



RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA LEITORA E QUALIDADE TEXTUAL NUMA TURMA DE 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Tânia Silvestre Monteiro

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

2022-2023



RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA LEITORA E QUALIDADE TEXTUAL NUMA TURMA DE 4.º ANO DE ESCOLARIDADE

Tânia Silvestre Monteiro

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

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Na realização do presente Relatório Final de Mestrado, contei com o apoio de várias pessoas que contribuíram para a concretização do mesmo e às quais estarei eternamente grata. Desta forma, quero deixar expresso os meus agradecimentos.

À **Professora Doutora Otília Sousa** pela sua orientação, disponibilidade e, principalmente, por todos os saberes que me transmitiu tanto na realização deste trabalho, como durante todo o meu percurso académico.

À **Professora Daniela Semião** pela sua disponibilidade e apoio, essencialmente, por todas as opiniões, críticas e palavras de incentivo que contribuíram para o sucesso deste trabalho e para o meu desenvolvimento enquanto futura professora.

Aos **Professores do estabelecimento de ensino no qual se realizou a prática** por me terem recebido de braços abertos e me terem transmitido os seus conhecimentos.

Ao **Rúben** pela paciência, preocupação, atenção e compreensão prestadas no decorrer da realização deste trabalho, especialmente, nos momentos menos fáceis.

Finalmente, mas não menos importante, agradeço **à minha família**:

Aos meus pais, não só por todo o apoio económico, como pelo apoio incondicional, carinho, amor, paciência e incentivo durante toda a minha vida académica, bem como na realização do presente relatório.

Ao Mauro Guerra pela paciência e disponibilidade na colaboração do tratamento estatístico dos resultados.

À restante família que sempre me apoiou, incentivou e se mostrou disponível para ajudar nesta caminhada.

RESUMO

O presente Relatório Final desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O problema objeto de estudo, emergente do contexto de prática pedagógica no 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, definiu-se como “*A relação da fluência leitora com a qualidade escrita em alunos do 4.º ano do 1.º CEB*”. Assim, o estudo apresenta como objetivo geral: Averiguar a relação entre a fluência leitora e a qualidade de escrita, e como objetivos específicos: i) Analisar a fluência na leitura antes e depois da intervenção; ii) Analisar a qualidade de escrita antes e depois da intervenção; e iii) Comparar os resultados obtidos na fluência leitora e na qualidade escrita antes e depois da intervenção.

Para dar resposta aos objetivos definidos, realizou-se um estudo aproximado da Investigação-Ação, uma vez que se guiou pelas fases desta metodologia e apresenta características específicas da mesma por ser um estudo participativo, interventivo, cíclico, crítico e auto-avaliativo.

Os participantes desta investigação integravam uma turma do 4.º ano de uma escola do concelho de Oeiras. A natureza deste estudo revelou-se essencialmente qualitativa, recorrendo-se a alguns métodos de natureza quantitativa. Como processos de recolha de dados, recorreu-se a pré-teste e pós-teste em fluência e escrita compositiva, a questionário e à observação direta em sala de aula. Já no que concerne aos procedimentos de análise de dados, privilegiaram-se as técnicas de análise de conteúdo e análise estatística.

Os resultados revelam uma melhoria da turma na fluência leitora e na escrita, sugerindo, ainda, que estas duas dimensões se relacionam.

Palavras-chave: Fluência leitora; Qualidade Textual; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-ação.

ABSTRACT

This Final Report is developed within the scope of the Supervised Teaching Practice II course, part of the Master's Degree in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education, at the Polytechnic Institute of Lisbon, School of Education.

The problem object of the study emerged from the context of practicum in the 4th year of the 1st Cycle of Basic Education, was defined as "The impact of reading fluency on writing quality in 4th graders of the 1st Cycle of Basic Education". The study has as its general objective "To investigate the relationship between reading fluency and writing quality", and as specific objectives: i) To analyze reading fluency before and after the intervention; ii) To analyze writing quality before and after the intervention; and iii) To compare the results obtained in reading fluency and writing quality before and after the intervention.

In order to respond to the defined objectives, an approximate study of Action-Research was carried out, since it was guided by the phases of this methodology and its specific characteristics for being participative, interventional, cyclical, critical and self-evaluative study. The participants in this research were 4th graders from a school in the municipality of Oeiras. The nature of this study was essentially qualitative, using some quantitative methods.

As data collection procedures, we used a pre-test and post-test in fluency and compositional writing, a questionnaire and direct observation in the classroom. As data analysis procedures, content analysis and statistical analysis techniques were prioritized.

The results reveal an improvement in the fluency and writing, further suggesting that these two dimensions are related.

Keywords: Reading fluency; Writing quality; 1st Cycle of Basic Education (primary education); Action-Research.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PARTE 1 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CEB E NO 2.º CEB	3
3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	4
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo	5
3.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	6
4. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	10
4.1. Caracterização do contexto socioeducativo	11
4.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção.....	12
5. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	16
6. PARTE 2 – ESTUDO NO 1.º CEB	21
7. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	22
7.1. Apresentação do tema	23
7.2. Definição do problema objeto de estudo	23
7.3. Questão central de investigação e objetivos do estudo.....	23
8. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
8.1. Fluência na Leitura	26
8.2. Qualidade textual	30
9. METODOLOGIA.....	35
9.1. Caracterização sumária dos participantes	36
9.2. Opções metodológicas	36
9.2.1. Natureza do estudo.....	36
9.2.2. Técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos.....	38

9.2.3. Princípios éticos	40
10. RESULTADOS E DISCUSSÃO	41
11. CONCLUSÕES	56
12. REFLEXÃO FINAL	59
REFERÊNCIAS	62
ANEXOS	70
ANEXO A. Tabela síntese de potencialidades e fragilidades 1.º ciclo	71
ANEXO B. Tabela síntese de potencialidades e fragilidades 2.º ciclo	75
ANEXO C. Intervenção na fluência leitora.....	77
ANEXO D. Teste estatístico – Prova de leitura de palavras	80
ANEXO E. Teste estatístico – Prova de leitura do texto “O Tio Inventor”	82
ANEXO F. Notas de campo	84
ANEXO G. Reconto escrito - Diagnose.....	88
ANEXO H. Reconto escrito – Avaliação Final.....	94
ANEXO I. Nexos causais explícitos presentes nos recontos escritos	101
ANEXO J. Orações presentes nos recontos escritos	103
ANEXO K. Intervenção na qualidade da escrita.....	106
ANEXO L. Comparação da qualidade textual antes e depois da intervenção por aluno	112
ANEXO M. Comparação da qualidade textual antes e depois da intervenção por critério	114

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Teste de diagnose de fluência da leitura – Leitura de Palavras.....	422
Tabela 2. Teste de diagnose de fluência da leitura – Leitura de texto	433
Tabela 3. Avaliação de fluência da leitura – Leitura de Palavras	455
Tabela 4. Avaliação de fluência da leitura – Leitura de Texto	46
Tabela 5. Diagnose de qualidade textual	48
Tabela 6. Avaliação final de qualidade textual	49

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Aprendizagens Essenciais
CEB	Ciclo do Ensino Básico
HGP	História e Geografia de Portugal
PCL	Palavras Corretamente Lidas
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PL	Precisão na Leitura
PLM	Palavras Lidas por Minuto
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
UC	Unidade Curricular
VL	Velocidade na Leitura

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente Relatório Final desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (doravante UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (doravante PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O mesmo é o último elemento avaliativo do Mestrado. Visa apresentar a descrição e análise das práticas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB e o estudo empírico realizado, encontrando-se dividido em duas partes.

A primeira, está dividida em três capítulos distintos, começando por descrever e analisar a prática realizada no 1.º CEB, numa turma de 4.º ano de escolaridade, inserida numa escola privada situada na freguesia de Paço de Arcos. Esta prática teve a duração de 7 semanas, sendo duas de observação e as restantes de intervenção. De seguida, apresenta-se a prática que decorreu numa turma de 6.º ano do 2.º CEB, no mesmo estabelecimento de ensino. À semelhança do 1.º CEB, esta prática teve um período de observação de 2 semanas, seguidas de 9 semanas de intervenção. Posteriormente, comparam-se as práticas de ambos os ciclos.

A segunda parte, divide-se em cinco capítulos. Inicia-se com uma breve apresentação do estudo, na qual se menciona o tema, o problema objeto de estudo, a questão central e os respetivos objetivos, geral e específicos. Segue-se a revisão da bibliografia para fundamentar o estudo. O capítulo seguinte destina-se à metodologia, caracterizando-se brevemente o contexto e participantes, mencionando, ainda, as opções metodológicas e os princípios éticos do processo de investigação. Apresentam-se, de seguida, os resultados do estudo e a sua discussão, finalizando com a apresentação das conclusões do estudo.

Será ainda elaborada uma reflexão final sobre todo o processo interventivo e de investigação, relacionando-o com o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Por fim, apresentam-se as referências utilizadas para fundamentar o estudo e os anexos que são referidos no texto.

2. PARTE 1 - PRÁTICA DE
ENSINO SUPERVISIONADA NO
1.º CEB E NO 2.º CEB

|' '' | ''

3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
NO 1.º CEB

|' '' | | ''

3.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O estabelecimento de ensino, no qual decorreu a prática, localiza-se no Concelho de Oeiras, freguesia de Paço de Arcos, numa zona residencial. A escola, de cariz privado, beneficia de uma área envolvente marcada por um conjunto de parques empresariais de ciência e tecnologia e de uma variedade de recursos como o Parque dos Poetas, a Biblioteca Municipal, entre outros que promovem a realização de diferentes atividades pedagógicas. Também se destaca a acessibilidade de transportes públicos, nomeadamente autocarros e comboios.

O colégio apresenta como principal missão i) inspirar a comunidade escolar na procura constante e ativa do conhecimento; ii) promover o pensamento criativo, desenvolvendo o espírito crítico num ambiente estimulante e desafiador; iii) Construir o processo de ensino/aprendizagem, respeitando a singularidade de cada indivíduo e valorizando o trabalho cooperativo e a troca de ideias; e vi) Promover o autoconhecimento e a responsabilização individual e coletiva para com a Humanidade e o Futuro (Projeto Educativo, 2020/2023).

Assim, são promovidos projetos que se destinam a desenvolver o dever cívico dos indivíduos para que se integrem e envolvam na comunidade e sociedade envolvente, sendo mobilizados conceitos como valores, responsabilidade, respeito, entre outros.

A par desta missão, a estrutura escolar deste estabelecimento de ensino, abrange também um Núcleo Psicopedagógico que apresenta como finalidade o sucesso educativo, incidindo no crescimento da criança enquanto pessoa e cidadã.

Relativamente à turma na qual incidiu a prática pedagógica, a mesma encontra-se no 4.º ano do 1.º CEB, sendo constituída por 21 alunos, os quais provêm, na maioria, de um meio socioeconómico de classe média alta. Desses, 12 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. No que diz respeito às nacionalidades, a maioria dos alunos são portugueses, à exceção de dois alunos de nacionalidade brasileira. De acordo com o previsto pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, três dos alunos beneficiam de medidas seletivas. Este decreto-lei pretende garantir a educação inclusiva, estabelecendo medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, definindo medidas universais disponíveis para todos os alunos. Caso estas medidas não

sejam suficientes para colmatar as necessidades dos alunos, recorre-se às medidas seletivas e, caso estas também se revelem insuficientes, deverão ser mobilizadas as medidas adicionais.

No que se refere às aprendizagens, de uma forma geral, os alunos mostram-se interessados e participativos nas diferentes componentes curriculares, manifestando bastante curiosidade. Os níveis de desenvolvimento cognitivo são, na maioria, elevados e apresentam um bom ritmo de trabalho, embora alguns alunos demorem mais tempo na realização de tarefas por se distraírem com facilidade.

No conjunto de dificuldades identificadas, destacam-se a fragilidade na interpretação de textos e enunciados, o vocabulário pouco desenvolvido, a resolução de problemas, o desrespeito pelas regras de intervenção oral e a falta de atenção durante as instruções para a realização das tarefas.

3.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

Depois da identificação das fragilidades, tanto das acima mencionadas como de outras observadas e das potencialidades que a turma revela (Anexo A), foi possível definir-se os objetivos gerais, a problemática inerente e as estratégias globais de intervenção.

Assim, estabeleceu-se como problemática *“De que forma a interpretação de diferentes tipos de texto e enunciados com diferentes linguagens permitem desenvolver a capacidade de resolução de problemas?”*, da qual se formularam os seguintes objetivos gerais considerados essenciais para o desenvolvimento dos alunos: i) Desenvolver o respeito por si e pelos pares; ii) Melhorar as competências de interpretação de textos e análise de informação; e iii) Desenvolver a capacidade de resolução de problemas.

Para que estes objetivos fossem atingidos, implementaram-se estratégias direcionadas para a problemática definida e que, conseqüentemente, promovessem a concretização dos objetivos gerais. Uma dessas estratégias passou por promover a leitura de diferentes textos e enunciados, à qual se recorreu nos blocos das diferentes

componentes curriculares. Assim, implementaram-se atividades de leitura tanto de textos do manual, como de obras literárias na sua íntegra, nomeadamente, “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Anderson. Embora de formas diferentes, todas estas atividades de leitura exigiram a sua interpretação. Outras atividades realizadas neste âmbito passaram pela leitura e interpretação de enunciados das diferentes componentes, no momento que antecede a resolução dos exercícios. Estes enunciados constavam no manual ou em fichas selecionadas pelo par pedagógico.

A segunda estratégia refere-se à implementação de uma rotina diária de resolução de problemas, concretizando-se principalmente através de fichas com problemas que os alunos deveriam resolver de acordo com os passos de resolução de problemas ensinados explicitamente no início da intervenção.

A introdução da aula invertida também foi uma das estratégias utilizadas, na qual se privilegiou conteúdos da componente curricular de Português, fornecendo-se os recursos necessários para os alunos realizarem as suas pesquisas sobre esse mesmo conteúdo de forma a, posteriormente, serem os próprios a preparar uma aula com os seus conhecimentos sobre o seu tema e ensinarem-no aos seus colegas.

Também se recorreu ao trabalho de projeto como outra estratégia, nomeadamente, na elaboração do projeto “Jornal Escolar”, no qual se mobilizou conhecimentos de várias áreas do saber. Os alunos elaboraram diferentes instrumentos de recolha de informação, pesquisaram, selecionaram, trataram e organizaram informação. Foi uma atividade que estendeu a sua duração por todo o período interventivo, no qual todo o trabalho foi realizado pelos alunos que apenas recebiam orientação do professor e par pedagógico caso necessitassem.

Como última estratégia estabelecida para a problemática, realça-se o trabalho em grupo/par. Assim, durante toda a intervenção, priorizaram-se as atividades em grupos e a pares de forma a desenvolver o trabalho cooperativo e colaborativo.

Apesar destas estratégias principais, no decorrer da intervenção procurou-se adequar estratégias e atividades de acordo com as necessidades dos alunos e conteúdos a abordar como, por exemplo, a realização de atividades de escrita criativa, a promoção de visitas de estudo e a realização de trabalhos manuais, para consolidar e complementar alguns conteúdos abordados.

Também se recorreu a algumas estratégias globais, como: circular pelas mesas enquanto os alunos realizavam trabalhos individuais e em pequenos grupos; a explicitação das instruções de uma atividade, seguida de questões ou solicitando a um dos alunos para dizer pelas suas palavras no que consistia a atividade, de forma a perceber se os alunos tinham ouvido e compreendido a explicação; e o ensino explícito e sua recapitulação, sempre que necessário, de algumas regras de intervenção oral e de competência sociais referentes ao trabalho cooperativo e colaborativo.

Relativamente à avaliação, esta apresentou um carácter contínuo, formativo e sumativo. A modalidade de avaliação formativa apresenta-se como constante durante todo o processo de ensino e aprendizagem, sendo caracterizada por processos mais informais, nos quais existe um papel ativo e partilhado entre o professor e o aluno (Pinto & Santos, 2018). Para este efeito, recorreu-se a grelhas de observação, ao feedback e às próprias produções dos alunos, orais e escritas, para que se percebesse o nível de aprendizagem de cada um nas diferentes atividades e o seu progresso no decorrer da intervenção.

Também as tabelas de autoavaliação no final de algumas atividades, essencialmente de pequenos grupos e a pares, foram fundamentais para verificar este progresso, não só a nível de aprendizagem de conteúdos, mas também o desenvolvimento das competências sociais.

Ainda durante a prática pedagógica, elaboraram-se dois instrumentos de avaliação sumativa referentes às componentes curriculares de Estudo do Meio e de Matemática, sendo que, como Pinto e Santos (2018) referem, este tipo de avaliação é mais rigoroso e é realizada no final de um período de ensino e aprendizagem, da qual resulta uma classificação que pode influenciar o futuro escolar do aluno.

Para além da avaliação das aprendizagens dos alunos, também se previu uma avaliação contínua da intervenção e das atividades promovidas. Esta foi concretizada através de reflexões informais e recorrentes entre o par pedagógico e o professor cooperante, o qual também fornecia feedback essencial para que fosse possível o desenvolvimento e adequação de estratégias e atividades. Também as reflexões de carácter formal e avaliativo, requeridas pela UC, constituíram uma parte fundamental desta avaliação, uma vez que permitia o questionamento sistemático da prática em sala

de aula, pensando-se nas estratégias utilizadas e no impacto que as mesmas tiveram nos alunos para que fosse possível refletir na melhor forma de as adequar.

Por último, os próprios alunos integraram esta avaliação, existindo um momento semanal no qual expunham a sua opinião sobre as atividades realizadas para que as atividades futuras fossem planificadas, também, de acordo com os seus comentários.

4. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA
NO 2.º CEB

|' '' | | ''

4.1. Caracterização do contexto socioeducativo

A prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB foi realizada no mesmo estabelecimento de ensino da prática no 1.º CEB. Por esta razão, a caracterização da instituição cooperante e a sua missão e finalidades educativas vão ao encontro das que foram explicitadas no subcapítulo 3.1. Ainda assim, neste subcapítulo, importa caracterizar a turma, que diverge da turma de 1.º CEB.

Esta turma frequenta o 6.º ano do 2.º CEB e é constituída por 13 alunos que, à semelhança da turma do 1.º CEB, apresentam uma homogeneidade referente ao grupo socioeconómico, pertencendo à classe média alta. Destes 13 alunos, 4 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Na turma, dois alunos têm nacionalidade brasileira e outros dois alunos são de nacionalidade chinesa, estando estes últimos, inseridos na disciplina de Português Língua Não Materna desde a sua entrada neste estabelecimento de ensino. Os restantes elementos da turma são de nacionalidade portuguesa.

É de realçar, ainda, que quatro dos alunos desta turma beneficiam de medidas seletivas.

No que concerne às aprendizagens, a turma, na sua maioria, é empenhada, curiosa e muito participativa, revelando, ainda, a capacidade de trabalhar de forma autónoma. Embora alguns alunos tenham apresentado dificuldades na aprendizagem, relacionadas, maioritariamente, com a falta de atenção, o nível de desenvolvimento cognitivo da turma, no geral, identificou-se como elevado e verificou-se um bom ritmo de trabalho. Destaca-se, também, que estes alunos são respeitadores, cooperativos e predispostos para ajudar os colegas quando têm dificuldades, ainda que revelem alguma imaturidade emocional, em situações de frustração e negação.

