

**Sylvie Viegas Coelho Baltazar**

**Espaço Casulo - Ação pedagógica para  
melhoria do desempenho escolar na  
aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do  
Ensino Básico.**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

**2016**

**Sylvie Viegas Coelho Baltazar**

**Espaço Casulo - Ação pedagógica para  
melhoria do desempenho escolar na  
aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do  
Ensino Básico.**

**Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico  
Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professor Doutor António Manuel Bernardo Lopes**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

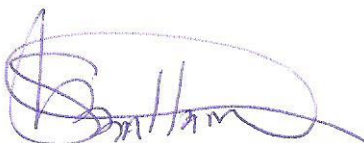
**Escola Superior de Educação e Comunicação**

**2016**

Espaço Casulo - Ação pedagógica para melhoria do desempenho escolar na aprendizagem da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



---

Sylvie Viegas Coelho Baltazar

## Copyright

Sylvie Viegas Coelho Baltazar

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## Agradecimentos

*O conhecimento dirige a prática; no entanto, a prática aumenta o conhecimento.*

*Thomas Fuller*

No desejo constante de conseguir mais conhecimento para melhorar a minha prática docente empreendi esta “viagem”, na qual houve algumas pessoas que tiveram um papel determinante.

Ao Professor Doutor António Manuel Bernardo Lopes, orientador deste trabalho, agradeço pelas reflexões e aprendizagens que me proporcionou e pela sua atitude pautada por rigor, disponibilidade e incentivo tão importante para o envolvimento e entusiasmo com que realizei este projeto.

Ao Professor Doutor António Guerreiro pelos ensinamentos e conhecimentos transmitidos ao nível das análises estatísticas.

Aos elementos da direção do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, a diretora Arlinda Figueira e ao vice-diretor Fernando Rafael pela disponibilidade com que sempre me acolheram e por terem viabilizado a realização do projeto de investigação.

Aos meus colegas, Ana Clara Teixeira, Hugo Sancho, Rosa Eugénio e aos alunos do 3.º ano de escolaridade da escola E.B.1 n.º 1 de Olhão que aceitaram realizar comigo este desafio.

À coordenadora de departamento do 1.º Ciclo, professora Ana Avó, que incansavelmente e, apesar das adversidades, esteve sempre disponível para me oferecer o seu apoio e conceder-me a documentação que lhe solicitei.

À coordenadora de estabelecimento da escola E.B.1 n.º 1 de Olhão, professora Filomena Paralta pela compreensão e amizade.

Aos meus queridos amigos Carlos e Cristina que me incentivaram e acompanharam em diversos momentos deste projeto colaborando com sugestões e escutando as minhas dúvidas e angústias.

Aos meus amados marido e filha que, em toda esta travessia, estiveram sempre presentes demonstrando o seu amor, carinho e compreensão.

Agradeço ainda aos meus pais e sogros que acreditaram em mim e me ajudaram cada um à sua maneira.

## Resumo

O presente estudo enquadra-se no âmbito do Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

Este trabalho resulta de um estudo conduzido numa escola de primeiro ciclo do ensino básico relativo a um projeto de apoio pedagógico denominado Espaço Casulo, o qual está dirigido a crianças do segundo ano que apresentam dificuldades de leitura. Este estudo tem por objetivo determinar a eficácia da implementação do referido projeto ao nível do desenvolvimento das competências de leitura de alunos que não as tinham adquirido no final do primeiro ano. Do ponto de vista metodológico, a investigação assenta numa abordagem quantitativa. Foi usada como amostra um grupo de dez crianças atualmente no terceiro ano e que frequentaram o Espaço Casulo no ano anterior. Como grupo de controlo, recorreu-se a um outro conjunto de igual número, composto por crianças que não tiveram necessidade de ser encaminhadas para o referido Espaço. Foram implementadas duas provas, uma de compreensão leitora (CL) e uma de fluência (F) a ambos os grupos, tendo-se seguidamente efetuado uma análise comparativa, recorrendo a vários parâmetros de avaliação de desempenho estabelecidos previamente. Pretendeu-se verificar se após a frequência dos alunos no Espaço Casulo as suas competências de CL e F são similares às dos alunos que não necessitaram de diferenciação pedagógica (frequência do Espaço Casulo). Quanto aos resultados deste estudo, conclui-se que o objetivo foi alcançado. No que diz respeito à CL os alunos do grupo espaço casulo (GEC) obtiveram resultados semelhantes aos do grupo controlo (GC). Quanto aos erros registados na prova de fluência leitora verificou-se que os alunos do GC obtiveram melhores resultados apenas em três dos vinte parâmetros avaliados. Foram os parâmetros referentes ao número de palavras lidas, corretamente e por minuto, ao tempo de leitura e respetivos índices de precisão e de velocidade que evidenciaram uma maior diferença entre os dois grupos. Nestes casos particulares, os alunos do GC obtiveram melhores resultados do que os alunos do GEC.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem da Leitura; Dificuldades de aprendizagem; Diferenciação Pedagógica.

## Abstract

This study was conducted as a part of the final report of Supervised Teaching Practice for the Master's degree in Basic Education Teaching (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> cycle) at the School of Education and Communication, University of Algarve.

