro.
	Três categorias distintas estarão em competição.
	A regata terá uma duração de sete meses.
	O início e o fim da prova terão lugar em Portugal.
	Ricardo Diniz promove o evento, em parceria com Brian Hancock.

8. Transcreve do texto **B**:

a) o nome da instituição que apoiará a regata \_\_\_\_\_

b) o nome de três países por onde a regata passará \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) o nome de duas modalidades de participação em que a prova será disputada  
\_\_\_\_\_

9. De acordo com o texto **B**, o objectivo da regata é ambicioso.

Indica duas razões apresentadas no texto que justifiquem esta afirmação.

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

## Anexo 14 – O Teste REI

### ADMINISTRAÇÃO E COTAÇÃO DO TESTE DE LEITURA O REI

#### O INSTRUMENTO

Para podermos cumprir adequadamente o objectivo de avaliar a Precisão e Fluência de leitura considerámos necessário optar por um texto, de preferência narrativo, aproximando-o assim da realidade da leitura das nossas crianças. À luz do que outros autores fizeram anteriormente para a construção de testes de avaliação da leitura (por exemplo o Teste L'Alouette, de Lefavrais, 2005) fomos à procura do texto de entre os contos tradicionais portugueses disponíveis, valorizando assim a nossa cultura e tradição linguística.

Foi assim seleccionado o conto “O Rei vai nu” com 281 palavras, que é uma versão de autor desconhecido do conto “A roupa nova do imperador” de Hans Christian Andersen.

#### INSTRUÇÕES DE APLICAÇÃO

A prova de leitura O Rei obedece às seguintes instruções e regras:

Dá-se a folha de texto à criança, e diz-se-lhe:

***“Lê este texto o melhor que puderes, começando pelo título. Se não conseguires ler alguma palavra, eu ajudo-te. Começa!”***

Accionar o cronómetro e registar os erros cometidos pela criança ao longo da leitura na folha de registo, seguindo a codificação sugerida mais à frente, ou proceder à gravação áudio da leitura da criança, procedendo posteriormente ao registo dos erros. Esta estratégia será aconselhável para quem se inicia na aplicação desta prova ou no caso de se prever a ocorrência de muitos erros na leitura. Pode ser utilizado o cronómetro digital disponibilizado no programa informático do teste.

Ao fim de 180 segundos (3 minutos) marcar o local no texto até onde a criança leu. Pode-se optar por deixar continuar a leitura ou interromper, tendo sempre em conta que a partir dos 180 segundos o seu desempenho já não é avaliado. Se a criança terminar antes do tempo limite, parar o cronómetro e registar o tempo dispendido pela criança em segundos.

---

*Teste de Avaliação da Precisão e Fluência de Leitura - O Rei*

#### **Durante a leitura:**

Se a criança tiver muita dificuldade em ler uma palavra, ao fim de 5 segundos lê-se-lhe a palavra e diz-se-lhe para avançar. Ao accionar o cronómetro digital do programa informático aparece uma sequência de 5 quadrados vermelhos que indicam estes 5 segundos, que podem ser utilizados com pouco dispêndio de atenção por parte do examinador.

Se a criança saltar uma ou várias linhas, se repetir a leitura de palavras ou frases, e não parecer notar o facto, não se diz nada e deixa-se continuar, registando o ocorrido na folha de respostas. Se a criança ficar indecisa sobre o que há-se fazer, diz-se-lhe simplesmente para retomar a leitura no ponto onde ficou.

#### **Observação**

É importante observar o comportamento da criança durante a prova, registando nomeadamente os seguintes aspectos:

- A criança segue a linha com o dedo.
- A leitura inicia-se com dificuldade mas vai ficando progressivamente mais fácil, rápida, fluida ou ao contrário.
- Aparece fadiga ocular (um olho que chora, a criança esfrega os olhos, afasta-se ou aproxima a folha).
- Ocorrem problemas da fala já anteriormente observados.
- Desaparecem problemas de fala anteriormente observados.
- A criança pára de ler várias vezes.
- A criança lê com entoação.
- A entoação ocorre apenas em algumas partes do texto.