Para além da entreajuda, cooperação e participação ativa, identificaram-se outras potencialidades, tais como o elevado interesse que demonstraram pela disciplina de HGP, o entusiasmo pela realização de debates e o gosto pelo trabalho interdisciplinar e interturmas.

No entanto, também foram observadas algumas dificuldades, das quais se destacam i) o desrespeito pelas regras de intervenção oral; ii) a dificuldade em organizar

e sintetizar informação; iii) a dificuldade na interpretação de diferentes fontes de informação histórico-geográficas; e iv) a dificuldade na leitura e interpretação de textos literários e não literários e de enunciados.

Estas potencialidades e fragilidades encontram-se sintetizadas no Anexo B.

4.2. Problematização dos dados recolhidos e identificação da problemática de intervenção

A par das características da turma acima mencionadas e considerando, essencialmente, as componentes curriculares nas quais incidiram a prática pedagógica, Português e HGP, formulou-se a seguinte problemática “*A mobilização de diferentes fontes de informação, com diferentes linguagens, permite desenvolver competências de leitura e interpretação, recolha e análise da informação?*”.

De forma a dar resposta à mesma, definiram-se um conjunto de objetivos gerais que se revelam promotores para o desenvolvimento dos alunos, sendo esses i) Desenvolver a capacidade de recolha e organização de informação; ii) Melhorar competências de interpretação e análise de diferentes fontes histórico-geográficas; e iii) Ler e interpretar diferentes tipos de texto e enunciados.

Para que estes objetivos fossem atingidos, foi fulcral a implementação de estratégias focadas na problemática descrita acima, considerando as potencialidades da turma e colmatando as suas fragilidades.

A promoção da leitura e interpretação de diferentes tipos de texto foi uma das estratégias selecionadas e foi utilizada em ambas as componentes curriculares lecionadas. Para este efeito, na área de Português trabalharam-se essencialmente duas obras literárias distintas: “Ulisses”, de Maria Alberta Menéres e “O caderno vermelho da rapariga karateka”, de Ana Pessoa. Assim, dinamizaram-se atividades de leitura integral destas duas obras, utilizando diferentes estratégias, como: a leitura modelo, leitura a pares, leitura em grupo, leitura individual silenciosa e leitura em voz alta. Promoveram-se, ainda, atividades de compreensão e interpretação das mesmas, trabalhando-se os diferentes conteúdos, propostos pela professora cooperante através destas obras.

Desta forma, para ambas se recorreu a guiões de leitura e a recursos didáticos para o desenvolvimento da compreensão, interpretação, escrita criativa, discurso oral e fluência na leitura, introduzindo-se ainda conteúdos gramaticais a partir das mesmas.

Algumas das atividades propostas neste âmbito permitiram a mobilização da capacidade argumentativa, tendo em conta o facto de a turma demonstrar interesse pela realização de debates.

Também nas aulas de HGP se utilizou esta estratégia, principalmente através de momentos de leitura dos textos e documentos presentes no manual, sobre os conteúdos a abordar e a sua conseqüente interpretação, quer em grande grupo, em diálogo entre o professor e os alunos, quer em pequenos grupos ou individualmente, ao responderem às questões do manual.

Outra estratégia implementada, essencialmente nas aulas de HGP, foi a mobilização de diferentes fontes de informação histórico-geográficas. Assim, recorreu-se ao manual da disciplina para explorar as diferentes fontes de informação e interpretá-las, como por exemplo, mapas, gráficos, tabelas, imagens e documentos escritos. Foram também elaboradas algumas fichas de exploração destas fontes e disponibilizaram-se outras fontes de informação em diferentes atividades, as quais os alunos puderam explorar através do contacto físico como as moedas do escudo e obras literárias como “Os Maias”, “Amor de Perdição” e “Viagens na Minha Terra”, articulando-se com os temas desenvolvidos na disciplina de Português.

Atendendo ao facto de o trabalho cooperativo e colaborativo e a entreajuda serem consideradas potencialidades, privilegiou-se a organização de momentos de trabalho de grupo e a pares como outra das estratégias concretizadas. Deste modo, grande parte das atividades eram realizadas em pequenos grupos, sendo facilitadas pela disposição da sala.

Mobilizando-se as potencialidades da turma, o trabalho colaborativo revelou-se benéfico para toda a turma, mas principalmente para os alunos que usufruíam de um Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Desta forma, estes alunos beneficiaram da ajuda dos outros colegas, demonstrando um desenvolvimento positivo e sendo escolhidos, maioritariamente, para serem os porta-vozes do grupo.

A última estratégia geral, definida no Plano de Intervenção, foi a implementação da rotina de resumos orais. Esta estratégia foi aplicada nas aulas de HGP, sendo

selecionado no final de cada aula, um aluno para elaborar um resumo sobre os conteúdos abordados a apresentar na aula seguinte para a turma.

Na disciplina de Português também se realizavam resumos orais frequentes, em grande grupo, no momento antes da leitura para os alunos se recordarem do que já tinha sido lido.

Ainda assim, adaptaram-se outras estratégias que foram consideradas pertinentes no decorrer da intervenção. Uma dessas estratégias foi a escrita de resumos escritos. Para isso, foram promovidas diversas atividades, nas quais os alunos deveriam selecionar a informação que consideravam relevante. De seguida deveriam organizá-la num esquema e, posteriormente, passarem essas ideias para um texto estruturado.

A utilização de plataformas digitais também se concretizou como estratégia, principalmente porque os alunos que beneficiavam do RTP demonstravam um grande interesse pelas mesmas. Por essa razão, desenvolveram-se atividades nas quais se recorreu a essas tecnologias, como a realização de resumos em plataformas digitais e um jogo através da plataforma Kahoot. Estes quatro alunos, bem como os restantes colegas, aderiram a estas atividades com motivação, curiosidade e empenho.

No que diz respeito à avaliação, a mesma foi realizada de forma contínua, apresentando um carácter formativo e sumativo. Para avaliar formativamente, utilizaram-se, essencialmente, grelhas de observação e as produções dos alunos, de forma a perceber-se o progresso de cada um, continuando a adaptar-se as estratégias às suas necessidades.

Como avaliação sumativa, elaborou-se um teste de avaliação inerente à disciplina de HGP, através do qual também foi possível ter-se a perceção das aprendizagens que tinham adquirido e do seu desenvolvimento desde o início da prática. No que concerne aos alunos com RTP, optou-se por elaborar um teste adaptado.

Também se revelou fundamental a existência de uma avaliação contínua aos objetivos definidos e à própria intervenção. Assim, à semelhança da prática descrita no 1.º CEB, realizaram-se reflexões sistemáticas entre o par e as professoras cooperantes, momentos esses em que recebíamos feedback sobre a prática para que a pudessemos desenvolver.

Realizaram-se, ainda, reflexões de carácter formal e individual que contribuíram igualmente para esta avaliação. Por último, os próprios alunos participaram nesta

avaliação ao contribuírem com os seus comentários sobre as atividades desenvolvidas no final da semana, em cada uma das disciplinas.

5. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS
OS CICLOS

|' '' | | ''

Após a descrição das duas práticas desenvolvidas, importa analisá-las criticamente e de forma reflexiva, comparando-as. Para esse efeito, serão salientados os seguintes aspetos: i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; iii) relação pedagógica; e iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos sociais.

No que diz respeito ao primeiro tópico mencionado, identificou-se, como uma das principais fragilidades em ambos os contextos, a fluência na leitura e a interpretação de textos e enunciados.

Relativamente às competências leitoras, no final do 1.º CEB, espera-se que as crianças sejam capazes de realizar leitura silenciosa, ler com clareza em voz alta e identificar as ideias principais de um texto. Já no final do 2.º CEB, pretende-se que os alunos já consigam ler em voz alta e redigir textos de âmbito escolar como o resumo (AE, Direção-Geral da Educação, 2018). No entanto, os alunos de ambos os ciclos revelaram que ainda possuíam estas capacidades pouco desenvolvidas, uma vez que demonstraram dificuldades na leitura de textos com expressividade, entoação e precisão, tal como na seleção e organização de informação relevante. No contexto de 4.º ano observou-se ainda, no geral, que os alunos não apresentavam a capacidade de realizar leitura silenciosa. Já no 6.º ano também se verificou que os alunos não recorriam a estratégias diversificadas e adequadas na procura de informação do texto, bem como estratégias de leitura (Pereira, 2013).

A fluência na leitura influencia a compreensão e interpretação do texto (Borges & Viana, 2020; Fernandes, 2021), fragilidade também verificada em ambos os ciclos. Assim, importa promover a fluência da leitura oral desde cedo e durante todo o percurso escolar, e foi nesse sentido que se aplicaram estratégias de modelagem da leitura e de leituras repetidas (Borges & Viana, 2020; Fernandes, 2021). Estas estratégias foram adotadas em ambos os ciclos de ensino, de forma a que os alunos ouvissem modelos de leitura a seguir e treinassem a leitura, com o fim de desenvolver a fluência leitora e, conseqüentemente, a compreensão e interpretação. Recorreu-se ao *feedback*, no final de alguns momentos de leitura, que foi dado por nós, mas também pelos próprios colegas.

Outra fragilidade identificada em ambos os contextos foi ao nível do domínio da escrita. No final do 4.º ano espera-se que os alunos já sejam capazes de escrever textos coesos, coerentes e organizados em parágrafos (assinalando a respetiva mudança) e, ainda, de utilizar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade (AE, Direção-Geral da Educação, 2018). Tal não se verificou neste contexto, uma vez que os alunos revelaram pouca habilidade para recontar histórias por escrito e produziram textos com fraca coerência e coesão, problemas na sintaxe e vocabulário pouco rico. Demonstraram, ainda, a utilização predominante da coordenação, sendo a subordinação usada apenas por alguns alunos. Já no 2.º CEB, as principais dificuldades passavam pela organização da estrutura textual e pelo resumo de informação, capacidades que já deviam estar desenvolvidas, desde o final do 1.º CEB (AE, Direção-Geral da Educação, 2018).

Desta forma, em ambos os ciclos, implementaram-se estratégias que permitissem o desenvolvimento da qualidade textual. No 4.º ano, promoveu-se o contacto com diferentes textos narrativos, ensinaram-se as características que os mesmos devem ter e realizaram-se momentos de escrita criativa, em grande e pequeno grupo, e a pares. Para auxiliar o processo de escrita foram realizadas planificações e existiram, ainda, momentos de melhoria de texto. As mesmas estratégias foram aplicadas no contexto do 6.º ano, embora se tenham explorado diferentes tipos de texto e não, apenas, o narrativo. Neste ciclo, também se privilegiou a escrita de resumos, em especial, nos textos de História, contemplando estratégias de compreensão de textos expositivos (Letras et al., 2019).

Relativamente aos métodos de ensino/aprendizagem, o estabelecimento de ensino no qual foi realizada a prática, embora também tenha presente o método expositivo, privilegia a adoção de metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o aluno é o protagonista central, sendo instigado a participar na aula através da realização de projetos, trabalhos de grupo, trabalho colaborativo, aulas invertidas e debates (Projeto Educativo, 2020/2023). As aulas expositivas são importantes, no entanto, a aprendizagem só se torna efetiva se o aluno tiver uma participação na aula mais ativa do que apenas ouvir (Goldman e Pelegrino, 2015; Lovato et al., 2018). A organização do currículo nestes contextos permite, também, a aplicação de abordagens interdisciplinares. A interdisciplinaridade é entendida como a combinação de disciplinas para se compreender determinado objeto

através de diferentes perspetivas. Para que seja possível adotar-se esta abordagem é necessário existir uma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e é fulcral que os professores envolvidos realizem um trabalho de cooperação contínuo (Pombo et al., 1993). Estas abordagens demonstraram ter mais expressão no contexto do 1.º CEB, que poderá justificar-se pelo regime de monodocência, que permite ao professor ter uma maior flexibilidade da gestão e organização do currículo.

Tendo em conta as referidas metodologias e abordagens, pretendeu-se dar continuidade a esta organização, adotando-se, por vezes, o método expositivo, conjugando-o, sempre que possível, com metodologias ativas e abordagens interdisciplinares.

A relação pedagógica diz respeito às relações transversais entre professor e aluno durante o processo de ensino-aprendizagem e vão para além do ensinar, incidindo também no “saber ser” (Delors, 2010). Uma boa relação entre o professor e o aluno é fundamental para que se crie um ambiente positivo, no qual a criança goste de estar, criando assim o gosto pela aprendizagem e, conseqüentemente, o seu empenho e participação aumentam (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020). Assim, procurou-se estabelecer uma boa relação pedagógica em ambos os contextos, ainda que no 1.º CEB se tenha sentido uma relação pedagógica mais acentuada devido ao regime de monodocência. Nestes casos, o professor está em contacto permanente com os alunos, possibilitando um melhor conhecimento dos mesmos e adequando o ensino às suas necessidades (Silva, 2005).

Relativamente ao último tópico, processos de regulação e avaliação das aprendizagens e comportamentos sociais, recorreu-se, em ambas as práticas pedagógicas, à avaliação formativa e, em algumas disciplinas, à avaliação sumativa. A avaliação formativa é constituída por métodos mais informais, durante o processo de ensino e aprendizagem, existindo um papel ativo e partilhado entre o professor e o aluno. Deste modo, à semelhança das professoras cooperantes, para este tipo de avaliação utilizamos grelhas de observação e as próprias produções dos alunos. Recorremos, ainda, ao *feedback* contínuo para os alunos terem a perceção do seu desenvolvimento e do que ainda poderiam melhorar. Já a avaliação sumativa apresenta um carácter mais rigoroso e é realizada no final de um período de ensino e aprendizagem, resultando numa classificação e, para este fim, realizámos alguns testes de avaliação (Pinto & Santos, 2018).

Concluindo, a análise comparativa entre a prática desenvolvida nestes dois ciclos de ensino, permite-nos afirmar que existem semelhanças e diferenças entre os mesmos e a própria intervenção diferiu de acordo com as necessidades dos alunos, mas também com as características organizacionais de cada um dos ciclos. Assim, compreende-se que, apesar de devermos adequar as estratégias às diferentes turmas e ciclos, o foco deverá ser sempre proporcionar aos alunos que se envolvam de forma ativa nas suas aprendizagens, recorrendo a metodologias interdisciplinares, inovadoras e ativas. Só desta forma é possível que as crianças se tornem cidadãos críticos, capazes de, futuramente, tomarem decisões conscientes na sociedade (Lovato et al., 2018; Martins et al., 2017).

6. PARTE 2 - ESTUDO NO

1.0 CEB

|' '' | | ''

7. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

7.1. Apresentação do tema

O tema selecionado para este estudo concerne a qualidade textual e a fluência da leitura no 4.º ano de escolaridade. Para a definição deste tema, considerou-se não só o interesse pessoal, mas também as necessidades de aprendizagem da turma na qual incidiu este estudo.

Estas fragilidades foram identificadas durante um período de observação de duas semanas. Desta forma, constatou-se que as competências de escrita e de leitura constituíam as principais fragilidades do grupo.

No que concerne à escrita, verificou-se que os textos careciam de mecanismos de coesão e o encadeamento de ideias era pouco lógico, faltando coerência. Também se identificaram frases com estruturas repetitivas, pouca complexidade frásica, e, ainda, o vocabulário pouco diversificado.

Relativamente à leitura, observou-se que, na generalidade, os alunos não liam com expressividade e ritmo adequados, revelando algumas dificuldades na precisão.

Assim, o tema selecionado – qualidade textual e fluência leitora – é considerado pertinente e adequado a este grupo.

7.2. Definição do problema objeto de estudo

Após a seleção do tema, definiu-se o problema objeto de estudo da investigação. Foram tidos em conta os seguintes critérios: i) o problema situa-se no campo de ação previsto, atendendo aos recursos e tempo disponíveis; e ii) o problema é algo que eu pretendia melhorar (Cardoso, 2014).

Neste sentido, formulou-se como problema objeto de estudo “*A relação da fluência leitora com a qualidade escrita em alunos do 4.º ano do 1.º CEB*”.

7.3. Questão central de investigação e objetivos do estudo

Partindo do problema objeto de estudo foi possível delinear-se a seguinte questão central da investigação: “Existe relação entre a fluência leitora e a qualidade escrita?”. De forma a dar resposta a esta questão, procurou-se definir o objetivo geral e consequentes objetivos específicos.

Assim, o objetivo geral deste estudo é - Averiguar a relação entre a fluência leitora e a qualidade de escrita. A partir deste, elaboraram-se os seguintes objetivos específicos: i) Analisar a fluência na leitura antes e depois da intervenção; ii) Analisar a qualidade de escrita antes e depois da intervenção; e iii) Comparar os resultados obtidos na fluência leitora e na qualidade escrita antes e depois da intervenção.

8. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| ' ' | ' ' |

8.1. Fluência na Leitura

A fluência na leitura é a capacidade de ler palavras isoladas, e em contexto, rapidamente e com precisão (Jenkins et al., 2003). De acordo com Fernandes (2021), a fluência é essencial na leitura silenciosa, mas também na leitura oral, e é nesta última que nos iremos focar neste estudo.

Fernandes (2021) define fluência leitora oral como “a leitura rápida e precisa de um texto” (p. 337). A fluência supõe: a precisão, a automaticidade ou velocidade, e a prosódia (Borges & Viana, 2020).

A precisão refere-se à capacidade de estabelecer a conversão de grafemas para fonemas de forma a identificar corretamente a palavra escrita (Torgesen & Hudson, 2006 citados por Borges & Viana, 2020). As regras inerentes a esta conversão devem ser automatizadas pelo leitor para que consiga realizar uma leitura sem esforço cognitivo. Assim, à medida que o leitor vai progredindo no reconhecimento de palavras automaticamente, conseguirá desencadear a sua pronúncia e significado (Borges & Viana, 2020).

Os mesmos autores definem a velocidade como a rapidez com que se lê um determinado número de palavras corretamente. Esteves (2013), acrescenta que esta pode ser medida através da divisão entre o número de palavras lidas corretamente e o tempo total ocupado com a leitura, a multiplicar por 60 segundos, constituindo-se um dos indicadores mais precisos da competência de leitura.

A aquisição destas duas dimensões é um processo gradual, que é explicado por Ehri (1992, 2005), citada por Fernandes (2021), ao explicitar as quatro fases de desenvolvimento da leitura: i) Pré-alfabética, na qual o leitor não conhece o princípio alfabético e, por isso, tenta utilizar pistas visuais para identificar a palavra; ii) Parcialmente-alfabética, na qual já reconhece a existência da relação entre letras e os sons, mas centra-se, essencialmente, em partes específicas da palavra, mais fáceis de identificar; iii) Totalmente-alfabética, na qual já realiza a correspondência grafema-fonema, conseguindo ler palavras que desconheçam; iv) Consolidação alfabética, na qual a leitura repetida de palavras no decorrer do seu percurso enquanto leitor, permite

estabelecer padrões de letras na sua memória e consegue lê-las numa apreensão única, ou seja, lê as palavras com precisão e velocidade.