This work presents a study conducted at a Key Stage One school on a teaching assistance project called *Espaço Casulo* with second graders with reading difficulties. The main goal of this study is to determine the efficiency of the implementation of the project, namely in terms of the development of the reading skills achieved by students with reading difficulties at the end of Year 1. From the methodological point of view, this study is based on a quantitative approach. A group of 10 children, currently in Year 3 and who had attended the *Espaço Casulo* in the previous year, was analyzed. For comparison purposes we resorted to a control group, equally formed by 10 children who did not attend the teaching assistance project. Two tests, one for reading comprehension (RC) and another for fluency (F), were applied to both groups and a comparative analysis of the results was carried out. The main purpose of this study was to check if the *Espaço Casulo* attendees were able to acquire RC and F skills similar to those of the students that were not subjected to that kind of pedagogical differentiation. A detailed analysis of the results obtained allows us to conclude that the main purpose of the study was achieved. Concerning RC, the students from the *Espaço Casulo* group (ECG) were able to achieve similar results when compared with the students from the Control group (CG). In terms of errors made in the reading fluency test, one can conclude that the CG's students achieved better results in only three of the twenty parameters that were evaluated. A major difference between the groups was only observed at the number of words read, correctly and for minute, at the reading time and at the corresponding accurateness and speed rates. In these particular cases, the CG's students achieved better results than the ECG's students.

**Keywords:** Reading Learning, Educational Difficulties, Pedagogical Differentiation.

## Índice de Matérias

Agradecimentos .....	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Lista de Siglas .....	xii
Lista de Anexos.....	xiv
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Desenvolvimento Profissional.....	5
1.1. Percurso Formativo e Experiência Profissional em Contexto Escolar .....	5
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico .....	10
2.1. Perspetivas sobre a aprendizagem da leitura .....	10
2.2. Modelos e processos da aprendizagem da leitura.....	13
2.2.1. Modelos de processamento ascendentes.....	14
2.2.2. Modelos de processamento descendentes .....	16
2.2.3. Modelos de processamento interativos .....	17
2.2.4. Síntese dos modelos de leitura .....	18
2.3. Métodos de ensino de leitura .....	19
2.4. Competências da leitura – Fluência e Compreensão .....	22
2.5. Avaliação das dificuldades de leitura .....	26
2.6. Dificuldades de aprendizagem da leitura.....	28
2.7. Diferenciação Pedagógica .....	32
2.7.1. Formação de grupos de aprendizagem.....	34
Capítulo 3 – O projeto Espaço Casulo .....	38
3.1. Caraterização - Meio Local Circundante.....	38
3.1.2. Implementação e Operacionalização do Projeto .....	39
Capítulo 4 – Estudo Empírico .....	46

4.1. Metodologia .....	46
4.2. Amostra .....	48
4.3. Aplicação das provas de Compreensão e Fluência Leitora .....	49
4.3.1. Instrumentos .....	49
Prova de Compreensão Leitora .....	49
Prova de Fluência Leitora .....	52
Capítulo 5 – Análise e tratamento de dados .....	54
5.1. Resultados da avaliação de Compreensão Leitora.....	54
5.2 Resultados da avaliação de Fluência e Precisão Leitora .....	61
Precisão .....	62
Palavras Lidas Corretamente e Índice de Precisão .....	67
Prosódia.....	68
Velocidade de Leitura e Índice de Velocidade .....	79
Velocidade Leitora.....	81
Síntese da análise da avaliação de Fluência e Precisão Leitora .....	83
Capítulo 6 – Discussão de resultados.....	84
Capítulo 7- Considerações finais .....	87
Bibliografia .....	89
Legislação consultada.....	93
<b>ANEXO 1</b>	
<b>Prova de Compreensão Leitora .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO 2</b>	
<b>Prova de Fluência Leitora .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO 3</b>	
<b>Grelha de Registo Individual para a Prova de Fluência Leitora .....</b>	<b>106</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 - Resultados da avaliação interna no final do 1.º ano - 2013/2014. ....	40
Figura 2 - Resultados da avaliação interna no final do 3.º ano - 2014/2015. ....	43
Figura 3 - Taxa de Sucesso dos alunos do Espaço Casulo a Português do início ao final do ano letivo 2014/2015. ....	44
Figura 4 - Resultados das questões de Compreensão Literal.....	55
Figura 5 - Resultados das questões de Compreensão Inferencial. ....	56
Figura 6 - Resultados das questões de Compreensão Reorganização. ....	57
Figura 7 - Resultados da questão de Compreensão de Extração de Significado. ....	58
Figura 8 - Resultados da questão de Compreensão Crítica.....	59
Figura 9 - Resultados da questão de Compreensão Literal e Inferencial.....	60
Figura 10 - Média da Percentagem de Substituições cometidas. ....	62
Figura 11 - Média da Percentagem de Omissões cometidas. ....	63
Figura 12 - Média da Percentagem de Inversões cometidas. ....	64
Figura 13 - Média da Percentagem de Adições cometidas. ....	65
Figura 14 - Média da Percentagem do Total de Erros de Precisão cometidos. ....	66
Figura 15 - Média da Percentagem de PLC. ....	67
Figura 16 - Média da Percentagem de Erros por desrespeito da vírgula.....	69
Figura 17 - Média da Percentagem do Total de Erros de Prosódia por Pausas. ....	71
Figura 18 - Média da Percentagem de Erros de Entoação por Ponto de Interrogação. ....	72
Figura 19 - Média da Percentagem de Erros de Entoação por Ponto de Exclamação. ....	73
Figura 20 - Média da Percentagem do Total de Erros de Prosódia por Entoação cometidos. ...	74
Figura 21 - Média da Percentagem de Regressões por Substituição. <b>Erro! Marcador não definido.</b>	
Figura 22 - Média da Percentagem de Regressões por Omissões. ....	76
Figura 23 - Média de Percentagem de Regressões por Inversões. ....	77
Figura 24 - Média de percentagem de Regressões por Adições. ....	78
Figura 25 - Número de palavras lidas por minuto.....	80
Figura 26 - Índice de Velocidade de PLC. ....	81
Figura 27 - Tempo de Leitura das 60 palavras destacadas no texto. ....	82