13

#### **NOTAÇÃO DOS ERROS**

Para análise e notação dos erros seguiu-se a Taxonomia de erros de Kenneth Goodman (Goodman, 1968, 1973; Alarcão & Tavares, 1986). Para Kenneth Goodman um “engano” não deve ser entendido como um erro; é antes um índice revelador do grau de desenvolvimento das estratégias de leitura das crianças. Pode ser o melhor indicador do grau de eficácia e eficiência com que o leitor se está a servir do processo de leitura. A análise dos “enganos” é assim um processo de diagnóstico que pressupõe uma análise

---

*Teste de Avaliação da Precisão e Fluência de Leitura - O Rei*

atenta do comportamento do leitor na sua actividade de interacção entre a linguagem e o pensamento, como um processo de construção do sentido a partir de uma disposição gráfica de letras e sinais. Para avaliar a leitura da criança Kenneth e colaboradores estabeleceram várias normas e classificaram ainda os “enganos” com base nas relações entre as respostas esperadas e as respostas observadas. Agruparam-nos em 5 categorias diferentes: inserção, omissão, substituição, inversão, regressão, dando origem à Taxonomia de Erros de Goodman (Alarcão & Tavares, 1986).

A aplicação deste teste não implica obrigatoriamente uma análise qualitativa do tipo de erros ou “enganos” cometidos pela criança mas consideramos que ela pode ser feita pois traduz-se em informações valiosas para conhecer o processo de leitura utilizado. O relatório do teste fornece uma breve avaliação qualitativa do tipo de erros mais frequentemente cometidos pela criança, mas aconselhamos o aplicador da prova a aprofundar esta análise com recurso aos autores já indicados.

Em regra deve-se procurar transcrever foneticamente os erros cometidos pela criança na leitura, na medida do possível. Apresentamos em seguida uma sugestão de notação dos erros cometidos pela criança, seguindo a taxonomia de erros de Goodman, embora o aplicador possa adoptar uma notação própria. É, contudo, conveniente adoptar qualquer tipo de notação ou código pois poderá ter dificuldade em registar todos os erros cometidos pela criança, a não ser que recorra à gravação áudio da leitura. Os tipos de erros mais frequentes e a forma de notação sugerida são:

1- **Inserção** – a criança acrescenta letras, sílabas ou palavras inteiras. Ex: a criança leu “*capazes de o ver*” em vez de “*capazes de ver*”. Insere-se a letra/sílaba/palavra com um sinal de inserção (^).

2- **Omissão** – a criança omite letras, sílabas ou palavras inteiras. Ex: a criança leu “*sempre muito vestido*” em vez de “*sempre muito bem vestido*”. Regista-se a omissão rodeando a(s) partícula(s) omitida(s) com um círculo.

3- **Substituição** – a criança substitui letras ou palavras por outras. Ex: a criança lê “*serviram para a sua córte*” em vez de “*servirão para a sua corte*”. Regista(m)-se a(s) palavra(s) tal como a criança a(s) leu e corta(m)-se a(s) partícula(s) do texto com um traço oblíquo. Note que é também considerada substituição a acentuação incorrecta (ex: ler *côrte* em vez de *côrte*).

4- **Inversão** – a criança inverte a ordem de letras ou palavras. Ex: a criança leu

“mecereis” em vez de “mereceis”. Registrar usando o símbolo de transposição:

5- **Regressão**: a criança repete palavras ou frases do texto. Regista-se assinalando a palavra ou frase com uma linha ondulada. *Só é contabilizada como erro se a criança repetir a leitura de toda uma linha do texto.*

6- **Ajuda nas palavras** – quando a criança hesita mais de 5 segundos na leitura de uma palavra, lê-se-lhe a palavra, corta-se a mesma com um traço oblíquo e coloca-se um “a” por cima da palavra.

Uma **auto-correcção** realizada espontaneamente pela criança não é contada como erro, desde que ocorra num espaço de tempo até 5 segundos.

Não se registam os erros devidos ao dialecto regional ou cultural da criança (exemplo: a criança lê “bez, bossa, bai”, ... em vez de vez, vossa, vai, e na sua linguagem oral a troca do v pelo b é também uma constante).

#### COTAÇÃO

Na folha de registo individual deve ser anotado o local onde a criança ficou na leitura do texto, se não concluiu a leitura do mesmo, ou o tempo de leitura (em segundos), se leu a totalidade do texto dentro do tempo limite.

No programa informático, na página “Criação/Edição de registos” devem ser inseridos os dados da criança. Na página “Introdução de resultados” são pedidos os seguintes indicadores:

- **Número de Palavras Lidas** - É o número de palavras lidas no tempo indicado no índice anterior. Para facilitar a contagem utilizam-se os números que se encontram no final de cada linha, na margem da folha de registo.

As palavras de uma frase ou linha inteira que a criança omite não são contabilizadas.

O número máximo de palavras lidas é de 281.