A prosódia, também identificada como dimensão da leitura oral fluente, é definida por Hudson et al. (2005) como “the rhythmic and tonal aspects of speech” (p. 704). Assim, a prosódia é influenciada pela pontuação gráfica, pistas semânticas, sintáticas e pragmáticas que permitem a realização de uma leitura expressiva na qual, para além do significado das palavras, o leitor consegue exprimir as diferentes emoções presentes no texto (Fernandes, 2021). Borges e Viana (2020) acrescentam, ainda, que esta dimensão da fluência está dependente da leitura por unidades de sentido que, conseqüentemente, depende das outras dimensões já mencionadas – precisão e velocidade. Os mesmos autores destacam que esta é uma tarefa mais complexa para os leitores iniciantes.

A instrução revela-se mais útil e eficaz se as diferentes dimensões – precisão, automaticidade e prosódia – forem abordadas de forma simultânea e integrada (Rasinski, 2006). Desta forma, estas três dimensões da fluência na leitura oral descritas neste capítulo, estão diretamente relacionadas entre si e, a sua aquisição, permitem que o leitor e ouvintes atinjam o último objetivo da fluência na leitura oral, a compreensão (Fernandes, 2021).

Para que exista compreensão na leitura, é essencial que a automaticidade esteja consolidada pois, se o leitor não conseguir decodificar de forma suficientemente rápida, os seus esforços cognitivos estarão focados neste aspeto ao invés de no processamento do significado, resultando no comprometimento da compreensão (Fernandes, 2021). A autora, refere que, primeiramente, se desenvolve a fluência na decodificação, que influenciará o desenvolvimento da fluência da leitura oral de palavras. Esta, por sua vez, promove o desenvolvimento da fluência oral da leitura de textos que contribuirá para a compreensão em leitura. Borges e Viana (2020) também mencionam diversos estudos que comprovam que os alunos nos primeiros anos de escolaridade que não automatizam a leitura, revelam posteriormente, dificuldades na leitura oral e na compreensão.

Os autores referem ainda que, a partir do 2.º CEB, o leitor já deverá conseguir identificar corretamente todas as palavras escritas e, por essa razão, a relação entre a fluência e a compreensão vai diminuído no decorrer da escolaridade, passando a existir uma maior relação entre a compreensão da linguagem e a compreensão de leitura.

Acrescendo à precisão e velocidade, Kuhn e Stahl (2000), referem a leitura prosódica como essencial para a compreensão, embora a direccionalidade e causalidade não sejam claras na bibliografia. Ainda assim, assume-se que existe uma relação recíproca, em que as duas se influenciam, pois há evidências que o leitor, ao ler prosodicamente, está a compreender o texto que está a ler, mas também quanto maior for a compreensão, melhor será a leitura prosódica (Fernandes, 2021). A autora também refere a interdependência entre vocabulário e fluência, dado que “as diferenças na quantidade de texto a que as crianças estão expostas determinam em grande parte o seu conhecimento da palavra” (Fernandes, 2021, p. 346).

Concluindo, a aquisição da fluência da leitura oral é importante e deve ser promovida desde os primeiros anos de escolaridade. Como estratégias, Fernandes (2021) e Borges e Viana (2020) identificam a modelagem da leitura e as leituras repetidas como as principais promotoras da fluência em leitura. Ensinar a ler com fluência é importante. Borges e Viana (2020) destacam que os alunos, por vezes, consideram que ler bem é ler depressa e, por isso, para que consigam tornar-se leitores fluentes, precisam de compreender o que é uma leitura oral com fluência. Assim, ter um modelo de fluência na leitura, que o leitor iniciante possa ouvir ler, é fulcral, sendo uma estratégia que deve ser utilizada, não só no pré-escolar, como no 1.º CEB (Borges & Viana, 2020; Fernandes, 2021). Os autores acrescentam também que este papel deve ser desempenhado tanto pelo professor como pela família, promovendo assim a fluência e a compreensão dos conteúdos lidos.

Esta modelagem permite a compreensão da velocidade, precisão e, também, da prosódia, o uso da voz para criar sentidos ao fazer-se a entoação correta, ao adequar a expressividade, respeitando as unidades de sentido, as pausas e as pontuações do texto (Borges & Viana, 2020). A modelagem de leitura implica também a construção de consciência do que é ler bem, devendo o professor dialogar com os seus alunos sobre o sentido do texto que acabou de ler, realçando as diferentes dimensões da fluência leitora para que as crianças se comecem a apropriar das mesmas e construam mecanismos de autorregulação.

Além da modelagem podem usar-se leitura em coro, a pares ou em eco. Estes tipos de estratégias são variantes da leitura assistida, que é definida como “uma forma de leitura

em que um leitor lê um texto enquanto, em simultâneo, o ouve ler.” (Borges & Viana, 2020, p. 17). Assim, na leitura em eco, o professor divide previamente o texto em unidades de extensão adequadas e lê o primeiro segmento, o qual os alunos deverão, posteriormente, repetir aproximando-se o mais possível do modelo que acabaram de ouvir, e o processo repete-se para os restantes segmentos do texto (Borges & Viana, 2020).

Já na leitura a pares, os autores referem que um dos alunos lê um excerto, enquanto o outro acompanha a leitura silenciosamente e fornece *feedback* sempre que necessário para ajudar o colega. De seguida, trocam de papéis.

Antes de se avançar para a estratégia de leituras repetidas, Fernandes (2021), considera que se deve garantir que os alunos já são capazes de decodificar as palavras eficazmente. Realça ainda que os textos escolhidos devem corresponder ao nível de ensino/leitura do leitor, devendo as palavras ser adequadas e frequentes para o ano de escolaridade para que sejam facilmente reconhecidas. Assim, no que diz respeito à estratégia das leituras repetidas, Fernandes (2021) refere que “consiste na leitura repetida de um mesmo texto até que os objetivos relativos à velocidade, precisão e expressividade sejam atingidos” (p. 349). A autora salienta a importância do *feedback* corretivo formativo por parte do professor, que forneça pistas relativamente às diferentes dimensões que promovem a leitura fluente. Borges e Viana (2020) corroboram, afirmando a eficácia desta estratégia no desenvolvimento da precisão, da velocidade, da prosódia, da compreensão e, até, da autoconfiança, na leitura de textos em voz alta.

Os autores referem, ainda, que a leitura repetida de um mesmo texto é mais benéfica do que a leitura em grande quantidade de diferentes textos. No entanto, Fernandes (2021) defende que os leitores aprendem mais rapidamente, e melhor, através da leitura repetida das mesmas palavras, em diferentes contextos. A leitura de atuação é uma boa estratégia para que os alunos repitam a leitura, para atingirem o objetivo de a apresentarem para um público. Tal poderá aumentar a motivação, fator essencial para o envolvimento dos alunos em qualquer tipo de atividade de leitura (Fernandes, 2021).

Tendo em conta este fator, para promover a fluência na leitura oral importa proporcionar a escolha de obras e textos relacionados com os interesses dos alunos. Para aumentar a motivação e, conseqüentemente, promover a fluência na leitura oral,

Fernandes (2021) sugere, também, o uso de concursos de leitura em voz alta, na qual os alunos devem respeitar as três dimensões da fluência e, no final, poderão ser atribuídos prêmios.

Sintetizando, a fluência na leitura está dependente de três dimensões: precisão, velocidade, e prosódia. Estas estão interligadas e o seu domínio influencia a compreensão. Assim, importa promover o ensino destas dimensões desde os primeiros anos de escolaridade através das diferentes estratégias mencionadas neste subcapítulo, permitindo que a criança se torne um leitor fluente.

8.2. Qualidade textual

A compreensão e construção de textos são os domínios nos quais as crianças revelam mais dificuldades no início da escolaridade (Sousa, 2008; Sousa, 2010). A autora, acrescenta que, provavelmente, a escrita é a tarefa mais complexa de todas as atividades da linguagem, ou seja, é mais complexa do que falar, compreender ou ler.

Ainda assim, estabelecem-se relações evidentes entre a escrita e outros processos de linguagem (Sousa, 2015). Sousa et al. (2013), referem estas relações, nomeadamente, o benefício da leitura de obras de literatura infantil para “o aumento de vocabulário, o desenvolvimento da complexidade sintática, da consciência do impresso, do conhecimento sobre a estrutura e fórmulas da linguagem próprias do relato e aprendizagem da produção de textos, entre outros” (p. 36), fatores que se revelam essenciais para a competência de escrita.

No entanto, as mesmas autoras defendem que a leitura diária, por si só, não garante que todos os alunos se apropriem destes fatores de produção textual, sendo fulcral conjugar a leitura com atividades que tenham objetivos bem definidos, direcionados para a qualidade textual. Toma-se como exemplo o reconto de histórias que, apesar de ser uma tarefa complexa, por envolver variadas competências, permite à criança apropriar-se da técnica da narrativa e da estrutura das histórias (Sousa, 1995).

Para que a criança aprenda a escrever é necessário que domine o sistema representacional da escrita (Vale & Sousa, 2022), ou seja, as letras, sinais gráficos, conhecimento de morfemas, entre outros. Por outro lado, necessita de aprender a construir

textos, respeitando o seu tópico, audiência e finalidade (Sousa, 2015). Assim, a autora refere que as aprendizagens devem ser direcionadas para o domínio notacional e o domínio das técnicas de textualização, revelando-se este último um processo de aprendizagem mais moroso (Kellog, 2008).

De acordo com a mesma autora, o sistema notacional compreende as habilidades gráfica e ortográfica. A primeira, relacionada com a capacidade de passar para um suporte material os sinais da representação escrita e, a segunda, referente às regras inerentes à representação escrita da palavra (Sousa, 2018; Vale & Sousa, 2022). Já a aprendizagem de construção de textos tem a ver com a competência compositiva ou textualização, isto é, a combinação de expressões linguísticas para formar um texto.

Construir um texto depende de decisões: escolhas lexicais, estrutura sintática da frase e ligação de frases, para que seja possível organizar o discurso geral do texto (Aparici et al., 2021; Sousa & Silva, 2003). Alarmagot e Chanquoy (2001) defendem que estas decisões estão dependentes do conhecimento do tópico e das características da tarefa de escrita, mas também necessitam do conhecimento de género discursivo na memória a longo prazo. Assim, a escola deve ensinar a tomar estas decisões, para que os alunos escrevam de forma fluente, aprendendo a autorregular-se (Sousa, 2015).

O entendimento da perspectiva processual da escrita pressupõe que esta envolve um conjunto de subprocessos recursivos: a planificação, a textualização e a revisão. A planificação é um processo que se revela complexo para as crianças, uma vez que esta exige um desenvolvimento cognitivo mais avançado devido à sua tarefa ser realizada num plano mental e apresentar um carácter mais abstrato (Carvalho, 2001). Por esta razão, o escritor iniciante revela dificuldades em separar a planificação da textualização, sendo essencial o ensino desta etapa desde cedo.

Este processo é facilitado quando o escritor tem experiência e conhecimento no que diz respeito ao tema, pois as ideias surgem do conhecimento que já se tem relativo ao mesmo (Sousa, 2015). Ainda assim, a autora menciona que, mesmo conhecendo o tema, as crianças constroem textos com informação irrelevante e redundante, por não saberem seleccionar, organizar e hierarquizar as ideias que surgem do conhecimento que já possuem. O domínio da estrutura textual de cada tipo de texto pode colmatar esta limitação, dado ajudar a esquematizar de forma organizada os conteúdos.

O processo de textualizar é definido por Sousa (2015) como a transformação das ideias pensadas (planificação) para a representação textual das mesmas. A autora apresenta duas componentes deste processo, sendo essas a gênese, que se refere às escolhas lexicais e sintáticas, e a transcrição, que corresponde à caligrafia e ortografia.

Relativamente à gênese de um texto, destacam-se as características: coerência e a coesão (Sousa, 2015). A primeira é a “relação entre estrutura e significação” (Sousa, 2015, p.141) e a segunda “diz respeito aos mecanismos linguísticos que asseguram a ligação entre os diferentes elementos dos textos.” (Sousa, 2015, p.141). Estas duas características textuais são fundamentais para assegurar a qualidade do texto e, por isso, os escritores que não conheçam e dominem estas características acabam por redigir textos incompletos, pouco ligados e desorganizados.

A revisão é, também, um processo muito exigente devido ao seu nível de abstração, no qual o escritor tem de se colocar no papel de leitor, imaginando como é que o leitor irá receber o que escreve e confrontar o texto que já existe com o texto que pretende. Deste modo, o escritor iniciante realiza uma revisão focada nos pequenos detalhes e não costuma detetar as fragilidades relativas à estrutura e organização da informação. Por isso, o ensino de mecanismos de autorregulação são cruciais.

A qualidade textual tem vindo a receber muita atenção, havendo um esforço de encontrar os fatores que têm papel relevante nesta (Flores et al. (no prelo). Aparici et al. (2021) e Crossley (2020), indicam o domínio lexical como um dos indicadores mais comumente usado na análise da qualidade dos textos escritos, realçando: i) a sofisticação lexical; ii) a diversidade lexical; e iii) a densidade lexical.

De acordo com Crossley (2020), o primeiro item refere-se ao número de palavras de nível avançado no texto, ou seja, palavras menos familiares, mais específicas do contexto e menos frequentes. O autor afirma que a existência destas palavras num texto escrito, sugere um maior conhecimento lexical e consubstancia uma maior qualidade textual. Para medir a sofisticação lexical, recorre-se frequentemente ao comprimento da palavra que, por sua vez, está relacionado com a frequência de utilização da palavra, ou seja, quanto maior o comprimento, menor é a frequência da sua utilização nos textos escritos (Aparici et al., 2021). O comprimento da palavra, como mencionado por Aparici et al. (2021), apresenta um padrão de desenvolvimento em função da idade e pode ser

também influenciado pelo género do texto, pois como refere Cutillas et al. (2014), os textos expositivos apresentam palavras mais longas em comparação com textos narrativos.

A diversidade lexical é definida por Crossley (2020) como o número de palavras únicas no texto e é avaliada através da divisão do número de palavras diferentes pelo número total de palavras do texto (Bates et al., 1988 citados por Aparici et al., 2021).

Por último, a densidade lexical é referida como a proporção entre palavras de conteúdo e palavras funcionais (Crossley, 2020). Aparici et al. (2021) acrescentam que os substantivos, adjetivos e verbos têm uma carga informativa maior do que palavras gramaticais, como preposições ou artigos. Desta forma, um texto com um maior número de palavras de conteúdo ou lexicais apresenta uma maior qualidade do que um texto com uma elevada quantidade de palavras funcionais.

Outro domínio comumente analisado para verificar a qualidade de um texto escrito, é a complexidade sintática (Aparici et al., 2021; Crossley, 2020). Esta é caracterizada pelas formas sintáticas e pela sua variedade num texto escrito (Lu, 2011).

Aparici et al. (2021) mencionam que as medidas de complexidade analisam o tipo de ligação entre as unidades, ou a densidade sintática dentro de uma unidade, ou seja, o número de unidades de nível inferior inseridas em unidades de nível superior.

Flores et al (no prelo) num estudo sobre textos de crianças falantes de português indicam as frases subordinadas como indicador de qualidade e concluem que a maior proporção de orações subordinadas está, também, relacionada com maior densidade lexical. Os melhores escritores utilizam mais subordinação, recorrendo com menor frequência a coordenações e subordinações não finitas (Flores et al, no prelo; Myhill, 2008). A idade e escolaridade, são variáveis importantes no uso de orações subordinadas.

Aparici et al. (2021) realçam, também, que estas orações são consideradas um marco de adequação do género textual, destacando-se diferentes tipos de orações subordinadas em diferentes tipos textuais. No texto narrativo, por exemplo, orações ou constituintes frásicos que veiculem relações de causalidade são tidos como indicadores de qualidade textual (Sousa, 2010) dado que o texto narrativo se organiza segundo o princípio temporal causal. Outro indicador de maturidade de escrita é a perceção de que

o texto narrativo é um espaço polifónico (Soares & Sousa, 2022) em que, além da voz do narrador, emergem outras vozes (Sousa, 2018).

A coesão textual é definida pelas pistas explícitas no texto que permitem conectar diferentes segmentos, podendo ocorrer ao nível da frase (Crossley, 2020; Sousa, 1996), denominada por coesão local, ou a nível mais global. As ligações causais funcionam a nível mais local, mas têm, igualmente, impacto a nível global, contribuindo para a coerência textual. Um dos indicadores de coesão textual é construção e retoma da referência nominal (Sousa, 1999), sendo importantes a diversidade e substituição de itens lexicais e pronominais e a utilização de conectores (Crossley, 2020; Sousa, 2008).

Por vezes, confunde-se coesão com coerência. No entanto, estas são distintas, uma vez que, ao contrário da coesão, a coerência baseia-se na interpretação do leitor e depende do entendimento de cada indivíduo em relação ao que está a ler ou ouvir, podendo ser influenciado pelos conhecimentos prévios e até pelos mecanismos de coesão. Se um texto não for coeso, o leitor terá dificuldades em relacionar as diferentes componentes lexicais, comprometendo a coerência e, conseqüentemente, a compreensão (Borges et al., 2019; Pereira et al., 2021).

No que diz respeito ao desenvolvimento da coesão textual, Crossley (2020) indica que os alunos começam por recorrer à coesão local e vão progredido gradualmente para uma coesão global, realçando que as noções de marcadores de coesão local revelam-se indicadores de qualidade textual em textos de escritores iniciantes.

Myhill (2008) acrescenta ainda que, em escritas consideradas de qualidade inferior, são utilizados frequentemente advérbios temporais, enquanto a utilização de conjunções causais, adversativas, aditivas e advérbios de modo é mais presente nos textos de qualidade superior. Os advérbios têm um papel fulcral na coerência e coesão narrativa (Sousa, 1996; Sousa, 2000), salientando-se os adverbiais autónomos na gestão da coerência textual.

Resumindo, neste subcapítulo evidenciou-se que a escrita de textos se revela um dos domínios mais complexos para as crianças, revelando-se necessário, desde os primeiros anos de escolaridade, o ensino e desenvolvimento dos aspetos inerentes à qualidade escrita como a adequação, coerência, coesão, sintaxe e vocabulário

9. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

9.1. Caracterização sumária dos participantes

O presente estudo foi realizado numa turma de 4.º ano do 1.º CEB, de uma escola privada, localizada no concelho de Oeiras. Para a caracterização desta turma, foi aplicado um questionário a cada aluno.

Participaram neste estudo apenas 17 dos alunos desta turma, dos quais 12 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com uma média de idades de 9 anos e 6 meses. No que concerne às nacionalidades, os participantes apresentam todos nacionalidade portuguesa. A maioria dos pais possui licenciatura.

9.2. Opções metodológicas

9.2.1. Natureza do estudo

O estudo realizado é de natureza qualitativa, sendo complementado com metodologias quantitativas.

O paradigma qualitativo ou interpretativo, revela-se subjetivo, procurando interpretar e compreender a ação humana num dado contexto através da inserção do investigador nesse contexto. Assim, o investigador constrói o próprio conhecimento ao observar, analisar e interpretar as diferentes situações/ações para que as possa compreender (Coutinho, 2014).