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Médias das Respostas da Prova de Compreensão Leitora.....	54
Tabela 2- Síntese de Erros de Precisão – Substituições .....	62
Tabela 3- Síntese de Erros de Precisão – Omissões .....	63
Tabela 4- Síntese de Erros de Precisão – Inversões .....	64
Tabela 5- Síntese de Erros de Precisão – Adições .....	65
Tabela 6- Síntese de Erros de Precisão .....	66
Tabela 7- Síntese de Palavras lidas Corretamente.....	67
Tabela 8- Índice de Precisão.....	68
Tabela 9- Síntese de Erros de Prosódia - Pausa por vírgula .....	68
Tabela 10- Síntese de Erros de Prosódia - Pausa por ponto final .....	69
Tabela 11- Síntese de Erros de Prosódia - Pausas Injustificadas.....	70
Tabela 12 - Síntese do Total Erros de Pausa .....	71
Tabela 13- Síntese de Erros de Entoação - Frases do Tipo Interrogativo .....	72
Tabela 14- Síntese de Erros de Entoação - Frases do Tipo Exclamativo .....	73
Tabela 15- Total de Erros de Prosódia por Entoação .....	74
Tabela 16- Síntese de Regressões por Substituição.....	75
Tabela 17- Síntese de Regressões por Omissões .....	76
Tabela 18- Síntese de Regressões por Inversões .....	77
Tabela 19- Síntese de Regressões por Adições .....	78
Tabela 20- Síntese de Regressões por Erros de Entoação .....	79
Tabela 21- Velocidade de Leitura.....	79
Tabela 22- Índice de Velocidade de PLC.....	80
Tabela 23- Velocidade Leitora de Lista de Palavras .....	82
Tabela 24- Resultados dos Testes Estatísticos - CL .....	84
Tabela 25- Resultados dos Testes Estatísticos – Erros de Fluência Leitora.....	85
Tabela 26- Resultados dos Testes Estatísticos - Fluência Leitora.....	86

## Lista de Siglas

CL	Compreensão Leitora
F	Fluência
GEC	Grupo Espaço Casulo
GC	Grupo de Controlo
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
E.B.2/3	Ensino Básico de 2.º e 3.º Ciclos
QZP	Quadro de Zona Pedagógica
ESEC	Escola Superior de Educação e Comunicação
PREAA	Programa Regional de Educação Ambiental pela Arte
MLG	Método de Leitura Global
PNL	Plano Nacional de Leitura
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
E.U.A.	Estados Unidos da América
E.B.1	Ensino Básico 1.º Ciclo
E.B.1/JI	Ensino Básico 1.º Ciclo/ Jardim de Infância
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
PLC	Palavras Lidas Corretamente
NS	Número de Substituições
NA	Número de Alunos
DP	Desvio Padrão
NO	Número de Omissões
NI	Número de Inversões
NAd	Número de Adições
EP	Erros de Precisão
IP	Índice de Precisão
PL	Palavras Lidas
NEP	Número de Erros de Prosódia

NEPPI	Número de Erros de Prosódia por Pausas Injustificadas
NTEP	Número Total de Erros de Prosódia por Pausas
NEEFTI	Número de Erros de Entoação em Frases do Tipo Interrogativo
NEEFTE	Número de Erros de Entoação em Frases do Tipo Exclamativo
NTEPE	Número Total de Erros de Prosódia por Entoação
NRS	Número de Regressões por Substituição
NRO	Número de Regressões por Omissão
NRI	Número de Regressões por Inversão
NRA	Número de Regressões por Adição
NEREE	Número de Regressões por Erros de Entoação
NPLM	Número de Palavras Lidas por Minuto
IV	Índice de Velocidade
VL	Velocidade Leitora
TL	Tempo de Leitura

## Lista de Anexos

- Anexo 1 Prova de Compreensão Leitora
- Anexo 2 Prova de Fluência Leitora
- Anexo 3 Grelha de Registo Individual para a Prova de Fluência Leitora

# Introdução

*A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação.*

*Nelson Mandela*

Consciente da constante necessidade de atualização profissional, estou convicta de que todo o contexto escolar e profissional nos leva a crescer enquanto intervenientes na educação dos cidadãos de amanhã. Tendo por objetivo manter-me atualizada no que concerne à habilitação para a docência, e por questões de aperfeiçoamento pessoal e profissional, considereei que deveria investir na ampliação da minha formação apostando na melhoria do meu desempenho ao nível da preparação científica. Candidatei-me, por isso, ao curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Universidade do Algarve. A minha formação pré-Bolonha permitiu a solicitação de uma análise de currículo e um processo de equivalências do qual resultou um plano de estudos constituído por quatro unidades curriculares, quase todas no âmbito das didáticas (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, art.º 11, ponto 2, alíneas a, b e c).