- **Tempo de leitura** - regista-se, em segundos, o tempo que a criança gastou a ler o texto. O tempo de leitura máximo é de 180 segundos.

- **Número de erros cometidos por categoria de erros:** erros de inserção, omissão, substituição, inversão, regressão e ajudas<sup>1</sup>.

**Note bem** que só deverá ser contabilizado apenas um erro em cada palavra, mesmo que a criança tenha cometido mais do que um tipo de erro. Neste caso o examinador deverá seleccionar qual o tipo de erro mais que deverá assinalar, optando por aquele que seja mais característico do desempenho global da criança. Por exemplo a criança leu “*merkeis*” em vez de “*mereceis*”. Ocorreu um erro de omissão (som *e*), e um de substituição (som *s* por *k*). Este último indica que a criança não automatizou a regra ortográfica do valor do “*c*” antes das vogais “*e*” e “*i*”, o que poderá ter ocorrido noutras palavras. Provavelmente este erro poderá ser um indicador útil a reter, pelo que o examinador pode optar por assinalar o erro “substituição”.

Se a criança saltar uma linha conta-se um erro por omissão e não se devem considerar essas palavras no total de palavras lidas.

Se a criança repetir a leitura de uma linha inteira regista-se apenas um erro. A repetição de uma palavra ou de um conjunto de palavras seguidas (parte de uma frase) pode ser um indicador qualitativo útil para o examinador, mas não é contabilizada como erro.

16

## ÍNDICES OU INDICADORES QUANTITATIVOS

A inserção dos dados no programa informático, permite a obtenção de dois índices quantitativos: o **Índice de Precisão (P)** e o **Índice de Fluência (F)**. Estes índices são apresentados numa escala percentilica, com a construção de dois gráficos, com referência ao seu ano de escolaridade e à idade da criança. O índice de Precisão indica-nos a percentagem de palavras que a criança leu correctamente e o índice de Fluência dá-nos um indicador do número de palavras que a criança leu, em média, por minuto.

---

<sup>1</sup> Se o examinador não quiser proceder a uma avaliação qualitativa do tipo de erros basta contar o total de erros, seguindo as normas apresentadas, e inserir esse total num dos tipos de erros do menu “Introdução de resultados”.



**EDIPSICO – Edições e Investigação em Psicologia, Lda.**

O REI – Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura

Anabela de Oliveira Duarte da Cruz Carvalho

NOME:		
DATA DE NASCIMENTO:	ANO DE ESCOLARIDADE:	DATA DA PROVA:
<b>O Rei vai nu</b>		4
Era uma vez um rei muito vaidoso e que gostava de andar muito bem arranjado.		19
Um dia vieram ter com ele dois aldrabões que lhe falaram assim:		31
-Majestade, sabemos que gosta de andar sempre muito bem vestido, bem		42
vestido como ninguém; e bem o mereceis! Descobrimos um tecido muito belo e de tal		57
qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com um fato assim Vossa Majestade		73
poderá distinguir as pessoas inteligentes dos tolos, parvos e estúpidos que não servirão		86
para a vossa corte.		90
-Oh! Mas é uma descoberta espantosa! -Respondeu o rei. Tragam já esse tecido		103
e façam-me o fato; quero ver as qualidades das pessoas que tenho ao meu serviço.		118
Os dois aldrabões tiraram as medidas e, daí a umas semanas, apresentaram-se		130
ao rei dizendo:		133
-Aqui está o fato de Vossa Majestade.		140
O rei não via nada, mas como não queria passar por parvo, respondeu:		153
-Oh! Como é belo!		157
Então os dois aldrabões fizeram de conta que estavam a vestir o fato, com todos		172
os gestos necessários e exclamações elogiosas:		178
-Ficais tão elegante! Todos vos invejarão!		184
Como ninguém da corte queria passar por tolo, todos diziam que o fato era uma		199
verdadeira maravilha. O rei até parecia um deus! A notícia correu toda a cidade: o rei		215
tinha um fato que só os inteligentes eram capazes de ver.		226
Um dia o rei resolveu sair para se mostrar ao povo. Toda a gente admirava a		242
vestimenta, porque ninguém queria passar por estúpido, até que, a certa altura, uma		255
criança, em toda a sua inocência, gritou:		262
- Olha, olha! O rei vai nu!		268
E foi então que o rei se apercebeu da esparrela em que caiu.		281
NOME DO AVALIADOR:	Nº DE PALAVRAS LIDAS:	TEMPO DE LEITURA (SEG.)