Existem cinco características que estão presentes numa investigação de carácter qualitativo, embora nem sempre se recorra a todas num determinado estudo: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, no qual o investigador é o instrumento principal, ou seja, privilegia-se o contacto direto com o contexto e o registo das situações observáveis diretamente; ii) a investigação qualitativa é descritiva, isto é, os dados recolhidos apresentam-se em palavras ou imagens ao invés de números; iii) o investigador dá destaque ao processo em vez de apenas realçar os resultados; iv) a análise dos dados tende a ser indutiva, pois as conclusões são construídas à medida que os dados recolhidos são agrupados, não tendo o objetivo de confirmar hipóteses; v) valoriza a perspetiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

O paradigma quantitativo, também denominado por positivista, apresenta um carácter objetivo e quantitativo, defendendo que o investigador deve levantar hipóteses e, posteriormente, confrontá-las empiricamente sob um rigoroso controlo experimental. Acrescenta ainda que a teoria é fundamental neste paradigma, já que orienta a investigação e pode ser verificada ou refutada através dos resultados obtidos (Coutinho, 2014).

As duas abordagens metodológicas – qualitativa e quantitativa – estão interligadas neste estudo, permitindo ter “uma visão mais ampla da realidade” (Coutinho, 2014). No que concerne à estratégia de investigação utilizada, o estudo rege-se, essencialmente, pelos princípios da Investigação-Ação.

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. (Coutinho et al. 2009, p. 360)

De facto, a Investigação-Ação é descrita como uma espiral reflexiva, dividida em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão (Cardoso, 2022). Considerando-se esta definição, esta metodologia apresenta um conjunto de características que se evidenciam no presente estudo: i) é participativo e colaborativo, ou seja, todos os indivíduos são intervenientes no processo, incluindo o investigador que se insere no contexto em investigação de forma a contribuir para a transformação do mesmo; ii) é prático e interventivo pois, tal como mencionado, intervém no contexto em questão; iii) é cíclico, uma vez que as descobertas iniciais são analisadas de modo a possibilitar mudanças. Por sua vez, estas são implementadas e, posteriormente, avaliadas como introdução do ciclo seguinte e assim sucessivamente; iv) é crítico, isto é, os participantes não procuram apenas melhores práticas, mas também atuam de forma crítica e autocrítica para a mudança; e v) é auto-avaliativo, visto que as mudanças são constantemente avaliadas de forma a adaptarem-se às necessidades de todos os sujeitos (Coutinho et al. 2009). Dada a escassez de tempo, algumas das fases não se verificaram.

9.2.2. Técnicas/procedimentos de recolha e análise de dados e respetivos instrumentos

As técnicas de recolha de dados selecionadas para o presente estudo foram a Observação participante e o Questionário.

A observação, constituiu um método de recolha de dados inerente às aprendizagens e competências dos alunos, nomeadamente, nos domínios da fluência na leitura e da qualidade escrita. Inicialmente, foi realizada observação não estruturada e, posteriormente, foram realizadas observações sistematizadas, focadas no desenvolvimento das competências de leitura e qualidade escrita (Pardal & Lopes, 2011; Santos, 1994). Desta forma, construíram-se grelhas de observação para anotar estes registos no decorrer do estudo.

Considera-se uma observação participante, ainda que a participação tenha variado no decorrer do estudo. Nas duas primeiras semanas, a participação foi sendo esporádica e gradual para que os intervenientes pudessem também observar e aceitar. Nas semanas que se seguiram, depois de se desenvolverem relações, continuou-se o processo de observação com uma participação mais ativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Para apoiar e fundamentar esta observação, recorreu-se às notas de campo no fim de algumas observações, sendo estas registadas no próprio dia mas nunca durante a observação/intervenção (Bogdan & Biklen, 1994).

O questionário é um instrumento de recolha de informação, preenchido pelos próprios participantes, sendo utilizado com maior frequência na recolha de dados de cariz sociológico (Pardal & Lopes, 2011). Neste estudo, recorreu-se a este instrumento para recolher informação que permitiu efetuar a caracterização da turma.

As questões colocadas neste questionário são de resposta fechada e de escolha múltipla. No que concerne ao tipo de perguntas, devido ao seu âmbito, realizaram-se questões relativas a assuntos concretos, ou seja, perguntas de facto (Pardal & Lopes, 2011).

Depois da recolha de dados foi fundamental analisá-los e, para este fim, recorreu-se às técnicas de Análise de conteúdo e Análise estatística.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas utilizadas para analisar os materiais textuais recolhidos de forma a obter resultados e regularidades que permitam fazer inferências e, posteriormente, possibilitem uma comparação (Coutinho, 2013). Assim, a análise de conteúdo passou por organizar e retirar a informação mais pertinente recolhida através da observação, notas de campo e fotografias.

A última técnica mencionada, análise estatística, foi aplicada essencialmente no tratamento de dados quantitativos.

Como instrumentos de recolha de dados, destaca-se o teste de fluência da leitura de Esteves (2013) e o teste de qualidade escrita. Relativamente ao primeiro, utilizou-se a lista de palavras e pseudopalavras e o texto “O Tio Inventor” para se avaliar a fluência na leitura. Embora o mesmo tenha sido criado para o 2.º ano do 1.ºCEB, era o único teste disponível e, por essa razão, foi o selecionado para este estudo.

A prova da leitura de palavras consistiu na leitura em voz alta de um conjunto de palavras, por parte dos alunos, o quão bem e rápido conseguissem. A análise deste, considerou os critérios definidos por Esteves (2013), sendo estes: i) o número total de Palavras Lidas por Minuto (PLM), o número de Palavras Corretamente Lidas (PCL), a Precisão na Leitura (PL) e a Velocidade na Leitura (VL). Já na segunda prova de leitura, os alunos deveriam ler em voz alta o texto “O Tio Inventor”. Para além dos critérios já mencionados, esta análise teve em conta ainda a expressividade e o ritmo.

As PLM obtiveram-se pelo quociente entre o número total de palavras lidas pelo aluno e o tempo de leitura, a multiplicar por 60 segundos. O cálculo de PCL, considerou apenas as palavras que foram lidas corretamente pela criança, subtraindo-se o número total de palavras lidas pelo número de erros. Já PL, refere-se à percentagem de palavras corretamente lidas, obtendo-se através do quociente entre PLM e o número total de palavras, a multiplicar por 100. Quanto a VL, dividiu-se PCL pelo tempo da leitura, multiplicando-se esse valor por 60 segundos. No que diz respeito ao ritmo, subtraiu-se o número de vacilações, repetições, silabações, fragmentações e erros ao número total de palavras. Por último, para o cálculo da expressividade, verificou-se quantos sinais de pontuação foram desrespeitados e subtraíram-se estes ao número total de sinais de pontuação no texto (Esteves, 2013).

Para a análise da fluência leitora recorreu-se ao t-test, um teste estatístico utilizado para comparar as médias entre dois grupos, de modo a determinar se determinado processo surtiu efeito na população em estudo. Considerou-se mais adequado a utilização do tipo de t-test que investiga se existem diferenças num determinado grupo em dois momentos distintos no tempo (Bevans, 2020).

No que concerne ao teste de qualidade escrita, tanto a diagnose como a avaliação final, consistiram no reconto escrito da história “Elefantina, Girafo e o Avião” de Flores et al. (2022). Primeiramente, fez-se a leitura da história aos intervenientes, enquanto visualizavam as respetivas ilustrações e, posteriormente, com o auxílio de ilustrações, deveriam recontar a mesma. De forma a analisar a qualidade textual, recorreu-se a uma tabela proposta no projeto DeQ20, constituída por níveis de desempenho desde 1 – texto muito mau, até 7 – texto muito bom (Sousa et al., 2021). Os critérios considerados foram a adequação, coerência, coesão, sintaxe e vocabulário (Aparici et al. 2021; Crossley, 2020; Sousa, 2015). Considerou-se, ainda a extensão do texto.

9.2.3. Princípios éticos

Numa investigação é fulcral respeitar os participantes, obedecendo a um conjunto de princípios éticos fundamentais.

Neste sentido, os participantes deste estudo foram informados sobre os objetivos do projeto, bem como os seus direitos, sendo sempre garantida a confidencialidade e privacidade. Por se tratar de crianças, foram ainda solicitadas autorizações aos Encarregados de Educação dos alunos antes de começar o estudo.

O anonimato e privacidade foram garantidos, tendo sempre sido respeitada a integridade de cada indivíduo e dada a oportunidade de colocarem eventuais questões sobre a sua participação no estudo, tomando a liberdade de escolha de continuarem com a mesma (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014).

10. RESULTADOS E DISCUSSÃO

| " | | " |

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos neste estudo para que, nas conclusões, seja possível dar resposta à questão central de investigação “*Existe relação entre a fluência leitora e a qualidade escrita?*”. Para este efeito, retomam-se os objetivos definidos no subcapítulo 7.3. e a par e passo apresenta-se e discute-se o desempenho dos alunos.

Deste modo, quanto ao primeiro objetivo específico, “*Analisar a fluência na leitura antes e depois da intervenção*”, comparam-se os resultados do pré e do pós-teste. Realizou-se, primeiramente, a diagnose. Nesta etapa, aplicaram-se dois testes iniciais de avaliação da fluência na leitura, propostos por Esteves (2013), já explicitados no capítulo anterior.

As Tabelas 1 e 2 que se seguem, apresentam os resultados obtidos pela turma em cada um destes dois testes diagnósticos.

Tabela 1

Teste de diagnose de fluência da leitura – Leitura de Palavras

Teste de diagnose - Fluência da leitura				
Prova de Leitura de Palavras	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura (%)	Velocidade na leitura de Palavras
Alunos	PLM	PCL	PL	VL
BB	51,18	49	84,48	43,24
CG	51,18	55	94,83	48,53
IV	53,54	51	87,93	47,08
JL	32,83	56	96,55	31,70
LB	58,98	58	100,00	58,98
LG	94,05	58	100,00	94,05
LF	31,35	50	86,21	27,03
LS	40,47	50	86,21	34,88
MC1	58,00	48	82,76	48,00
ML	37,02	54	93,10	34,47
PF	62,14	57	98,28	61,07
SM	55,24	56	96,55	53,33
SC	55,24	57	98,28	54,29
TS1	48,33	54	93,10	45,00
TT	54,38	55	94,83	51,56
TR	54,38	54	93,10	50,63

TS2	60,00	57	98,28	58,97
Média	53	54	93	50

Nota. Realizada pela autora

Na Tabela 1, observa-se que, em média, os alunos da turma de 4.º ano, em estudo, leem 53 palavras por minuto. Das 58 palavras totais do texto, verifica-se ainda que leram, em média, 54 palavras corretamente, ou seja, apenas menos 4 palavras que o total. Relativamente à precisão na leitura, obteve-se em média um total de 93% e na velocidade registou-se um valor médio de 50 palavras lidas corretamente por minuto.

A média dos valores apresenta-se próxima do limite máximo de pontuação, no entanto, tendo em conta que, como referido anteriormente, este teste está adequado para uma turma de 2.º ano, considera-se que a turma apresenta fragilidades na fluência da leitura, nomeadamente, na precisão e velocidade, conforme observação de sala de aula. Como se observa, ainda que dois alunos tenham tido uma precisão na leitura de palavras de 100%, cinco alunos apenas atingiram entre os 80% e os 90% neste critério. Já na velocidade, LF conseguiu ler apenas corretamente 27,03 palavras por minuto e cinco alunos obtiveram entre 30 e 45 palavras lidas corretamente por minuto.

Tabela 2

Teste de diagnose de fluência da leitura – Leitura de texto

Prova de Leitura de Texto "O Tio Inventor"	Teste de diagnose - Fluência na leitura					
	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura (%)	Velocidade na leitura de Palavras	Ritmo	Expressividade
Alunos	PLM	PCL	PL	VL		
BB	76,17	144	98,63	75,13	129	27
CG	60,41	145	99,32	60,00	131	37
IV	89,39	144	98,63	88,16	127	42
JL	78,21	145	99,32	77,68	123	42

LB	88,48	145	99,32	87,88	135	37
LG	109,50	145	99,32	108,75	138	37
LF	54,41	143	97,95	53,29	115	37
LS	66,36	144	98,63	65,45	108	36
MC1	81,11	141	96,58	78,33	132	42
ML	68,44	142	97,26	66,56	114	27
PF	97,33	145	99,32	96,67	136	38
SM	112,31	144	98,63	110,77	133	34
SC	89,39	145	99,32	88,78	129	39
TS1	105,54	141	96,58	101,93	129	25
TT	98,43	142	97,26	95,73	127	33
TR	94,19	145	99,32	93,55	136	39
TS2	84,23	143	97,95	82,50	135	35
Média	86	144	98	84	128	36

Nota. Realizada pela autora

Na Tabela 2, relativa à prova de leitura do texto “O Tio Inventor”, verifica-se que, em média, a mesma turma leu 86 palavras por minuto. Já o valor médio do número de palavras lidas corretamente é 144, menos duas do que o número de palavras total do texto. A percentagem de precisão na leitura registada em média é de 98%. No que concerne à velocidade, observa-se que, em média, leram 84 palavras corretamente por minuto, realçando-se que houve alunos com valores acima de 100 palavras, mas outros com menos de 70 palavras.

As maiores fragilidades verificaram-se ao nível do ritmo e da expressividade. Ao nível do ritmo, observa-se que, das 146 palavras totais do texto, em média, os alunos leram apenas 128 palavras sem vacilações, repetições, silabações, fragmentações e erros, sendo mais frequente as duas primeiras. No que diz respeito à expressividade, a turma em média obteve um valor de 36 sinais de pontuação respeitados em 43.

A etapa que se seguiu foi a intervenção, na qual se realizaram atividades que promovessem o desenvolvimento da fluência na leitura (Anexo C). Já a última fase para a concretização deste objetivo específico, foi a

avaliação, na qual se aplicaram as mesmas provas da diagnose. As tabelas 3 e 4 apresentam os resultados obtidos por cada aluno.

Tabela 3

Avaliação de fluência da leitura – Leitura de Palavras

Avaliação - Fluência da leitura				
Prova de Leitura de Palavras	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura (%)	Velocidade na leitura de Palavras
Alunos	PLM	PCL	PL	VL
BB	79,09	52	89,66	66,92
CG	69,60	57	98,28	61,05
IV	84,88	55	94,83	63,27
JL	68,24	57	98,28	61,05
LB	74,04	58	100,00	60,00
LG	128,89	58	100,00	60,00
LF	45,79	54	93,10	64,44
LS	53,54	55	94,83	63,27
MC1	77,33	54	93,10	64,44
ML	48,33	55	94,83	63,27
PF	77,33	57	98,28	61,05
SM	77,33	55	94,83	63,27
SC	79,09	56	96,55	62,14
TS1	57,05	58	100,00	60,00
TT	72,50	57	98,28	61,05
TR	77,33	54	93,10	64,44
TS2	72,50	55	94,83	63,27
Média	73	56	96	63

Nota. Realizada pela autora

Na Tabela 3, constata-se que, em média, estes alunos leram 73 palavras por minuto. Considerando as 58 palavras totais, a turma em média, leu 56 palavras corretamente. Relativamente à precisão, verifica-se que a turma se encontra nos 96% e que a velocidade na leitura média é de 63 palavras lidas corretamente por minuto. Apesar de se verificar uma melhoria, quando tomamos por referência as metas curriculares de português, propostas por Buescu et al. (2015), verificamos que nenhum dos alunos atingiu o objetivo esperado para o 4.º ano de “ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras” (p.59).

Tabela 4*Avaliação de fluência da leitura – Leitura de Texto*

Prova de Leitura de Texto "O Tio Inventor"	Avaliação - Fluência na leitura					
	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura (%)	Velocidade na leitura de Palavras	Ritmo	Expressividade
Alunos	PLM	PCL	PL	VL		
BB	100,69	145	99,32	100,00	133	38
CG	105,54	146	100,00	105,54	136	38
IV	104,29	145	99,32	103,57	135	40
JL	134,77	146	100,00	134,77	140	42
LB	105,54	144	98,63	104,10	133	41
LG	123,38	146	100,00	123,38	145	43
LF	112,31	145	99,32	111,54	132	34
LS	88,48	145	99,32	87,88	130	40
MC1	93,19	146	100,00	93,19	136	43
ML	91,25	145	99,32	90,63	132	32
PF	106,83	146	100,00	106,83	141	42
SM	132,73	143	97,95	130,00	140	40
SC	110,89	146	100,00	110,89	141	42
TS1	88,48	145	99,32	87,88	128	40
TT	116,80	146	100,00	116,80	138	39
TR	95,22	145	99,32	94,57	141	40
TS2	87,60	146	100,00	87,60	135	35
Média	106	145	100	105	136	39

Nota. Realizada pela autora

Na Tabela 4, é possível observar que, na leitura de texto, a turma leu 106 palavras por minuto em média e que, no geral, foram lidas corretamente 145 palavras, menos uma do que o número total de palavras do texto. Já na precisão, destaca-se uma média arredondada de 100%. Constata-se ainda que, em média, os alunos leram 105 palavras corretamente por minuto observando-se uma melhoria relativamente à diagnose. Considerando que a prova se adequa ao 2.º ano, o desempenho dos alunos no parâmetro VL atinge o objetivo proposto para este ano de escolaridade. No entanto, a maioria dos

alunos, continua a não conseguir “Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.” (Buescu et al., 2015, p.59)., como se espera no 4.º ano.

Ainda que com melhorias, o ritmo e a expressividade continuam a ser os critérios com mais fragilidades, identificando-se uma média de 136 palavras lidas sem vacilações, repetições, silabações, fragmentações e erros. Observa-se, ainda, que a média de sinais de pontuação respeitados durante a leitura é 39 de 43. De facto, estes dois parâmetros estão inseridos na dimensão da fluência leitora designada de prosódia, que é considerada uma tarefa mais complexa na leitura (Borges & Viana, 2020).

Nos Anexos D e E, são apresentados os testes estatísticos realizados para analisar a evolução da turma no que diz respeito à fluência na leitura. Pode constatar-se que existem provas estatísticas suficientes para afirmar que se verifica uma evolução positiva do desempenho dos participantes desde o início da intervenção.

Ainda assim, observa-se que alguns alunos apresentaram valores negativos, destacando-se no Anexo D, o aluno LG no parâmetro de VL e o aluno TS2 na PL. Já no Anexo E, assinala-se a regressão do aluno TS1 nos critérios PLM e VL. No entanto, podemos considerar que esta regressão se deveu ao aluno se ter concentrado na expressividade da sua leitura, uma vez que foi o aluno com a maior evolução neste parâmetro. Esta preocupação em realizar uma leitura mais expressiva, vai ao encontro do que se observou durante a intervenção (Anexo F – Nota de campo, 22 de maio de 2023).

Quanto ao segundo objetivo específico “*Analisar a qualidade de escrita antes e depois da intervenção*” foram realizadas as mesmas etapas, ou seja, diagnose, intervenção e avaliação.