Por estar, de momento na escola onde leciono, a desenvolver o projeto “Espaço Casulo” que visa, através da diferenciação pedagógica, a melhoria das aprendizagens dos alunos com dificuldades na aquisição da competência da leitura, optei por efetuar um estudo sobre a temática do ensino e aprendizagem da leitura. Assim, de acordo com o regulamento do curso de mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico da Universidade do Algarve, enquanto mestranda realizei um relatório final que inclui a descrição da minha experiência profissional em contexto escolar e o estudo investigativo sobre a temática da leitura e das dificuldades de aprendizagem da mesma nos primeiros anos de escolaridade. Para o efeito efetuei a revisão da literatura que se impunha para o enquadramento teórico do trabalho. Este documento visa refletir uma atitude investigativa e reflexiva conducente a uma melhor prática educativa. É neste âmbito que surge o estudo sobre a aprendizagem da leitura e as dificuldades que os alunos têm para atingir um bom nível de literacia, *i.e.*, “Capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e refletir sobre eles, de modo a atingir os seus objetivos, a desenvolver os seus próprios

conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade” (PISA, 2001: 9).

A importância da leitura não se limita a ser apenas mais uma das aprendizagens que ocorrem quando se ingressa na escola. A leitura constitui uma ferramenta essencial e a sua aprendizagem é fundamental no percurso dos indivíduos, enquanto alunos e cidadãos. Um cidadão autónomo, crítico e inserido na sociedade tem de dominar, de uma forma natural, a leitura na sua complexidade lexical, sintática e semântica. A leitura constitui-se, atualmente, como um instrumento valioso e indispensável a quem procure ser ativo e útil na sociedade. Apresenta-se como um meio privilegiado de acesso ao saber e de, naturalmente, conquistar autonomia na aprendizagem (Cruz, 2007).

No mundo atual, saber ler e escrever é essencial para viver em sociedade, utilizar os recursos que esta disponibiliza, participar ativamente, ser aceite e adquirir independência e autonomia. Quem lê aprende e reflete sobre o que leu. A leitura permite-nos ir além das nossas capacidades intelectuais, agindo, pensando e interagindo.

Face ao exposto, entende-se que a aprendizagem da leitura e da escrita exige uma instrução adequada. Conforme expõe Kleiman, é preciso ensinar as capacidades específicas para a leitura, cujo "conjunto compõe a nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos" (Kleiman, 2002, p.65). Neste sentido, é essencial o ensino da descodificação e da compreensão. Considerando que estes dois componentes da leitura estão correlacionados, entende-se que só a partir do momento em que o primeiro ocorre de forma fluente é que é possível atingir plenamente o segundo.

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita têm constituído uma preocupação nos primeiros anos de ensino destas valências. Verifica-se que o insucesso na aprendizagem da leitura tem vindo a constituir uma das principais razões de retenção no 1.º Ciclo do Ensino Básico, condicionando frequentemente a aprendizagem noutras áreas disciplinares (Martins & Niza, 1998). Para além do insucesso escolar, a investigação aponta para efeitos negativos no domínio pessoal e social (Morais, 1997; Viana, 2002) e nos problemas de comportamento (Lopes, 2001).

O estudo efetuado no âmbito deste relatório enquadra-se nesta área de investigação, em particular nas dificuldades de aprendizagem da leitura dos alunos nos dois primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma das principais razões de retenção no 2.º ano é o facto de os alunos não terem adquirido as competências da leitura evidenciando, por isso, dificuldades noutras disciplinas. Este projeto foi influenciado pela minha prática profissional, em particular pelo trabalho desenvolvido enquanto docente

responsável pelo Projeto Espaço Casulo do agrupamento de escolas onde leciono. Este projeto faz parte do Plano Plurianual de Melhoria no âmbito do programa governamental denominado Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

O projeto Espaço Casulo centrou-se no ensino da leitura, detetando as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 2.º ano e oferecendo uma ação educativa assente na diferenciação pedagógica de forma a permitir que os alunos com dificuldades de leitura as conseguissem ultrapassar.

O presente estudo de abordagem quantitativa, que incidiu sobre os alunos do 3.º ano, pretende verificar se a ação pedagógica desenvolvida no Espaço Casulo, dirigida aos alunos do 2.º ano com dificuldades de aprendizagem, permitiu que estes adquirissem as mesmas competências da leitura (fluência e compreensão) que os alunos que aprenderam a ler sem dificuldades durante o 1.º ano da sua escolaridade.

No primeiro capítulo deste relatório procuro apresentar, de modo descritivo e reflexivo, o meu percurso formativo e a minha experiência profissional em várias vertentes do ensino público, nomeadamente a alfabetização de adultos e o ensino regular do 1.º e 2.º ciclos. Atendendo à temática do trabalho saliente, neste capítulo, os momentos nos quais fui incumbida de iniciar o processo de aprendizagem da leitura e justifico os diferentes métodos de ensino da leitura que adotei consoante as diferenças etárias, étnicas, os graus de dificuldades e a heterogeneidade das turmas.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico do estudo realizado. A revisão da literatura constituiu uma oportunidade para aprofundar o meu conhecimento científico, para o esclarecimento de dúvidas e para futuramente delinear estratégias promotoras de uma melhor articulação entre a teoria e a prática.

No terceiro capítulo apresento o projeto Espaço Casulo do qual faço uma breve descrição dos participantes, do contexto onde o estudo foi desenvolvido e da implementação e operacionalização do projeto.

O quarto capítulo apresenta a metodologia de investigação no que concerne o tipo de estudo, a seleção da amostra e os instrumentos utilizados.

No quinto capítulo são apresentados os resultados obtidos assim como os procedimentos utilizados para a sua recolha e análise.

Dedico o sexto capítulo à validação estatística dos resultados obtidos na aplicação das provas de Compreensão Leitora (CL) e Fluência (F). Neste capítulo estabeleço a comparação dos resultados obtidos pelos dois grupos em estudo procurando responder à questão sobre a qual incide o presente trabalho, *i.e.*, se a ação pedagógica Espaço Casulo

permitiu ou não aos alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura no 1.º ano alcançarem, no 3.º ano, o mesmo nível de CL e F do que os alunos que adquiriram sem dificuldades a competência da leitura logo no 1.º ano de escolaridade.

Finalmente, no sétimo e último capítulo são apresentadas as conclusões mais importantes acerca do estudo e uma reflexão sobre o seu contributo para os alunos que frequentaram o Espaço Casulo e para mim, enquanto professora e investigadora. Neste capítulo apresento algumas limitações do estudo efetuado assim como a sugestão do trabalho futuro a realizar.

# Capítulo 1 – Desenvolvimento Profissional

*A escola da experiência é a mais educativa.*

*Jean Molière*

Ser professor é para mim um privilégio por ter diariamente oportunidade de valorizar o sentir e o saber. Ser professor é sinónimo de desafio, é crescer e ajudar a crescer, é sonhar e ter medo de errar, é ter gosto por aprender e ensinar, é observar e partilhar, é cooperar com o próximo, oferecendo o que de melhor há em nós.

As constantes mudanças do sistema educativo assentam em paradigmas que visam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, o professor deve consciente e persistentemente procurar e refletir sobre meios que permitam melhorar as aprendizagens dos seus alunos, nunca descurando que uma criança deve principalmente ser feliz.

## 1.1. Percurso Formativo e Experiência Profissional em Contexto Escolar

O relatório que aqui apresento pretende ser uma reflexão crítica sobre a minha prática docente desde que iniciei a carreira a 9 de novembro do ano 2000. A minha formação inicial habilitou-me a lecionar ao 1.º e 2.º ciclos, as disciplinas de Português e Francês.

Na minha primeira colocação tive oportunidade de lecionar as duas disciplinas para as quais tenho formação no 2.º ciclo. Fui colocada, em regime de substituição, na E.B.2/3 Dom Paio Peres Correia, em Tavira. Esta foi a única situação em que pude ensinar a língua francesa no 2.º Ciclo. Dois anos mais tarde, voltei a lecionar o francês no Jardim Escola João de Deus, em Faro, em regime de oferta complementar.

A minha segunda colocação foi na E.B.2/3 Dr. Bernardo Passos, em São Brás de Alportel, onde desempenhei as funções de professora de português a turmas de 5.º ano e fui simultaneamente diretora de turma e responsável pela biblioteca da escola.

Nas minhas duas primeiras colocações pude contar com o apoio dos colegas mais experientes que me orientaram e auxiliaram nos procedimentos administrativos para os quais a minha formação inicial não me havia preparado.

Embora tenha gostado de lecionar no 2.º ciclo, nos concursos seguintes comecei por colocar o ensino no 1.º Ciclo como primeira opção. Esta escolha foi ponderada e teve como principal motivo o facto de haver um maior número de vagas nesse ciclo e, conseqüentemente, poder entrar em quadro de zona pedagógica (QZP) mais facilmente.

A minha primeira colocação no 1.º Ciclo foi no Agrupamento de Escolas Dra. Diamantina Negrão, em Albufeira, onde me foi atribuído o serviço de professora de apoio a alunos do 1.º e 2.º Ciclos. Estas foram as únicas colocações que tive fora do concelho de Olhão. Posso considerar que tenho, até à data, tido a sorte de poder exercer as minhas funções docentes no concelho onde vivo e em todos os agrupamentos que nele existem.

Assim, a minha primeira colocação em Olhão foi na escola da Cavalinha onde fui titular de uma turma de 2.º ano. Importa aqui referir que esta foi a escola que me formou enquanto professora pois, para além de lá ter efetuado os estágios de prática pedagógica, foi nesta escola que tive o privilégio de conviver com profissionais que me guiaram com bem-querer, humildade e sabedoria.

No ano seguinte fui colocada na escola E.B.1 de Moncarapacho com uma turma muito heterogénea que era composta por alunos repetentes e dos quatro anos de escolaridade. Esta turma obrigou-me a desenvolver uma capacidade de adaptação e organização por ter de lecionar diferentes conteúdos a alunos cujas idades e níveis de aprendizagem eram muito díspares.

Como ensinar é também aprender, foi nesta turma que pude aplicar diferentes estratégias de ensino, promover o espírito de entreajuda e aplicar práticas de ensino individual e de pedagogia diferenciada. Devo confessar que, inicialmente, receei não conseguir superar esse desafio. Contudo, é face às adversidades que o ser humano busca soluções para ultrapassar os problemas. Enquanto professora considero que foi um ano de profunda aprendizagem, tanto ao nível pessoal como ao nível profissional, uma vez que acabara de sair da escola da Cavalinha com uma turma onde todos os alunos estavam ao nível do 2.º ano para uma realidade totalmente diferente.

Posteriormente fui colocada na Escola E.B.1 da Ilha da Culatra com uma turma mista de 1.º e 2.º ano. Esta colocação foi de facto uma aventura, não só pelas intempéries que enfrentei como também pelo estímulo de, pela primeira vez, ter uma turma com alunos do 1.º ano. Descobrir a leitura e a escrita é abrir uma porta para um mundo novo,

é através dela tornar-se autónomo para colocar no papel as nossas ideias e desvendar as ideias dos outros. Foi com este pensamento que procurei ensinar e motivar os meus alunos para a leitura. Nesta fase da minha vida profissional ainda não me sentia confortável com nenhum método de ensino da leitura, pelo que me apoiei essencialmente no manual, cujo método era o analítico-sintético. Contudo, inspirada pelo exemplo dos colegas da Escola da Cavalinha, construí um álbum de frases onde um aluno semanalmente expunha uma vivência para os colegas da turma, baseando-me no método natural. Posso então referir que experimentei um modelo interativo. Foi assim que alguns alunos globalizaram palavras, iniciando o seu processo de aprendizagem da leitura com um modelo interativo. Na prática educativa, este modelo combina os processos de análise e de síntese e focaliza as aprendizagens a partir dos elementos que promovem a interação entre os textos e o leitor, remetendo-nos para os chamados métodos mistos.