Tal como apresentado na metodologia, os alunos realizaram um reconto escrito, antes e depois da intervenção (Anexos G e H), que foi analisado a partir da tabela de qualidade descrita anteriormente. Além da tabela, acrescentaram-se, ainda, os indicadores: extensão de texto, frequência de orações simples, coordenadas e subordinadas e relações de causalidade.

Adicionaram-se estes critérios por se considerarem indicadores da qualidade de texto, principalmente nos primeiros anos de escolaridade (Aparici et al., 2021; Kim et al., 2012; Myhill, 2008; Sousa, 2010).

A Tabela 5, apresenta o desempenho dos alunos na prova inicial de qualidade textual.

Tabela 5

Diagnose de qualidade textual

	Qualidade textual – Diagnose						Número de palavras escritas
	Adequação	Coerência	Coesão	Sintaxe	Vocabulário	Média	
Alunos							
BB	7	6	3	3	3	4	117
CG	7	5	3	2	2	4	83
IV	6	3	3	2	2	3	75
JL	7	6	5	3	3	5	120
LB	6	3	2	3	2	3	72
LG	7	7	6	5	5	6	150
LF	6	3	3	3	2	3	61
LS	6	5	2	2	2	3	81
MC1	6	3	2	2	2	3	75
ML	6	3	2	2	2	3	113
PF	7	6	4	3	2	4	106
SM	7	6	5	5	4	5	90
SC	6	5	3	3	3	4	95
TS1	6	2	2	2	2	3	51
TT	7	6	6	5	5	6	122
TR	6	3	3	3	2	3	82
TS2	6	5	3	3	3	4	89
Média	6	4	3	3	3		93

Nota. Realizada pela autora

Na Tabela 5, observa-se que os alunos participantes escrevem textos com um nível de qualidade textual entre 3 e 6.

A maioria apresenta textos com um nível negativo, uma vez que se verificam oito ocorrências no nível 3. Segue-se o nível 4, neutro, com cinco

ocorrências. Apenas quatro alunos escreveram textos com nível positivo, dois no nível 5 e dois no nível 6. O desempenho geral da turma pode ser explicado pelo facto de a escrita ser considerada a tarefa mais complexa da linguagem, logo, os alunos apresentam mais dificuldades na aprendizagem da mesma (Kellog, 2008; Sousa, 2010; Sousa & Costa-Pereira, 2016; Sousa & Silva, 2003). Podemos afirmar que se destacam os alunos LG, TT, JL e SM, com níveis de desempenho positivos. Por outro lado, identificam-se os textos dos alunos TS1, MC1 e ML com os níveis de desempenho mais negativos.

Relativamente ao número de palavras escritas, os textos variam entre 51 e 150 palavras, verificando-se no geral, que os textos com maior número de palavras coincidem com os textos que apresentam uma qualidade escrita mais elevada. Como se observa, os textos com nível 3 tendem a ser textos mais curtos. Aponta-se assim, o texto com menor número de palavras do aluno TS1 e o texto com maior número de palavras do aluno LG. Realça-se ainda que os alunos, em geral, apresentam um maior desempenho no critério Adequação e têm mais fragilidades nos indicadores vocabulário, sintaxe e coesão.

Observa-se também que, na diagnose, os textos escritos carecem de nexos causais explícitos (Anexo I) e de orações subordinadas, registando-se uma predominância das orações coordenadas (Anexo J).

Seguiu-se a etapa de intervenção (Anexo K) e, por último, a avaliação na qual, como referido, foi aplicado o mesmo procedimento, sendo os resultados apresentados na Tabela 6.

Tabela 6

Avaliação final de qualidade textual

	Qualidade Textual – Avaliação						Número de palavras escritas
	Adequação	Coerência	Coesão	Sintaxe	Vocabulário	Média	
Alunos							
BB	7	6	5	4	3	5	111
CG	7	6	5	5	3	5	124

IV	6	4	3	3	2	4	124
JL	7	5	5	4	4	5	117
LB	6	3	2	3	2	3	77
LG	7	6	6	5	2	5	119
LF	6	4	3	3	3	4	115
LS	6	3	2	3	3	3	72
MC1	7	6	3	3	3	4	87
ML	7	4	2	3	3	4	150
PF	7	6	4	3	2	4	98
SM	7	7	5	5	4	6	141
SC	7	6	3	5	5	5	124
TS1	5	3	3	4	2	3	51
TT	7	4	5	3	4	5	106
TR	7	4	5	4	3	5	130
TS2	6	5	4	5	5	5	155
Média	7	5	4	4	3		112

Nota. Realizada pela autora

A Tabela 6, mostra que os níveis de qualidade textual continuaram a variar entre 3 e 6. No entanto, apenas se verificam três ocorrências no nível 3, ou seja, desempenho negativo e mantêm-se cinco ocorrências no nível neutro. Assim, identificou-se que a maioria já escreveu textos com níveis de qualidade textual positivos, oito no nível 5 e um no nível 6. A média do número de palavras também aumentou, bem como o desempenho em cada um dos critérios. Assim, no geral, existem dados suficientes para afirmar que existiu uma evolução positiva.

No Anexo L, podemos observar esta evolução, destacando-se mais acentuadamente nos textos dos alunos CG, MC1, SC e TR. Por outro lado, os alunos com maior desempenho na diagnose TT e LG, ainda que apresentem um nível de desempenho positivo, foram os únicos que obtiveram resultados inferiores à prova inicial. Aponta-se, ainda, que estes dois alunos escreveram um menor número de palavras nesta prova final.

No Anexo M, também é possível verificar-se mais nitidamente a evolução da qualidade textual, no que diz respeito a cada um dos critérios,

destacando-se a melhoria ao nível da sintaxe. Ainda assim, continuou-se a registar maioritariamente, níveis de desempenho negativos ou neutros nos critérios de coesão sintaxe e vocabulário. Isto pode estar ligado à natureza da tarefa, reconto, que se revela complexa por exigir capacidades de construir e retomar referências, encadear acontecimentos e delinear uma certa lógica (Sousa, 1995).

No que concerne às orações, podemos observar no Anexo J que, apesar de a coordenação continuar a predominar, registou-se um aumento da utilização de orações subordinadas, indicando uma evolução na escrita, pois os melhores escritores recorrem com maior frequência à subordinação (Myhill, 2008, Flores et al. no prelo).

O aumento da utilização de nexos causais (Anexo I), também indica que existiu uma melhoria na escrita, pois estas relações de causalidade são consideradas indicadores de qualidade textual do texto narrativo, uma vez que, este tipo de texto está organizado pelo princípio temporal causal (Sousa, 2010). Ainda assim, o aumento registado não foi expressivo, podendo ser explicado pelo curto tempo de intervenção.

Como último objetivo, procurou-se “*Comparar os resultados obtidos na fluência leitora e na qualidade escrita antes e depois da intervenção*”.

Assim, começou-se por verificar que LG mostra ser o aluno com melhor desempenho nos pré-testes de fluência leitora e qualidade textual. Os restantes alunos com desempenhos positivos na qualidade escrita, JL, SM e TT, também revelaram bons resultados na leitura, embora com algumas dificuldades nos parâmetros do ritmo e da expressividade. Já os alunos com desempenho negativo (nível 3), também mostraram fragilidades na fluência, nomeadamente LF, LS e ML.

Após a intervenção, os resultados obtidos, em ambos os testes, revelam que ocorreu uma evolução positiva na turma em geral tanto ao nível da fluência leitora como da qualidade escrita. Este desenvolvimento verificou-se durante a intervenção, na qual se observou uma grande melhoria ao nível da leitura que foi destacada no dia da leitura da obra para o público (Anexo

F – Nota de campo, 26 de maio de 2023). Já na qualidade escrita foi também registado um progresso gradual, observado nas diferentes produções escritas propostas.

Relativamente à fluência na leitura, registou-se uma evolução mais significativa estatisticamente ao nível do ritmo e da velocidade. Esta evolução e o melhoramento do desempenho ao nível do vocabulário, bem como o aumento geral do número de palavras na escrita de textos, podem estar relacionados, uma vez que, a leitura permite contacto com novo vocabulário e quanto mais diverso for o vocabulário, melhor será a leitura de palavras novas (Fernandes, 2021). Além disso, o número de leituras é também importante: a maior frequência de leitura desenvolve a fluência e possibilita maior contacto com mais vocabulário. Estes resultados estão de acordo com os resultados de Johansson e Rijlaarsdam (2023) que encontram uma relação entre leitura e fluência de escrita.

Ainda assim, observa-se, no Anexo M, que o parâmetro da sintaxe foi o que registou uma maior evolução na qualidade textual, ou seja, os textos apresentavam estruturas menos repetitivas e frases mais complexas a vários níveis, revelando que os intervenientes demonstram ter habilidades de escrita mais avançadas (Crossley, 2020).

No que concerne à evolução dos alunos, denota-se que existiu uma regressão do aluno LG, tanto na qualidade textual, como no parâmetro de VL na fluência de leitura de palavras (Anexo L e D). Ainda assim, revela resultados positivos e apresenta uma boa evolução no que respeita ao ritmo e expressividade durante a leitura.

Conferindo os mesmos anexos, verifica-se que o aluno TT também registou uma evolução positiva na fluência da leitura, nomeadamente no ritmo e VL, embora se registre uma regressão na qualidade de texto escrito.

Excetuando estes dois participantes e LB e LS, a restante turma registou uma evolução positiva no que diz respeito à qualidade dos seus textos escritos, nomeadamente, CG, MC1, SC e TR. Estes quatro alunos também

registaram uma evolução positiva na fluência leitora em todos os parâmetros, destacando-se o ritmo e VL.

Já LF, um dos alunos com mais dificuldades tanto na escrita como na fluência, registou, ainda que não muito expressiva, uma evolução na qualidade textual. Ao nível da fluência, este aluno revelou uma evolução bastante positiva nos parâmetros de VL e ritmo, mas uma regressão na expressividade.

Os resultados obtidos na leitura e escrita ganham em ser contextualizados, tanto pela observação realizada como pelas notas de campo.

No que diz respeito à fluência na leitura, verificou-se que a turma, no geral, tinha a opinião de que uma boa leitura era definida pela rapidez com que se lia e pela leitura correta de palavras, mostrando não entender a importância da prosódia numa leitura fluente (Borges & Viana, 2020; Rasinski et al., 2009). Desta forma, foi fulcral a estratégia de modelagem da leitura (Goldman & Pellegrino, 2015). Depois de uma leitura modelar, foi realizado um diálogo com os alunos sobre a leitura, no qual as crianças tiveram a oportunidade de dar a sua opinião sobre a leitura de acordo com as diferentes dimensões da fluência leitora que iam sendo realçadas.

A partir dessa atividade, como se verifica no Anexo F (Nota de campo, 8 de maio de 2023), os alunos comentaram aspetos essencialmente relacionados com a precisão e velocidade. Ainda assim, a aluna CG mencionou que “foi uma leitura com emoção”. Desta forma, com a leitura modelar e discussão sobre a mesma, observou-se que começava a existir uma percepção de que a prosódia era, também, uma dimensão fundamental na leitura em voz alta (Borges & Viana, 2020; Fernandes, 2021).

No decorrer da intervenção, foi-se observando uma melhoria da turma no que respeita à fluência leitora, nomeadamente no que concerne à prosódia. Os próprios alunos sentiram esta evolução e referiram a leitura repetida do texto e os comentários dos colegas como essenciais para esta melhoria (Anexo F). Tanto a estratégia de leituras repetidas de um mesmo texto, como a leitura a pares para *feedback*, revelam-se essenciais para uma melhoria de todos os

parâmetros da fluência leitora, bem como para a autoconfiança da criança para ler em voz alta (Borges & Viana, 2020; Fernandes, 2021; Rasinski et al., 2009).

Já no que concerne à qualidade de escrita, no período de observação identificou-se que a turma escrevia textos com fraca qualidade textual ao nível da coerência, coesão e, principalmente, da sintaxe e vocabulário (Anexo F – Notas de campo 17 e 18 de abril de 2023).

Assim, na primeira intervenção ao nível da escrita, foi solicitada a elaboração de um texto narrativo relacionado com a obra estudada e a planificação do mesmo foi elaborada em grande grupo.

A planificação, numa perspetiva processual do ensino da escrita (Costa-Pereira e Sousa, 2017; Silva, 2008; Sousa, 2015) é um dos três subprocessos da produção textual e associa-se ao sucesso da escrita, sendo um dos comportamentos que distinguem os bons escritores. No entanto, a planificação é um processo complexo para as crianças, pois apresenta carácter mais abstrato e, de facto, a turma revelou fragilidades neste processo. Conhecer a estrutura do tipo de texto e o tema a abordar pode facilitar esta tarefa (Barbeiro & Pereira, 2007; Carvalho, 2001; Relvas, 2008; Sousa, 2015). Por esta razão, considerou-se relevante a escrita de um texto relacionado com a obra em estudo. Também se achou pertinente recordar as características do texto narrativo (Sousa, 1995; Sousa, 1996; Sousa 2008; Sousa, 2010; Vaz & Lobo, 2022) com a turma e realizar a planificação em grande grupo.

Durante esta etapa, foi perceptível que os alunos se começaram a apropriar das características do texto narrativo de ficção. Consequentemente, na escrita desse texto já foi possível verificar melhorias, essencialmente, ao nível da organização de ideias no texto, mas também na presença de mais subordinções e nexos causais explícitos (Myhill, 2008; Sousa, 2010) como na emergência de vozes do texto (Soares & Sousa, 2022), tornando-o mais polifónico.

Tal como a planificação, também a revisão é um processo exigente, supondo um desdobramento do sujeito escritor (Sousa, 2015). Assim, no final da escrita dos textos, os alunos tinham um instrumento de autorregulação das aprendizagens: uma lista de verificação para realizar a revisão, que se revelou uma mais-valia para a evolução da qualidade escrita da turma. Na verdade, visava-se uma tomada de consciência de atividades e estratégias a adotar quando se escreve. Outra estratégia de revisão utilizada foi o melhoramento de texto, em coletivo. Esta modalidade de trabalho em participação, valorizando a fala como oportunidade de aprendizagem (Lockiewicz et al., 2023; Sampaio & Sousa, no prelo), foi avaliada pela observação como muito positiva. Os alunos ouviram as ideias dos colegas, partilharam as suas e, em conjunto com a professora, foram identificando as características fundamentais de um texto, resultando um texto final com mais qualidade (Teberosky et al., 2020). A partir desta atividade, acentuaram-se estratégias de autorregulação e verificou-se que as produções textuais dos alunos no decorrer da intervenção foram melhorando gradualmente.

De facto, estas estratégias são identificadas por Barbeiro e Pereira (2007) como pertinentes para a aprendizagem da escrita de textos com qualidade.

Concluindo, pode afirmar-se que, tanto pelos testes apresentados como pela análise da observação, se verificou uma melhoria gradual quer ao nível da fluência leitora, quer da qualidade escrita. Não podemos esquecer a exiguidade do tempo de intervenção e o facto de a aprendizagem de habilidades complexas exigirem tempo, ensino e treino (Kellog, 2008).

11. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, tendo em vista a questão central “Existe relação entre a fluência leitora e a qualidade escrita?”.

A análise dos resultados evidenciou, através dos testes realizados e da observação, que existiu uma evolução da turma tanto na fluência leitora como na qualidade de escrita. Destaca-se, ao nível da qualidade escrita, a evolução identificada no que respeita ao vocabulário e ao aumento do número de palavras escritas no texto que poderá estar relacionada com a leitura, pois esta permite o contacto com novo vocabulário. Por sua vez, a diversidade de vocabulário possibilita uma melhor leitura de palavras novas, podendo explicar o melhoramento registado dos parâmetros velocidade e ritmo na leitura. É de realçar, ainda, que os alunos com uma maior evolução no que concerne à qualidade escrita, também registaram um desenvolvimento positivo na fluência leitora. O aluno com mais dificuldades em ambos os domínios, revelou, também, uma evolução na qualidade textual e nos parâmetros VL e ritmo da fluência leitora. Já o aluno LG, que apresentou uma regressão na qualidade textual, regrediu no parâmetro VL na fluência de leitura de palavras.

Posto isto, e respondendo à questão central, sim, é possível afirmar que estes resultados sugerem que a fluência leitora e qualidade escrita se relacionam. De facto, a leitura e a escrita estão relacionadas, uma vez que, ainda que diferentes, supõem competências comuns (Kim et al., 2011).

No entanto, também pelas limitações do estudo, esta relação merece continuar a ser investigada.

Importa assim, identificar as principais limitações e constrangimentos no decorrer deste estudo. Primeiramente, trata-se de um estudo de caso, no qual participaram apenas 17 alunos, considerando-se uma amostra insuficiente para os resultados poderem ser generalizados. O período de intervenção também foi bastante limitado e, tendo em conta que tanto a aprendizagem da fluência como da escrita requerem tempo e treino sistemático, considera-se que o tempo de ensino deveria ser estendido de modo a haver aprendizagens observáveis mais expressivas.

Acrescenta-se ainda o facto de o teste aplicado ao nível da fluência leitora ser indicado para o 2.º ano de escolaridade e não para o 4.º ano, ainda que se tenham

mobilizado os valores de referência de Buescu et al., 2015, confirmando que a fluência necessita de ensino sistemático e explícito.

Assim, e considerando que ainda não existem muitos estudos que explorem esta ligação, sugere-se que se dê continuidade a esta investigação de forma a evidenciar de forma mais clara a relação entre estas duas dimensões.

12. REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

Finalizada a UC de PES II, importa agora refletir sobre o contributo da experiência desenvolvida tanto na intervenção nos dois ciclos de ensino, como no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Será ainda pertinente identificar os aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

As práticas de ensino supervisionadas constituem um dos primeiros contactos com a futura área profissional. É através destas que o estudante poderá colocar em prática o que aprendeu na teoria e, em contacto com a realidade, conseguirá refletir sobre as ações pedagógicas mais adequadas (Linhares et al., 2014). Assim, a UC de PES II, permitiu-me ter este contacto num contexto real, possibilitando o desenvolvimento de competências que, apenas com a teoria, não seriam possíveis de adquirir na sua totalidade. Ainda que as intervenções no 1.º e 2.º CEB tenham sido distintas, ambas se revelaram essenciais para a minha formação enquanto futura professora. Adquiri novos conhecimentos para aplicar em sala de aula com os alunos de modo a garantir aprendizagens significativas, mas também ao nível das restantes tarefas que a profissão docente requer.

De facto, as aulas foram planificadas de acordo com o que aprendi na teoria, respeitando os conteúdos a serem abordados e procurando responder às necessidades da turma. Existiu uma preocupação em centrar as aprendizagens nos alunos, cuidando da motivação e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Desenvolvi a minha capacidade de gestão dos comportamentos dos alunos, tanto em contexto de trabalho em pequenos grupos como em atividades em grande grupo. Em pequeno grupo, foi necessário gerir conflitos, empenho e participação. Já em grande grupo, a turma revelou fragilidades, nomeadamente, nas regras de tomada de turno. Inicialmente, considero que não consegui refletir, no imediato, para resolver estas situações. No entanto, após refletir, e com a prática fui adequando as minhas estratégias, verificando-se uma melhoria progressiva, embora reconheça a necessidade de continuar a desenvolver estas habilidades de gestão de grupo(s).