No ano seguinte, fui para a escola E.B.2/3 Dr. João Lúcio, na Fuzeta, onde acumulei o trabalho diurno, como professora de apoio de português no 5.º ano, e o noturno como professora de alfabetização de adultos. Este trabalho, em regime noturno, foi mais um desafio pois cabia-me a responsabilidade de ensinar adultos a ler e a escrever. Tomei consciência do quanto o analfabetismo é uma barreira para a vida do dia-a-dia. Não foram poucas as vezes em que pessoas, com idades compreendidas entre os dezoito e cinquenta anos, me pediram para lhes ler a sua correspondência. Senti, muitas vezes, que involuntariamente e a pedido deles lhes invadia a privacidade. No âmbito desta nova tarefa, aprendi a trabalhar com o método de Paulo Freire. Este método consiste em, conjuntamente com o aluno, determinar as palavras e os temas mais significativos da sua vida, dentro do seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive. Neste caso particular as palavras trabalhadas foram todas relacionadas com a pesca e o mar. Considero, deveras, que esta foi uma experiência muito marcante, pelo carácter de relacionamento professor-aluno e aluno-professor totalmente diferente daquele a que eu estava habituada. Ensinar a pessoas mais velhas, algumas de etnia cigana, colocou-me inicialmente numa situação particular, pois motivá-los para a leitura foi de facto muito difícil. Deparei-me com um grupo de pessoas resignadas, sem pré-disposição para aprender e que apenas frequentavam a escola para continuarem a usufruir do rendimento de inserção social. Posso considerar que desempenhei esta tarefa com um sucesso relativo pois alguns alunos, principalmente do sexo feminino, acabaram o ano conseguindo identificar algumas palavras e a ler, e escrever, pequenas frases.

Nos anos posteriores fui colocada no Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, em Olhão, onde ainda me encontro atualmente. Neste agrupamento fui sempre titular de turma, tendo tido a oportunidade de acompanhar o mesmo grupo de alunos do 1.º ao 4.º ano. Neste período, tive oportunidade de cooperar duas vezes com a Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC). A primeira colaboração foi no 1.º ano da turma, onde três alunas da ESEC fizeram um trabalho de observação de aulas durante uma semana. A segunda colaboração foi enquanto professora colaboradora e ocorreu no 4.º ano. Durante um período de três meses, acolhi um mestrando para o estágio integrado no 1.º ciclo. Apraz-me referir que esta turma obteve resultados acima da média nacional nas disciplinas de Português e Matemática, nas Provas Finais de Ciclo aplicadas em 2013.

Em setembro de 2014 fiquei colocada no Agrupamento Prof.<sup>a</sup> Paula Nogueira, onde me foi atribuída uma turma de 1.º ano na E.B.1 n.º 5 de Olhão. Coube-me novamente iniciar os meus alunos a competência da leitura. Fi-lo trabalhando o método das vinte e oito palavras, introduzindo algumas adaptações. Cruz (2007) considera que o ensino da leitura através de métodos globais processa-se através da construção ativa do significado a partir de uma mensagem escrita. Assente nesta definição, considero ter aplicado um modelo de processamento descendente, utilizando um método global. Pude, pela experiência, verificar algumas vantagens deste método, nomeadamente um maior interesse dos alunos, uma maior diversidade de exercícios e atividades e a descoberta de novas palavras. Cada palavra é apresentada com uma pequena história, promovendo a compreensão e a concretização. Desta forma, os alunos interessam-se por aprender a ler e a escrever coisas concretas que conhecem.

No ano seguinte regressei ao agrupamento Dr. Alberto Iria onde me foi incumbido o desenvolvimento do projeto Espaço Casulo. Não querendo alongar-me na descrição deste projeto, remeto a sua exposição para o Capítulo 4. Abracei este novo desafio adotando metodologias pedagógicas diferenciadas e trabalhando com pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura. É um projeto estimulante pois, para levar a cabo os objetivos nele definidos, tive que procurar obter mais conhecimentos acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura. Deparei-me com diversos tipos de dificuldades o que, por conseguinte, me levou a pesquisar sobre diferentes processos e métodos de ensino da leitura. A implementação deste projeto foi considerada um sucesso, quer pelo departamento do 1.º Ciclo quer pela equipa da direção do agrupamento. Este sucesso deveu-se ao facto de os alunos terem podido acompanhar o currículo do 2.º ano,

estando ainda a aprender a ler no Espaço Casulo, e por ter contribuído para a diminuição do número de retenções no 2.º ano.

À luz dos resultados obtidos, pareceu-me pertinente saber se a ação pedagógica levada a cabo no Espaço Casulo permitiu ou não que os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura tivessem, no 3.º ano, um desempenho semelhante aos colegas sem dificuldades na aquisição da competência da leitura. Responder a esta questão é justamente o objetivo deste estudo quantitativo, apresentado no capítulo 5.