Outra fragilidade que considero de destaque está relacionada com as estratégias de diferenciação pedagógica que penso que poderiam ter sido aplicadas em alguns momentos.

Durante a intervenção no 1.º CEB, consegui aprender mais sobre as responsabilidades de um professor titular de turma que acaba por ter um papel preponderante no desenvolvimento das crianças, uma vez que as acompanha de forma mais próxima nos primeiros anos de escolaridade.

Já no 2.º CEB, considero que foi uma experiência desafiante, mas também uma mais-valia, pois foi a minha primeira intervenção neste ciclo de ensino. Para além de experienciar como é trabalhar como professora de Português e HGP, tive também a oportunidade de participar nas reuniões semanais dos professores, nas reuniões intercalares e nas reuniões de avaliação do segundo período. Acrescento ainda o facto de me ter familiarizado com os RTP para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Todos estes fatores permitiram desenvolver competências adicionais, que são inerentes à profissão docente e, por consequência, necessárias para a minha futura atuação profissional.

No que concerne ao processo de investigação, considero que consegui aumentar o meu conhecimento, nomeadamente, no que diz respeito à fluência leitora e qualidade escrita e da importância do seu ensino. Aprofundei conhecimentos sobre as características e competências necessárias para se ser um bom leitor e escritor, tal como sobre estratégias a adotar para desenvolver estas competências nas crianças. Certamente, é uma aprendizagem que se revelará fundamental para o meu futuro enquanto professora, na forma como irei ensinar e desenvolver estas competências nos alunos. As reflexões sistemáticas durante todo o processo de investigação também mostraram ser essenciais para repensar e adequar estratégias de ensino e aprendizagem.

Concluindo, adquiri e desenvolvi diversas habilidades, competências e conhecimentos durante todo o meu percurso académico que me permitirão exercer a minha futura profissão. Ainda assim, tenho a consciência de que ainda tenho muito para aprender, mas sei que esta profissão envolve uma formação contínua que possibilitará um desenvolvimento constante tanto a nível pessoal como profissional.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Kluwer Academic Publishers.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N., & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work (Indicadores lingüísticos de la calidad textual en los textos analíticos: cambios evolutivos y sensibilidad al trabajo pedagógico). *Journal for the Study of Education and Development/ Infancia y Aprendizaje*, 44(1), 9-46.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_di_mensao_textual.pdf
- Bevans, R. (2020). *An introduction to t test: Definitions, formula and examples*. Scribbr. Consultado a 13 de agosto de 2023 em <https://www.scribbr.com/statistics/t-test/>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. B. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991)
- Borges, C., Neves, P., & Pereira, V. (2019). A coerência em texto narrativo: Uma interface entre a psicolinguística e pacientes psiquiátricos internados. *Inventário*, (24), 187-206.
<https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/29532/20287>
- Borges, M. & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes Sortudos: Um programa de promoção da fluência em leitura*. ME/PNPSE
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa Universitária de Coimbra.
- Carvalho, A. B. (2001) O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. B. Carvalho, & A. Gomes (Org.). *Ensinar a escrever: teoria e prática: Actas do encontro de reflexão sobre*

- o ensino da Escrita* (pp. 73-92). Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%c3%a9%20Bran%20d%c3%a3o%2073-92.pdf>
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (2021). Reflexões em torno de metodologias de investigação: Análise de dados. Universidade de Aveiro.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. Atas APP.
- Coutinho, C. P. (2014). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In C. P. Coutinho (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (pp. 9-39). Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII* (2), 355-379.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Coutinho, C. P. (2013). Análise de dados em planos qualitativos. In C. P. Coutinho (Ed.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (pp. 215-229). Almedina.
- Crossley, S.A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research, 11*(3), 415-443.
- Cutillas, L., Tolchinsky, L., Rosado, E., & Perera, J. (2014). Indicators of lexical growth throughout age, genre and modality for a Catalan L1 corpus. In A. D. Negrillo, & F. D. Pérez (Eds.), *Specialisation and variation in language corpora* (pp. 159–186). Peter Lang.
- Delors, J. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (G. J. Teixeira, Trad.). UNESCO. (obra original publicada em 1996).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura: da avaliação à intervenção (Guia Pedagógico)*. Bertrand.
- Fernandes, S. (2021). Fluência na leitura oral. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC* (pp. 336-360). Ministério da Educação.
- Flores, C., Araújo, S. & Sousa, O. (no prelo). *Written retellings by Portuguese children with and without migration background. A look at lexical and syntactic complexity measures*. In *Education and migrations*. Cambridge Scholars
- Freire-Ribeiro, I. & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*. 14-35.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L., Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in Reading comprehension and Reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 719-729.
- Johansson, B., & Riilaarsdam, G. (2023). Writing fluency predicted by reading, linguistic and cognitive skills in L1 and L2 in the writing of bilingual biscriptal Persian-Swedish children. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1-28.
- Kellogg, R. (2008). Training Writing Skills: a Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1-26.
- Kim, Y., Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J., Greulich, L., & Wagner, R. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Leran Individ Differ*, 21(5), 517-525.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3261783/pdf/nihms346081.pdf>
- Letras, J., Dias, A., & Sousa, O. (2019). Resumir textos narrativos e textos expositivos: do ensio às perceções dos alunos. *Palavras – revista em linha*, 2, 9-19.
<https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/40/48>

- Lovato, F., Michelotti, A., Silva, C., & Loretto, E. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: Uma breve revisão. *Acta Scientiae*, 20(2), 154-171.
- Lockiewicz, M., Sousa, O., Fuertes, M., Piechowska, M., & Costa-Pereira, T. (2023). Comparative analysis of the approach to first language oracy of Polish and Portuguese early education teachers. *Calidoscópio* 21(3), 499-518.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação, Diretor-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Myhill, D. A. (2008). Towards a Linguistic Model of Sentence Development in Writing. *Language and Education*, 22 (5), 271-288.
- Negro, I., & Chanquoy, L. (2005). The effect of psycholinguistic research on the teaching of writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5, 105-111.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Pereira, V. (2013). Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Signo*, 38, 29-43.
<https://pdfs.semanticscholar.org/1016/e4ec52e74aa572ea38abba7db4826a25e017.pdf>
- Pereira, V., Schmidt, D., & Baldez, D. (2021). A superestrutura na compreensão leitora e na consciência textual: uma intervenção pedagógica em tecnologias múltiplas. *Letrônica*, 14(2), 1-12.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/38721/26829>
- Pombo, O., Levy, T., & Guimarães, H. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59, 704–706.

- Relvas, A. M. (2008). *O desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário: Estratégias de Planificação, Textualização e Revisão* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior.
https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2122/1/UNIVERSIDADE%20DE%20BEIRA%20INTERIOR_Vers%C3%A3o%20cert%C3%ADSSIMA.pdf
- Sampaio, A. & Sousa, O. (no prelo). Falar para aprender: ditado cooperativo e aprendizagem da ortografia.
- Sampaio, A. & Sousa, O. (no prelo). Falar para aprender: ditado cooperativo e aprendizagem da ortografia. *Atas da V Encontro LUSOCONF*. Bragança: ESE
- Santos, M. (1994). *A observação científica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. Veiga (Ed.), *O ensino como fator de envolvimento numa escola para todos* (pp. 503-539). Climepsi Editores.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28278/1/Ensino%20de%20conte%C3%BAdos%20escolares.pdf>
- Silva, C. M. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%A2ncia_texto_%28Silva%2cFev_2005%29.pdf
- Silva, M. E. (2008). A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática. In A. Cardoso & O. C. Sousa (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 101-133). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_simsim.pdf

- Soares, M., & Sousa, O. (2022). Da polifonia textual à educação para a cidadania. In C. Cavaco, F. Costa, J. Marques, J. Viana, R. Marreiros & A. Faria (Eds.), *Educação e Idades da Vida – Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea* (pp.6 -15). Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE, AFIRSE, IE ULisboa.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação ± SPCE. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*
- Sousa, O. C. (1995). Reconto e aquisição da gramática textual. *Ler Educação*, 16, 49-58.
- Sousa, O. C. (1996). *Construindo Histórias: Quando, Então, Depois, Marcadores Aspectuo - Temporais em Narrativas de Crianças*. Estampa.
- Sousa, O. C. (1999). Imperfeito e predicação de existência. In C. Lopes & C. Martins (Orgs), *Actas do XIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 501-512). APL.
- Sousa, O. C. (2000). Adverbiais temporais na construção da narrativa. In E. Gärtner, C. Hundt & A. Schönberger (Eds), *Estudos de gramática portuguesa, 1*, 63-79. Frankfurt am Main, Teo Ferrer de Mesquita.
- Sousa, O. C. (2008). Desenvolvimento da competência narrativa. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp.13-52). CIED.
- Sousa, O. C. (2010). Emergência e desenvolvimento de relações de causalidade em narrativas de crianças. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12 (1), 91-104.
- Sousa, O. (2010). Do trabalho de texto à reflexão linguística. In O. C. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 111-143). Edições Colibri.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.
- Sousa, O. (2018). Discurso relatado: construção das vozes do texto por alunos do 2º e 4º ano de escolaridade. In A. Nunes, F. Souza & V. Pontes (Eds.), *V. Ensino na Educação Básica* (pp. 388-406). Editora IFRN
- Sousa, O. (2022). Indicadores de qualidade textual. IN D. Matos, C. Oliveira & F. Sena (Orgs.), *Múltiplas linguagens e compartilhamento* (pp.53-54). Ideia.

- Sousa, O., & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa, CIED.
- Sousa, O. C., & Costa-Pereira, T. (2016). Escrita, leitura e aprendizagem: um estudo exploratório no ensino superior. *Exedra*, 213-233.
- Sousa, O., Ferreira, P., Fuertes, M., Silva, E., Soares, M., Seabra, A., Vale, A. P., Perpétua, N., Silva, C., Alves, R. Jacques, T., Costa-Pereira, T., Sargiani, R., Matos, D., & Silva, C. (2021). *CEO20 e DeQ20: Dois projetos, um caminho para a investigação da competência de escrita*. Atas IPCE2, pp. 186-193.
- Sousa, O. C., Sepúlveda, A., Lourenço, M., & Correia, A. (2013). Leitura, literatura e desenvolvimento da competência textual. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. CIEC.
- Sousa, O. & Silva, M. E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º Ciclo: detecção de alguns problemas. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Orgs.) *Actas do II Encontro Nacional de Investigação e Formação* (181-192). CIED.
- Teberosky, A., Sepúlveda, A., & Sousa, O. (2020) Orality, Reading and Writing in Early Literacy. In R. Alves, T. Limpo & R. J (Eds), *Reading-Writing Connections. Literacy Studies* (85-105). Springer, Cham.
- Vale, A. P. & Sousa. O. (2022). A análise dos erros ortográficos como instrumento para compreender o desenvolvimento e apoiar o ensino da escrita. In R. Sargiani (Ed.), *Como as crianças aprendem a ler e escrever e como ensiná-las eficazmente: um guia teórico-prático baseado em evidências científicas* (pp. 52-69). ArtMed/Penso.

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A

Tabela síntese de potencialidades
e fragilidades 1.º ciclo

|' '' | | ''

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa; • Gosto pelo trabalho interdisciplinar e interturmas; • Gosto pela apresentação de trabalhos individuais ou em grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Não respeitam as regras de intervenção oral; • Não ouvem as instruções para a realização das tarefas;
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto pela leitura em voz alta; • Gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na interpretação de textos; • Vocabulário pouco desenvolvido; • Ortografia; • Escrita de textos.

	Potencialidades	Fragilidades
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse e gosto pela disciplina; • História de Portugal; • Gosto pela realização de experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Geografia
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Tabuada; • Geometria; • Utilização de materiais manipuláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas; • Algoritmo da divisão com dois algarismos;

	Potencialidades	Fragilidades
Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse por trabalhos manuais; • Gosto por criar trabalhos relacionado com obras literárias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte; • Pintura.
Música	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem rápida de novas musicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas focadas maioritariamente na aprendizagem de um instrumento.
Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmo pela representação; • Envolvem-se na elaboração de todas as etapas (construção do guião, construção de cenário, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> • Desorganização.
Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos; • Perícias e Manipulações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ginástica.

ANEXO B

Tabela síntese de potencialidades
e fragilidades 2.º ciclo

|' '' | | ''

Potencialidades

- Entreatajuda e cooperação entre turma;
- Participação ativa;
- Interesse pela disciplina de História;
- Debates;
- Gosto pelo trabalho interdisciplinar e interturmas.

Fragilidades

- Não respeitam as regras de intervenção oral;
- Dificuldade em organizar e sintetizar informação;
- Dificuldade na interpretação de diferentes fontes de informação histórico-geográficas;
- Dificuldade na leitura e interpretação de textos literários e não literários e de enunciados.

ANEXO C

Intervenção na fluência leitora

| " | | " |

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
08 de maio - 2.ª Feira						
Oralidade Leitura Fluência leitora Educação Literária	<ol style="list-style-type: none"> Colaborar na divisão dos excertos da história; Ler silenciosamente e de forma autónoma o excerto da história 	<p>Português</p> <p>A turma, em conjunto com o 4.ºB, irá desenvolver um projeto de leitura que consiste na leitura em voz alta da obra: “A menina do mar”. A leitura será realizada dia 17 de maio para os alunos do 1.º ano no ginásio da escola e com o apoio de um cenário e de personagens da história.</p> <p>Depois de lerem a obra em casa com e para as famílias, irão trazê-la com o objetivo de treinarem a fluência leitora.</p> <p>A professora começa por ler um excerto da obra, existindo um breve diálogo posteriormente sobre a leitura.</p> <p>De seguida, divide a obra pelos 21 alunos da turma em pequenos excertos.</p> <p>De seguida, cada aluno deve começar por fazer a leitura silenciosa do seu excerto.</p>	<p>Caderno diário Lápis, borracha e Caneta</p> <p>Obra “A menina do mar” Sophia de Mello Breyner Anderson</p>	45m	<ol style="list-style-type: none"> Participa e coopera na divisão dos excertos do livro; Regista na obra ou no caderno diário a página e o excerto que deve treinar para ler; Lê silenciosamente o seu texto; Faz a leitura de forma autónoma; 	Grelha de observação
Oralidade Leitura Fluência leitora Educação Literária	<ol style="list-style-type: none"> Ler o excerto em voz alta; Comentar a leitura; 	<p>Terminada a leitura a professora pede aos alunos, pela ordem da divisão dos excertos, para lerem em voz alta e com orientação para trabalhar-se a velocidade, expressividade, precisão e ritmo adequados.</p> <p>No final de cada leitura será dado um feedback sobre a mesma pelos colegas de acordo com a tabela de indicadores de avaliação da leitura.</p>	<p>Obra “A menina do mar” Sophia de Mello Breyner Anderson</p> <p>Tabela de indicadores de auto e heteroavaliação da leitura</p>	45m 45m	<ol style="list-style-type: none"> Lê o excerto em voz alta; Ouve as orientações da professora; Lê o excerto com: <ol style="list-style-type: none"> velocidade expressividade; entoação; ritmo. Comenta de forma pertinente a leitura dos colegas; Identifica aspetos a melhorar; Refere aspetos positivos. 	Grelha de observação
09 de maio – 3ª Feira						

Oralidade Leitura Fluência leitora Educação Literária Escrita Gramática	1. Ler o excerto em voz alta; 2. Comentar a leitura;	Português A aula começa com os alunos a treinarem, novamente, a leitura da obra “A menina do mar” a pares. Cada aluno lê o seu excerto para o seu par e, no final o colega deverá comentar a leitura, referindo o que já melhorou e o que ainda precisa de melhorar.	Caderno diário Obra “A menina do mar” Sophia de Mello Breyner Anderson	45m	1.1. Lê o excerto em voz alta; 1.2. Lê o excerto com: a) velocidade b) expressividade; c) entoação; d) ritmo; e) volume adequado 2.1. Comenta de forma pertinente a leitura dos colegas; 2.2. Identifica aspetos a melhorar; 2.3. Refere aspetos positivos.	Grelha de observação
22 de maio – 2.ª Feira						
Leitura Fluência Leitora	1. Ler em silêncio; 2. Ler em voz alta.	Treino da obra “A menina do mar” A aula começa com os alunos a treinarem, novamente, a leitura da obra “A menina do mar” que deverão apresentar no final da semana. Cada aluno deverá primeiramente ler o seu excerto silenciosamente. Depois, à vez, leem a história em voz alta. No final de cada leitura a professora dá feedback.	Obra “A menina do mar” de Sophia Mello Breyner Anderson	45m	1.1. Lê o texto em silêncio sem conversar com os colegas; 2.1. Lê em voz alta respeitando: a) expressividade; b) entoação; c) ritmo; d) velocidade.	Grelhas de Observação Feedback da professora
26 de maio – 6.ª Feira						
Leitura Fluência Leitora	Ler em voz alta.	Os alunos dirigem-se à sala do 1.º A para lerem a obra “A menina do mar”. Ao chegarem à sala montam o cenário e personagens já construídos e, depois, leem os excertos que estiveram a preparar durante as semanas anteriores.	Obra “A menina do mar” de Sophia Mello Breyner Anderson	45	1.1. Lê em voz alta respeitando: a) expressividade; b) entoação; c) ritmo; d) velocidade	

ANEXO D

Teste estatístico - Prova de
leitura de palavras

|' '' | | ''

Prova de Leitura de Palavras	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura (%)	Velocidade
Alunos	PLM	PCL	PL	VL
BB	27,91	3	5,17	23,69
CG	18,42	2	3,45	12,52
IV	31,34	4	6,90	16,20
JL	35,41	1	1,72	29,35
LB	15,06	0	0,00	1,02
LG	34,83	0	0,00	-34,05
LF	14,44	4	6,90	37,42
LS	13,07	5	8,62	28,39
MC1	19,33	6	10,34	16,44
ML	11,31	1	1,72	28,80
PF	15,19	0	0,00	-0,02
SM	22,10	-1	-1,72	9,94
SC	23,85	-1	-1,72	7,86
TS1	8,72	4	6,90	15,00
TT	18,13	2	3,45	9,49
TR	22,96	0	0,00	13,82
TS2	12,50	-2	-3,45	4,31

Média	20,3	1,6	2,8	13,0
Desvio Padrão	7,92	2,27	3,92	15,61
Standard Error	1,92	0,55	0,95	3,79
T-statistic	10,55	2,99	2,99	3,42

Nível de significância	5%	5%	5%	5%
Valor crítico (graus de liberdade = 16)	1,746	1,746	1,746	1,746

Hipótese Nula:	média das diferenças ≤ 0
Hipótese Alternativa:	média das diferenças > 0

ANEXO E

Teste estatístico - Prova de
leitura do texto "O Tio Inventor"

| " | | | "

Prova de Leitura de Texto "O Tio Inventor"	Fluência na leitura					
	Palavras lidas por minuto	Palavras corretamente lidas	Precisão na leitura (%)	Velocidade	Ritmo	Expressividade
Alunos	PLM	PCL	PL	VL		
BB	24,5	1,0	0,7	24,9	4,0	11,0
CG	45,1	1,0	0,7	45,5	5,0	1,0
IV	14,9	1,0	0,7	15,4	8,0	-2,0
JL	56,6	1,0	0,7	57,1	17,0	0,0
LB	17,1	-1,0	-0,7	16,2	-2,0	4,0
LG	13,9	1,0	0,7	14,6	7,0	6,0
LF	57,9	2,0	1,4	58,2	17,0	-3,0
LS	22,1	1,0	0,7	22,4	22,0	4,0
MC1	12,1	5,0	3,4	14,9	4,0	1,0
ML	22,8	3,0	2,1	24,1	18,0	5,0
PF	9,5	1,0	0,7	10,2	5,0	4,0
SM	20,4	-1,0	-0,7	19,2	7,0	6,0
SC	21,5	1,0	0,7	22,1	12,0	3,0
TS1	-17,1	4,0	2,7	-14,0	-1,0	15,0
TT	18,4	4,0	2,7	21,1	11,0	6,0
TR	1,0	0,0	0,0	1,0	5,0	1,0
TS2	3,4	3,0	2,1	5,1	0,0	0,0

Média	20,2	1,6	1,1	21,1	8,2	3,6
Desvio Padrão	18,30	1,65	1,13	17,91	6,81	4,38
Standard Error	4,44	0,40	0,27	4,34	1,65	1,06
T-statistic	4,56	3,98	3,98	4,85	4,95	3,43

Nível de significância	5%	5%	5%	5%	5%	5%
Valor crítico (graus de liberdade = 16)	1,746	1,746	1,746	1,746	1,746	1,746

Hipótese Nula:	média das diferenças ≤ 0
Hipótese Alternativa:	média das diferenças > 0

ANEXO F

Notas de campo

| " | | " |

Os alunos começaram por colorir os separadores de início do 3.º período para colar nos cadernos diários. De seguida fizera uma composição sobre as férias da Páscoa. Isto porque normalmente os alunos que têm a oportunidade de viajar tendem a “exibir-se” causando desconforto aos que, por sua vez, não o conseguem. De forma a agilizar e a tornar o processo mais equitativo os alunos leram para a turma as suas composições. Percebeu-se que os textos escritos apresentavam pouca qualidade textual, uma vez que eram bastante repetitivos, careciam de mecanismos de coesão e o vocabulário era pouco rico e diversificado.

Nota de campo, 17 de abril de 2023, sala de aula

Os alunos começaram por ler um texto do manual de forma silenciosa e individual. De seguida, foi proposto que o texto fosse lido em voz alta. Todos os alunos tiveram a oportunidade de ler. Verificou-se, na generalidade, que os alunos, ao lerem, não respeitavam os sinais de pontuação, observando-se uma leitura pouco expressiva. O aluno LF demonstrou muitas dificuldades durante a leitura, lendo quase todas as palavras de forma fragmentada e com vacilações e, conseqüentemente, com muitas repetições das mesmas.

Nota de campo, 18 de abril de 2023, sala de aula

Em pares, os alunos escreveram um texto a recontar uma história que já conheciam. Mais uma vez, as ideias no texto ficaram confusas, existindo pouca ligação entre as mesmas. Os textos tinham poucas palavras e o vocabulário muito pouco rico e diverso.

Nota de campo, 18 de abril de 2023, sala de aula

A professora leu um excerto da obra “A menina do mar” de Sophia de Mello Breyner Anderson, para os alunos ouvirem um modelo de leitura fluente. De seguida, questionou-os sobre o que achavam da leitura que tinham ouvido. PF comentou que tinha sido uma boa leitura porque todas as palavras tinham sido lidas sem erros. SM

acrescentou que não tinha “gaguejado” em nenhuma parte da leitura. TR também referiu que não tinha sido uma leitura nem demasiado rápida nem muito lenta. Todos os comentários que se seguiram concordaram com os colegas, reforçando sempre a leitura correta das palavras e a velocidade da leitura.

CG mencionou que foi uma leitura com “emoção”, referindo-se à expressividade e, a partir desse comentário, abordou-se o que era a expressividade na leitura, seguindo-se os restantes critérios de fluência.

Nota de campo, 8 de maio de 2023, sala de aula

Os alunos leram os seus excertos da obra e, no final de cada leitura, era feito um comentário pela turma e dada uma pontuação em cada um dos parâmetros de fluência explicitado na tabela de indicadores de auto e heteroavaliação (velocidade, expressividade, precisão e ritmo). Na generalidade, tanto as autoavaliações como as heteroavaliações, registaram pontuações mais baixas no parâmetro da expressividade. Os aspetos positivos referidos enquadravam-se, na maioria, no parâmetro da velocidade da leitura.

Nota de campo, 8 de maio de 2023, sala de aula

Os alunos continuam a treinar a leitura da obra “A menina do mar”. Depois de cada leitura, a professora deu o feedback da mesma de acordo com os critérios de uma leitura fluente. Observou-se que os alunos evoluíram bastante desde o início da leitura da obra em todos os aspetos. Destaca-se uma maior preocupação em realizar uma leitura com expressividade e entoação.

Nota de campo, 22 de maio de 2023, sala de aula

Depois de lerem a obra para o 1.º ano, as professoras estagiárias e o professor cooperante realçaram a evolução da leitura da turma no geral, destacando que se verificou uma grande melhoria na fluência, essencialmente na expressividade e ritmo. Em diálogo com os alunos sobre todo o processo de treino da obra e evolução da fluência leitora, a turma destacou a leitura do mesmo texto várias vezes e os comentários dos colegas e dos professores como principais fatores da sua evolução. Por

exemplo, CG afirmou que o treino da leitura na sala de aula e em casa com a família foi o que a ajudou a melhorar a sua leitura e sentir-se confiante para ler “à frente de muitas pessoas”. PF referiu que gostou de ouvir os comentários dos colegas e da professora para perceber o que deveria melhorar.

Nota de campo, 26 de maio de 2023, sala de aula

ANEXO G

Reconto escrito - Diagnose

| | | | |

BB

Certo dia, havia 2 amigos um que se chamava Elefantina e o outro que se chamava girafa, a Elefantina apercebeu-se que o girafa levava um avião e ela gastou muito de ver a forma que o girafa brincava, então a Elefantina tirou o avião ao girafa e sem querer a elefantina deixou cair o avião e o girafa ficou tão furioso que o senhor ouviu e a Elefantina disse para ele tentar apanhar o avião, mas o senhor não conseguiu disse que estava muito longe e a Elefantina viu o seu amiga a chorar, então chegou uma senhora toda despachada com uma coisa de piscina e a senhora conseguiu tirar e a Elefantina viu o seu amigo feliz.

CG

Certo dia, dois amigos, uma girafa rapaz e um elefante rapariga, estavam a brincar e a Elefantina viu que o Girafa tinha um avião e ela ficou cheia de ciúmes e tirou-o o avião e o avião caiu na água e o Girafa ficou triste, mas apareceu um elefante que percebeu o assunto e tentou tirar mas não conseguiu e começou a chorar até que apareceu um elefante menina muito despachada e conseguiu tirar o avião com uma rede e ficou tudo feliz

IV

Certo dia, havia um Girafa e uma Elefantina que eram muito amigos, o Girafa tinha um avião mas a Elefantina ficou com inveja, então ela tirou-lhe da mão para brincar mas caiu para a água, depois chegou um elefante que percebeu o que tinha acontecido. Ele tentou chegar ao avião mas não deu o Girafa começou a chorar mas ele teve uma ideia foi buscar uma rede para tirar o avião e ficaram todos felizes.

JL

Certo dia, dois amigos foram à piscina. Esses amigos eram a Elefantina e o Girafa. A Elefantina reparou que o Girafa tinha levado um avião de brincar e então começou a ficar com inveja e decidiu tirar-lhe o avião. Com tanta brincadeira o avião caiu à água. O Girafa ficou muito triste e começou a gritar. Passado um bocado apareceu um elefante que ajudou a tirar o avião da água só que ele não conseguiu tirá-lo da água então o Girafa começou a chorar. Depois chegou lá outro elefante com uma rede a tentar apanhar o avião.

Quando o elefante com a rede conseguiu tirar o avião da água todos ficaram felizes principalmente a Elefantina de ver o amigo feliz.

LB

Certo dia, um girafa e uma elefantina acharam um avião e elefantina ficou chocada. E a elefantina ficou cheia de inveja então decidiu tirar-lhe da mão, até que o avião caiu num lago. E o girafito ficou triste e chorou. Até que chegou um elefante e tentou pegar o avião mas não conseguiu e chegou outra girafa e pegou numa rede e conseguiu. E ficaram felizes para sempre.

LG

Certo dia, dois amigos foram-se encontrar perto de uma piscina. A Elefantina reparou que o Girafito tinha um avião.

A Elefantina estava invejosa do brinquedo do seu amigo portanto decidiu tirar-lhe o avião. A Elefantina brincava com o avião mas o avião escorregou-o da mão e caiu na piscina, o Girafito ficou mesmo muito zangado e começou a ralar aos berros com a sua amiga e de repente apareceu um elefante a Elefantina foi logo ao seu encontro e perguntou se ele podia apanhar o avião do girafito o elefante tentou e tentou mas não conseguiu depois de muitas tentativas não se conseguiu portanto disse-lhes assim eu não chego lá está muito longe do borda, de repente apareceu uma elefante muito apressada com uma rede para pescar o avião quando apanhou deu a girafito. E todos ficaram felizes, o girafito ficou com o avião e a Elefantina viu a seu amigo feliz.

LF

Certo dia, um girafa encontrou a sua amiga Elefantina na piscina, o girafa tinha um avião e a Elefantina tirou o avião ao girafa e deixou cair na piscina o girafa começou a gritar com ela, apareceu um elefante e tentou apanhá-lo mas não conseguiu apareceu outro elefante com uma rede e apanhou, devolveu ao girafa e ele continuou a brincar.

LS

Certo dia, avia um Girafo rapaz e uma elefantina rapariga, que se conheceram numa piscina, e o Girafo tinha um avião de brincar ele começou a brincar e a Elefantina ficou com inveja, e tirou da mão dele e o Girafo disse porque é que me tiraste o avião, ela nem quis saber e depois o avião caiu para a água e apareceu um Elefante e não conseguiu depois apareceu uma Elefanta e tinha uma rede e conseguiu tirar o avião.

MC

Certo dia, um girafo e uma elefanta. O girafo brincava com um avião, e a elefanta com arranca-lhe da mão, a elefanta corre, corre para o seu amigo apanhar mas caiu na água – “oh não” disse o girafo. O girafo chateado, ralha com a elefanta mas chega um elefante a tentar tirar o avião, ele não consegue mas outra elefanta aparece a tentar tirar o avião, ela sim consegue os amigos felizes brincam juntos.

ML

Certo dia, a Elefantina encontro o Girafo e a elefantina via que o amigo tinha o avião e ele estava a brincar e ela ficou com inveja e arrancou o brinquedo e deixou o avião cair na água e o amigo ficou com tanta raiva que começou a ralhar e um elefante e ele foi ajudar e esticou-se ao máximo mas não conseguiu então o girafo começou a chorar mas uma elefanta com fato de banho a segurar uma pinera e pescou o avião e o entregou para o girafo e os dois ficaram felizes o amigo girafo ficou feliz porque estava com o avião e a elefante porque viu o seu amigo feliz de novo.

PF

Certo dia, um girafo brincalhão com o avião encontrou uma elefantina ao lado da piscina.

A elefantina olhou para o avião e disse:

- O meu brinquedo favorito é um avião e tirou-lhe o avião que caiu para a piscina.

O girafo ficou zangado e gritou ahhh!! Chegou um elefante que ficou a olhar para o avião.

A elefantina foi lá e disse:

- Consegues ir buscar o avião? E ele tentou, tentou mas não conseguiu.

Chegou uma elefanta com uma rede, ela foi lá e conseguiu.

Quando a elefanta entregou o avião ao girafa ele ficou muito contente e foi brincar com a elefantina.

SM

Certo dia, o Girafa encontro ao pé da piscina a Elefantina que ficou admirada com o avião do Girafa mas ele não aguentou mais e pegou no avião o girafa disse chateado “Porque que me tiraste o meu brinquedo!” A Elefantina sem querer deixa cair o avião na piscina o Girafa gritou muito alto com elefantina mas apareceu um Elefante que tentou chegar ao avião mas não conseguiu mas logo de seguida apareceu uma Elefanta muito destemida com uma rede tirou o avião com uma rede e ficou tudo bem.

SC

Certo dia, um girafito conheceu uma elefantina, o girafito começou a brincar com o seu avião de brincar, a elefantina ficou com inveja e decidiu lhe tirar o brinquedo, sem querer, deitou-o na piscina, o girafito ficou muito zangado com a elefantina e depois apareceu um elefante que tentou chegar ao brinquedo mas não conseguiu então o girafito começou a chorar.

Apareceu uma elefante mulher que vinha com uma pá de pesca e começou a pescar o avião, conseguiu, então deu ao girafito, a elefantina ficou feliz por ver o ser amigo outra vez feliz.

TS1

Certo dia, dois amigos se encontraram, o Girafa tinha um avião, e a Elefantina tirou e começou a brincar, caiu na água o Girafa ficou chateado, rapidamente chegou um elefante que tentou tirar o avião, depois chegou um elefante que conseguiu tirar o avião e o Girafa voltou a ficar feliz.

TT

Certo dia, um girafa menino brincalhão e uma girafinha menina e muito alegre encontraram-se do longo de uma piscina. A elefantina observava muito o avião que o girafa tinha, cheia de inveja tirou o avião e o girafa pergunta:

- Porque me tiraste o avião?

E sem querer deixo cair o avião na piscina e o girafa fico tão mas tão chateado que começou aos gritos, até que chegou um girafó que observou e a elefantina correu até ele. Eles vendo elefantino todo esticado e não conseguiu então o girafino começou a chorar até que chega lá outra girafinha com uma cana de rede e tirou da água e devolveu ao girafino e a elefantina ficou feliz pelo o amigo ter ficado feliz.

TR

Certo dia, dois amigos um chamado Girafa e a outra chamada Elefantina encontraram-se ao pé de uma piscina. A elefante viu que o seu amigo tinha um avião na mão. O seu amigo começou a brincar com o avião, mas a sua amiga também quis brincar com o avião então tirou o da mão e começou a brincar mas sem querer mandou-o para a piscina. Chegou um elefante e logo em seguida chegou uma elefantina e tirou o avião da piscina.

TS2

Certo dia, uma girafa e uma elefantina estavam a brincar com o avião só que a elefantina estava com ciúmes.

Decidiu tirar o avião da mão do girafa e atirou para a água quando estava a brincar e o girafa ficou muito furiosa com a elefantina, apareceu um elefante e tentou ajudar só que não conseguiu e o girafa começou a chorar apareceu outro elefante e tentou tira o avião da água puxou, puxou e conseguiu e o girafa ficou feliz e a elefantina ficou feliz pelo girafa feliz.

ANEXO H

Reconto escrito - Avaliação Final

|' '' | | ''

BB

Num dia de sol, dois amigos se encontraram na piscina, o Girafo e a Elefantina. A Elefantina reparou que o Girafo tinha um brinquedo e ela ficou cheia de inveja por não ter esse brinquedo.

Então ela tirou-o da mão do girafo e deixou-o cair na piscina.

E o Girafino ficou zangado, então foi lá um senhor elefante para tentar ajudar.

Só que ele não chegava lá e o Girafino começou a ficar triste, e de repente chegou lá uma senhora Elefanta que tinha uma rede. Pôs a rede na água e conseguiu apanhá-lo e o Girafino ficou feliz e a Elefantina também ficou feliz por ver o seu amigo feliz.

CG

Certo dia, dois amigos foram à piscina e um deles era o Girafino que tinha trazido um avião de brincar, mas a Elefantina ficou com muita inveja e decidiu tirar o avião ao amigo.

O Girafo ficou triste e começou a dizer muito alto:

- Porque é que tu tiraste-me o meu avião?

E descuidadosamente a Elefantina deixou cair o avião para a piscina, e o seu amigo começou a ralar com ela. Veio então um elefante que tentou ajudar, mas não conseguiu, depois veio uma elefanta muito despachada com uma rede na mão e começou a pescar o avião, quando conseguiu deu o avião ao Girafo. Ficaram todos felizes, o amigo por ter o avião e a Elefantina porque o amigo estava feliz.

IV

Certo dia, o Girafo estava a brincar com o seu avião na piscina. Ela tirou o brinquedo da mão dele e começou a brincar com o avião. Quando a Elefantina estava a brincar com o avião ele caiu na piscina. O Girafo começou a gritar com a Elefantina. Um elefante apareceu e a Elefantina foi logo ter com ele a dizer o que tinha acontecido. O Elefante tentou apanhar o avião mas ele disse que o avião estava muito longe. Eles já não sabiam o que fazer.

Chegou a esposa do elefante com uma rede para tirar o avião. A Elefanta retirou o avião com a rede. Ela deu o brinquedo ao Girafo e ele ficou feliz e a Elefantina viu o Girafo feliz.

JL

Certo dia, a Elefantina e o Girafo encontraram-se na piscina. Na piscina a Elefantina reparou que o seu amigo tinha um avião de brincar. Entretanto, ela começou a ficar com inveja, e por isso tirou-lhe da mão. Quando estava a brincar, o avião caiu para a piscina. Como o avião caiu à piscina o Girafo ficou zangado com a Elefantina. Passado algum tempo, chegou lá o senhor elefante que se tentou esticar para chegar ao avião mas não conseguiu. Como não conseguiu o Girafo começou a chorar. Passado algum tempo, chegou uma elefanta com uma rede, que conseguiu tirar o avião. Quando o agarrou, entregou ao Girafo que ficou feliz por ter o seu brinquedo de volta.

LB

Era uma vez, uma girafa e uma elefantina, essa girafa estava a brincar com um avião, a elefantina queria brincar com o avião, então tirou o avião da mão da girafa. Mas o avião caiu na piscina. O girafo ficou muito triste, mas chegou lá um elefante que tentou ajudar mas disse que estava muito longe então não conseguiu. Depois chegou outra elefanta, que pegou numa rede e conseguiu pescar o avião e ficaram felizes para sempre.

LG

Certo dia, numa manhã de sol o Girafo e a Elefantina foram à piscina e o Girafo levava o seu avião de brincar e a Elefantina ficou a olhar para o avião do amigo, ficou com inveja e decidiu tirar-lhe o avião.

Quando começou a brincar com o avião, deixou-o cair na piscina e o Girafo ficou muito zangado. Chegou o Sr. Elefante que se esticou, mas não conseguiu chegar porque estava muito longe. Chegou a Sra. Elefanta com uma rede e conseguiu tirar o avião da água e deu ao Girafo.

E ficaram todos felizes, a Elefantina ficou feliz pelo seu amigo estar feliz e o Girafo ficou feliz por ter o avião. E ficaram felizes para sempre.