Enquanto docente ciente da necessidade permanente de atualização, frequentei diversas ações de formação que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Pelo facto da minha formação inicial ser de variante português-francês investi em formações no âmbito da matemática e das ciências, participei no Programa Regional de Educação Ambiental pela Arte (PREAA). Considero que todas estas formações contribuíram bastante para o enriquecimento dos meus conhecimentos científicos e pedagógicos facultando a aplicação de metodologias construtivistas e melhorando também a minha prática pedagógica nestas áreas disciplinares. No âmbito destas formações, realizei relatórios ou comunicações em cada uma delas, nos encontros finais respeitantes à partilha de experiências.

Recentemente, num encontro promovido pelo agrupamento Dr. Alberto Iria, realizei uma apresentação para dar conta aos colegas do funcionamento e dos resultados do projeto Espaço Casulo.

Consciente de que o ensino é uma partilha, percebo que, ao entrar na minha sala de aula, todos os dias enriqueço e ajudo o outro a enriquecer, quer no saber ser quer no saber estar em sociedade. Esta é a missão que escolhi e que cumpro com muito prazer.

# Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

A aprendizagem da leitura é uma empreitada de uma vida.

*As pessoas não sabem o que custa em tempo e esforços aprender a ler.  
Eu necessitei para isso de oitenta anos e não estou certo de o ter  
conseguido plenamente.*

Goethe

## 2.1. Perspetivas sobre a aprendizagem da leitura

A aprendizagem da leitura é uma das principais conquistas que a criança realiza ao longo do seu caminho escolar. É uma aprendizagem que depende e decorre de diversos fatores o que a torna tanto mais complexa. Cada criança tem o seu ponto de partida neste longo processo. Segundo Silva (2003), a aprendizagem da leitura é dos maiores desafios que as crianças têm de superar no início da sua escolarização.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que exige motivação, esforço e prática por parte do aluno e explicitação sistemática por parte do professor. A leitura deve ser, para os alunos, uma ferramenta que lhes permita a aquisição de outras aprendizagens. Se o processo de aprendizagem da leitura, tendo em conta as suas principais funções (descodificação e compreensão), não for sólida tornará débil a aquisição de conhecimentos noutras disciplinas. É neste âmbito que Cruz (1999) considera que aprender a ler não consiste num fim, mas sim num instrumento que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo de cada um, facultando a possibilidade de aquisição de outras aprendizagens.

Saber ler significa basicamente ser capaz de retirar informação do que está escrito transformando essa informação em conhecimento. Na opinião de Carvalho (2011), ler implica a coordenação de competências gerais tais como a atenção, a memória e conhecimentos gerais e também competências específicas relativamente ao tratamento da informação escrita. Assim, a leitura é a capacidade de reconhecer no código alfabético as palavras escritas, identificando a sua ortografia, significado e pronúncia.

Segundo Marcelino (2008), a aprendizagem da leitura “não se limita à competência de decifração de signos gráficos e ao desenvolvimento da consciência fonológica, também abrange a longa tarefa de inculcar na criança a capacidade de extrair o

significado da informação escrita, o interesse e os hábitos de leitura que se vão construindo ao longo de toda a escolaridade” (Marcelino, 2008: 6).

É também nesta perspectiva que Inês Sim-Sim se refere à leitura e a escrita como usos secundários da língua que, por conseguinte, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral e têm de ser ensinadas. Aprender a ler é um processo contínuo que não envolve somente a tradução dos sons em letras. Saber ler é ser capaz de, independentemente do texto e do suporte escrito, obter informação e transformá-la em conhecimento (Sim-Sim, 2001).

A importância de uma aprendizagem da leitura eficaz é realçada quando analisamos o que um leitor eficiente é capaz de fazer. Primeiramente, permite-nos entender que a leitura mobiliza conhecimentos adquiridos, pois o leitor compreende e procura apreender o sentido global do texto. Em segundo lugar, este torna-se capaz de elaborar um conjunto de suposições baseadas nos seus saberes, mobilizando-os para a sua interpretação. O leitor adequa a sua atitude tendo em conta o suporte e a estrutura do texto. Deste modo, e como é referido por Silva, Ribeiro & Carvalho (2013), a leitura é um processo sociocognitivo, resultante da interação entre o leitor, o texto e o contexto.

Para Morais (*apud* Carvalho, 2011: 23) “ler é uma arte, pois tal como todas as artes cognitivas, uma vez dominada é simples, imediata e não exige um esforço aparente; os leitores utilizam a arte de ler sem conhecerem conscientemente nem os meios nem os processos”. Também Silva (2003) afirma que não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que integre coerentemente as várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas. Considerando estas conceções acerca da leitura, entendemos que o ato de ler torna-se quase um mecanismo involuntário.

Assim, a leitura incorpora obrigatoriamente outras dimensões. Viana & Teixeira (2002) referem a existência de dois elementos em comum: i) a leitura é uma descodificação dos signos gráficos; ii) o objectivo final da leitura é a extracção do sentido. Dado que tornar-se leitor requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem escrita, qualquer definição de leitura terá de ser suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões.

Tendo por base as definições referidas, deduz-se que todas apresentam elementos concordantes, caracterizando o processo de leitura na extração de um significado, uma descodificação dos sinais gráficos e convencionais, isto é, a associação de um grafema

(símbolo gráfico) a um fonema (símbolo auditivo) – integrados pela visão – atribuindo-lhes um significado.