LF

Certo dia, um Girafo e uma Elefantina que são amigos encontraram-se numa piscina e o Girafo tinha um avião de brincar. A Elefantina ficou impressionada. Decidiu tirá-lo e

começou a brincar com ele e deixou cair na piscina e o Girafo começou a refilar com a Elefantina que ficou arrependida, chegou um senhor Elefante e a Elefantina foi lá chamá-lo, eles contaram o que tinha acontecido ao avião e ele quis ajudá-los a apanhar o avião, mas em vão, ficaram depois a conversar quando apareceu uma Elefanta eles contaram o que tinha acontecido e ela com uma rede conseguiu apanhar o avião e devolveu ao Girafo. E os dois voltaram a ficar amigos outra vez.

LS

Certo dia, o Girafo estava a brincar com o seu avião de brincar a Elefanta estava obcecada com o brinquedo ela tirou da mão e o avião caiu na piscina depois tentou ajudar o senhor elefante ele agachou-se mas disse que estava muito longe então apareceu a senhora Elefantina com uma rede tentou, tentou conseguiu apanhar então deu ao Girafo e ele ficou feliz também a elefantina porque o seu amigo estava.

MC

Certo dia, um Girafo estava a brincar com o seu avião, a sua amiga Elefantina estava com inveja como ele brincava. Então com inveja tirou-lhe o avião e muito desastrada o brinquedo caiu-lhe da mão. Caiu na piscina.

- Oh não! – disse o Girafo zangado.

Mas de repente apareceu um elefante que os quer ajudar, mas não consegue pegar o avião. Então apareceu uma elefanta para ajudar com uma rede na mão, e conseguiu tirar o avião da piscina e o Girafo e a Elefantina ficaram felizes.

ML

Certo dia, a Elefantina encontrou o Girafo numa piscina! E o seu amigo tinha um avião de brinquedo a Elefantina continuou a olhar e ficou cheia de inveja e pegou o avião do Girafo e o seu amigo disse porque você me tirou o avião? E ela a brincar deixou ele cair na água e ele ficou tão triste e com raiva e começou a ralar em voz alta e a sua amiga ficou espantada com o amigo. (Um pouco depois). Um elefante e a Elefantina foi a correr contar o que aconteceu e o Sr. Elefante tentou apanhar mas os explicou que estava longe de mais e o Girafo começou a chorar e a sua amiga percebeu o que fez, mas pouco depois

chegou uma Elefanta muito despachada e estava com uma rede e pescou o avião e entregou-o ao Girafo e o Girafo e a Elefantina ficaram felizes.

PF

Certo dia, uma Elefantina ia para a piscina quando entrou um girafo com um avião na mão.

Quando o girafo começou a brincar com o avião ela ficou com inveja e...

Tirou-lhe o avião e o girafo gritou:

- Haaaa!!!!

Depois a elefantina deixou cair o avião à água. Ele ficou muito chateado até que...

Chegou o Senhor elefante para tentar ajudar. A elefantina explicou tudo ao senhor. O senhor pensou e pensou até que... chega a senhora com uma rede na mão. A senhora elefanta com a rede conseguiu chegar ao avião e ficaram contentes para sempre.

SM

Era uma vez um Girafito que tinha uma amiga elefantina e eles os 2 tinham se encontrado numa piscina das proximidades. O girafito tinha trazido um avião de brincar e a elefantina não conseguia tirar os olhos do avião do Girafito até que não se aguentou mais e agarrou no avião.

O Girafito gritou:

- Porque me tiraste o avião? - gritou o Girafito.

E enquanto elefantina brincava deixou cair o avião na piscina. O girafo ficou tão irritado que começou a ralar com elefantina até que apareceu o senhor e a elefantina pediu ao senhor elefante para tentar tirar o avião da água, mas depois de muito tentar não lá chegou. Mas apareceu a Senhora elefante e ela tinha uma rede então conseguiu tirar o avião da piscina.

E elefantina voltou a ficar feliz ao ver o seu amigo contente!

SC

Era uma vez, dois amigos, o Girafito e elefantina. O girafito tinha um brinquedo que era um avião. A Elefantina, com inveja do seu amigo tirou-lhe o brinquedo da mão e sem querer deixou cair à piscina.

O Girafito ficou furioso. Chegou um elefante e a elefantina foi a correr até ele para lhe dizer o que se tinha passado. O elefante tentou apanhar o avião mas não conseguiu. Ele explicou que o brinquedo estava muito longe, e o Girafito começou a chorar. Apareceu uma elefanta com uma rede e começou a pescar.

Apanhou o avião e devolveu o objeto ao Girafito e os dois ficaram felizes, o Girafito por ter o seu brinquedo e elefantina por voltar a ver o seu amigo feliz.

TS1

Certo dia, o Girafo tem um avião novo e mostrou à elefantina o seu avião e a elefantina ficou com inveja então tirou da mão o avião dele. Começou a brincar com o avião até deixar o avião cair na piscina. O Girafo ficou triste e do nada apareceu um elefante.

TR

O Girafo e a elefantina encontraram-se na piscina num dia de sol. A elefantina viu que o seu amigo estava com avião como a elefantina estava com vontade de brincar com o avião tirou-o da mão. Depois de algum tempo o avião do Girafo foi para a piscina, o seu amigo com o avião na piscina ficou muito triste e a sua amiga também ficou triste e viu o seu amigo zangar-se com ela.

Algum tempo se passou e chegou lá um senhor chamado elefante que tentou pescar o avião mas não conseguiu então as esperanças estavam a acabar entretanto chegou lá uma Senhora chamada elefanta que depois de contarem a história foi tentar pescar e finalmente o avião voltou às mãos do Girafo.

Ficaram todos felizes e foram brincar.

TT

Certo dia, numa manhã de sol numa grande piscina um girafo e uma elefantina eram grandes amigos.

A elefantina queria muito brincar com o avião do girafa então a elefanta tirou o avião e deixou cair sem querer na piscina e o Girafa de tão irritado que estava começou a reclamar com elefantina que sentia-se culpada.

E depois um grande elefante tentou ajudar mas tão longe que não conseguiu chegar, então o Girafa ficou muito triste mas depois apareceu uma elefanta despachada e tirou o avião. A elefanta deu o avião ao Girafa que ficou mesmo muito feliz a Elefanta a ver o amigo também ficou.

TS2

Certo dia, uma girafa estava a brincar perto da piscina. Quando a elefanta reparou que o seu avião era fantástico ela foi ver a girafa a brincar, mas estava com tanta inveja que tirou o avião da mão e começou a brincar. Mas ao fim de algum tempo deixou cair o avião na piscina, e a girafa ficou tão, tão triste que chorou. Ela não chegava até lá, até que chegou um elefante que viu que o avião estava na água, e tentou fazer tudo para pegar no avião, esticou-se ao máximo mas não conseguiu.

E de novo a girafa continuou a chorar, a chorar mesmo tanto que uma elefanta ouviu-a, e tentou ajudá-lo.

Com a sua rede enorme tentou puxar o avião, (e todos estavam com uma cara muito feliz) conseguiu disse a Elefanta, e deu o avião nas mãos da girafa.

E na mesma a elefanta continuou com inveja do avião da girafa.

ANEXO I

Nexos causais explícitos
presentes nos recontos escritos

| " | | " |

Diagnose	
Alunos	Nexos causais
BB	1
CG	0
IV	2
JL	4
LB	1
LG	3
LF	0
LS	0
MC	2
ML	4
PF	1
SM	1
SC	3
TS1	0
TT	4
TR	1
TS2	3
Total	30

Avaliação Final	
Alunos	Nexos causais
BB	3
CG	2
IV	0
JL	4
LB	1
LG	3
LF	0
LS	1
MC	1
ML	0
PF	1
SM	3
SC	4
TS1	1
TT	5
TR	3
TS2	3
Total	35

ANEXO J

Orações presentes nos recontos

escritos

| ' ' | ' ' |

	Tipos de orações - Diagnose			
	Simplex	Coordenadas	Subordinadas	Subordinante
Alunos				
BB	0	10	7	4
CG	0	12	3	0
IV	0	8	4	4
JL	2	5	6	5
LB	1	11	3	1
LG	2	16	4	4
LF	0	10	1	1
LS	0	12	1	1
MC	3	10	2	1
ML	0	17	4	1
PF	2	13	5	3
SM	2	7	3	2
SC	3	6	4	4
TS1	3	4	3	1
TT	2	9	6	3
TR	1	6	3	2
TS2	0	15	3	2
Total	21	171	62	39
293				

Tipos de orações - Avaliação Final				
	Simplex	Coordenadas	Subordinadas	Subordinante
Alunos				
BB	1	11	5	2
CG	2	10	7	4
IV	1	10	6	5
JL	1	3	12	5
LB	2	8	4	2
LG	0	13	4	2
LF	1	15	5	3
LS	2	10	3	2
MC	0	10	3	2
ML	2	21	5	2
PF	2	6	6	4
SM	2	11	8	3
SC	2	11	5	4
TS1	0	6	1	1
TT	2	8	5	2
TR	1	8	6	5
TS2	2	12	11	5
Total	23	173	96	53
345				

ANEXO K

Intervenção na qualidade da
escrita

| | | | |

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos Específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
10 de maio – 4.ª feira						
Escrita Qualidade textual Texto narrativo Escrita criativa	<p>1. Respeitar as regras de intervenção oral;</p> <p>2. Ouvir as instruções do professor;</p> <p>3. Planificar um texto narrativo;</p> <p>4. Escrever um texto narrativo de acordo com as suas características.</p>	<p>A professora começa por relembrar em grande grupo as características e estrutura do texto narrativo.</p> <p>De forma a introduzir o momento de escrita criativa, a professora solicita que imaginem que as personagens da obra que estão a trabalhar (“A menina do mar”) se tenham encontrado noutra lugar e que escrevem uma outra história a partir dessa ideia.</p> <p>Assim, será realizada uma planificação da história em grande grupo, sendo que os alunos terão de registar as ideias numa ficha de planificação (anexo I).</p> <p>Acabada a planificação, os alunos irão em grupos começar a escrever o seu texto.</p>	<p>Quadro</p> <p>Caderno diário</p> <p>Ficha de planificação do texto</p>	90m	<p>1.1. Coloca o dedo no ar para falar;</p> <p>1.2. Respeita as intervenções dos colegas;</p> <p>1.3. Espera pela sua vez de falar.</p> <p>2.1. Ouve atentamente as instruções do professor, realizando o que o mesmo solicita.</p> <p>3.1. Participa na planificação do texto;</p> <p>3.2. Regista as ideias na ficha de planificação;</p> <p>4.1. Inicia a história identificando as personagens, espaço e tempo;</p> <p>4.2. Descreve o problema da história;</p> <p>4.3. Escreve uma resolução para o problema;</p> <p>4.4. Finaliza a história referindo os sentimentos dos personagens;</p> <p>4.4. Escreve um texto coerente e coeso;</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Textos produzidos pelos alunos</p> <p>Planificação realizada pelos alunos</p>

17 de maio – 4.ª Feira						
Escrita: Texto Narrativo Conectores Sinais de pontuação Translineação Ortografia Vocabulário	1. Escutar as instruções da professora; 2. Trabalhar em grupo; 3. Escrever um texto narrativo de acordo com as suas características.	A professora começa por relembrar a aula do dia 10 de maio onde os alunos em grande grupo planificaram a escrita de texto narrativo sobre a obra “A menina do mar”, e em que imaginaram que as personagens se tinham encontrado noutra lugar. Os alunos devem dar continuidade ao trabalho escrevendo uma outra história a partir dessa ideia começando a escrever o seu texto. No final, devem utilizar a tabela de verificação para averiguarem se o seu texto apresenta todas as características.	Quadro Caderno diário Ficha de planificação do texto Caderno diário Tabela de verificação	90m	1.1. Ouve atentamente as instruções da professora, realizando o exercício. 2.1. Colabora com o grupo para: a) Iniciar a história identificando as personagens, espaço e tempo; b) Descrever o problema da história; c) Escrever uma resolução para o problema; d) Finalizar a história referindo os sentimentos dos personagens 3.1. Escreve um texto coerente e coeso;	Grelha de Observação Texto produzido pelos grupos
22 de maio – 2.ª Feira						
Escrita Melhoramento de texto Texto narrativo Conectores	1. Participar no melhoramento do texto;	Melhoramento de texto Previamente, é selecionado um dos textos que os alunos realizaram na atividade de escrita criativa sobre a obra “A menina do mar”. Com a autorização dos autores do mesmo, o texto é projetado e, em grande grupo, realiza-se o melhoramento do mesmo sempre com as sugestões dos alunos e orientação do professor. No final, distribui-se a todos os alunos uma cópia do texto melhorado por todos.	Projeter Computador	90m	1.1. Participa na atividade, dando sugestões para melhorar o texto. 1.2. Refere conectores que podem ser utilizados; 1.3. Identifica sinais de pontuação que se adequem.	Grelhas de Observação

Sinais de pontuação	2. Respeitar as regras de intervenção oral;				2.1. Coloca o dedo no ar para falar; 2.2. Respeita as intervenções dos colegas; 2.3. Espera pela sua vez de falar.	
23 de maio – 3.ª Feira						
Texto narrativo Escrita Escrita criativa	1. Respeitar as regras de intervenção oral; 2. Ouvir as instruções do professor; 3. Planificar um texto narrativo; 4. Escrever um texto narrativo de acordo	Português - Escrita criativa Em grande grupo é realizado um pequeno texto narrativo com recurso a um mapa de história sobre um duende. A professora distribui dois documentos orientadores. Um com as opções de escolha do tempo, lugar, peripécias e resolução do problema e outro com um conjunto de personagens e de adjetivos para os alunos escolherem durante a sua escrita criativa. O texto vai sendo escrito no computador e projetado à medida que os alunos dão as ideias e a professora os vai orientando. No final, cada aluno deverá passar o texto para o seu caderno.	Computador Projeter Caderno diário Material de escrita Mapa de história	90m	1.1. Coloca o dedo no ar para falar; 1.2. Respeita as intervenções dos colegas; 1.3. Espera pela sua vez de falar. 2.1. Ouve atentamente as instruções do professor, realizando o que o mesmo solicita. 3.1. Participa na planificação do texto; 3.2. Regista as ideias na ficha de planificação;	Grelha de observação Texto realizado

	com as suas características.				<p>4.1. Inicia a história identificando as personagens, espaço e tempo;</p> <p>4.2. Descreve o problema da história;</p> <p>4.3. Escreve uma resolução para o problema;</p> <p>4.4. Finaliza a história referindo os sentimentos dos personagens;</p> <p>4.5. Escreve um texto coerente e coeso;</p>	
30 de maio – 3.ª Feira						
<p>Texto narrativo</p> <p>Escrita</p>	<p>1. Escrever um texto narrativo de acordo com as suas características;</p> <p>2. Cooperar e colaborar com os colegas.</p>	<p>Escrita de um texto narrativo</p> <p>Os alunos, a pares, escrevem um texto narrativo através de uma planificação previamente distribuída a cada par.</p> <p>No final autoavaliam o trabalho realizado.</p>	<p>Planificação do texto</p> <p>Caderno diário</p> <p>Material de escrita</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>	90	<p>1.1. Inicia a história identificando as personagens, espaço e tempo;</p> <p>1.2. Descreve o problema da história;</p> <p>1.3. Escreve uma resolução para o problema;</p> <p>1.4. Finaliza a história referindo os sentimentos dos personagens;</p> <p>1.5. Escreve um texto coerente e coeso;</p>	<p>Grelha de observação</p> <p>Textos produzidos pelos alunos</p> <p>Fichas de autoavaliação</p>

					<p>1.6. Escreve o texto de acordo com a planificação.</p> <p>2.1. Cooperar com os colegas, ajudando-os escrita do texto;</p> <p>2.2. Ouve e respeita a opinião do colega.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

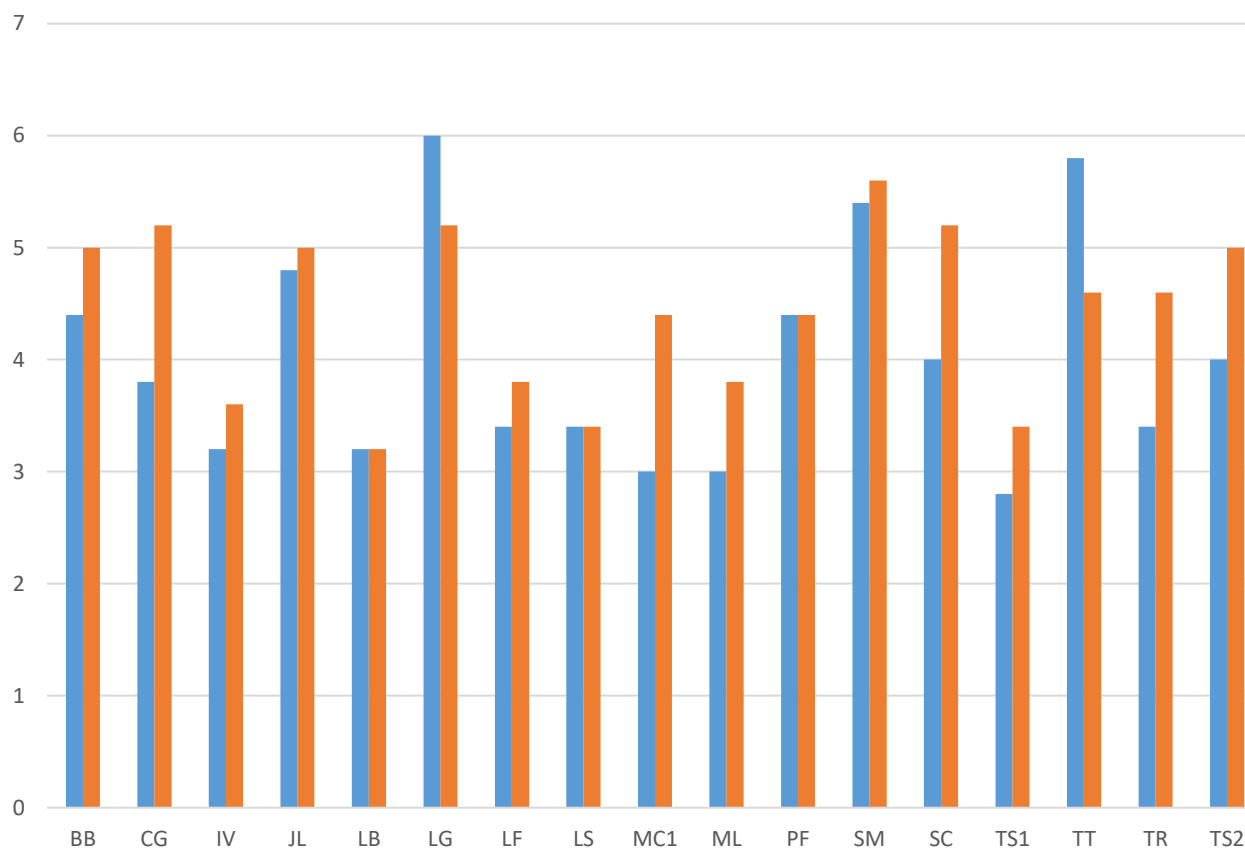
ANEXO L

Comparação da qualidade textual
antes e depois da intervenção por
aluno

| | ' ' | | ' ' |

Qualidade Textual antes e depois da intervenção

■ Pré teste ■ Pós teste



ANEXO M

Comparação da qualidade textual
antes e depois da intervenção por
critério

| " | | " |