Ler é a correspondência entre o código escrito e o código oral, relacionando-os com as ideias correspondentes. Ler é compreender as mensagens escritas nos sinais e, por isso, o ensino da leitura deve ter em atenção as competências específicas desta capacidade. A automatização da leitura permitirá à criança compreender o que lê para assim poder aprender. Para concretizar esta aprendizagem, o aprendiz leitor tem de compreender que o sistema de escrita se relaciona com as unidades de fala. Mas esta compreensão não se afigura da mesma forma para todas as crianças, uma vez que depende bastante das vivências, das características e das experiências de cada leitor.

Para compreendermos como funciona a leitura, é necessário saber quais as componentes que lhe são inerentes. Assim, de um modo sumário, a descodificação implica não só uma dimensão perceptiva, como também uma dimensão léxica. A primeira inclui processos de extração de informação, a segunda remete a operações indispensáveis, para se chegar ao conhecimento das palavras (Citoler, 1996).

Segundo Citoler & Sanz (1997), a descodificação e a compreensão são indissociáveis. Além de aceder ao domínio do princípio alfabético, a criança também tem de ter capacidade de compreender os sons do discurso, isto é, consciência fonológica (Sim- Sim, 2006). Concluindo, entende-se que a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético são fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura. A compreensão leitora é concebida como um processo construtivo, dinâmico e complexo (Lencastre, 2003). Deste modo, a fluência serve de ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Os leitores fluentes são capazes de reconhecer palavras com precisão e podem assim concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Contudo, uma leitura fluente depende não só do reconhecimento automático de palavras e da descodificação, mas também da execução de pausas e entoações com correção.

Segundo Morais (1997), ao falar-se de leitura, são vários os aspetos que podem ser confundidos e, erradamente, tomados como semelhantes, nomeadamente: a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, o desempenho na leitura e a atividade da leitura. A missão crucial do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita. Na análise do desempenho na leitura, o estudo *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) cruza as finalidades da leitura com os principais processos de compreensão da leitura – (i) focar e reter informação

explícita, (ii) fazer inferências diretas, (iii) interpretar e integrar ideias e informação e (iv) analisar e avaliar conteúdo, linguagem e elementos do texto. (PIRLS, 2011: 7). Conforme atestam diversos estudos (Català *et al*, 2001; Citoler; Lopes, 2003; Sim-Sim 2007), ler destramente implica bem mais do que a mera identificação das palavras escritas pois a leitura tem por finalidade a construção de um significado e a compreensão dos textos.

Parece evidente e consensual que o desempenho da leitura está relacionado com as componentes da leitura (a decodificação e a compreensão) e ambas contribuem para a fluência na leitura. A fluência na leitura adquire-se ao longo do tempo e com prática individual. Um leitor fluente pode, no entanto, apresentar dificuldades perante um determinado texto e não o compreender (Osborn, *et al*, 2003).

A leitura é uma das competências mais avaliadas em contexto escolar, mas não pode limitar-se ao diagnóstico geral. Deve ser avaliada num todo, *i.e.*, na fluência e na compreensão de modo a determinar com precisão onde residem as dificuldades dos alunos.

## 2.2. Modelos e processos da aprendizagem da leitura

A leitura é uma atividade complexa. Demont & Gombert (2004) referem que não pode ser definida apenas por um género de operações cognitivas. Na verdade, ela envolve a implementação coordenada de operações de vários tipos, nomeadamente capacidades gerais (*e.g.* atenção, memorização, conhecimentos gerais) e capacidades específicas de tratamento da informação escrita. De um modo geral, os modelos teóricos consideram que o ato de ler apela à interação de duas componentes essenciais no tratamento da escrita. A componente do processamento, considerado como o reconhecimento de palavras escritas, e a de compreensão (*e.g.* extração de significado pela sintaxe, semântica e textual). O reconhecimento de palavras escritas é uma habilidade específica para ler (Alegria & Morais, *apud* Demont & Gombert, 2004).

Segundo Martins & Niza (1998), para se compreender como se processa a aprendizagem da leitura, diversos autores formularam modelos de leitura que permitem perceber como os leitores chegam à compreensão do que leem. O conhecimento destes modelos permite entender quais os modos como o leitor interage com o texto escrito, ou seja, de que forma a informação escrita é extraída e convertida em sentido.

Surgiram, assim, os modelos de leitura que comprovam diferentes correntes teóricas que definem o ato de ler. Enquanto algumas explicam apenas o processo de aprendizagem até à identificação ou ao reconhecimento das palavras, outras restringem-se à explicação do processo de compreensão.

A maioria limita-se a explicar o processo até à identificação ou ao reconhecimento das palavras, ficando-se, portanto, pela leitura elementar. Outros, porém, limitam-se à explicação do processo de compreensão e descaram, em grande parte, os estádios mais elementares da leitura. Os modelos reflectem concepções de leitura diversas e servem de orientação a diferentes métodos de aprender a ler. (Rebello, 1993: 53)

Diversos modelos de aquisição e aprendizagem da leitura foram propostos e classificados da seguinte forma: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Cruz (2007) apresenta-os deste modo:

- a) O Modelo de Processamento Ascendente (*bottom-up models*) que privilegia a decodificação.
- b) O Modelo de Processamento Descendente (*top-down models*) que privilegia a associação direta da palavra ao seu significado sem recorrer à decodificação.
- c) Modelo Interativo que abarca os dois modelos anteriores.

Seguidamente iremos, então, apresentar os modelos acima referidos.

### 2.2.1. Modelos de Processamento Ascendentes

Na década de setenta, com Gough em 1972 e posteriormente com La Berge & Samuels em 1974 surgem os modelos ascendentes (*bottom-up models*). Estes consideram que a leitura parte da perceção das letras privilegiando as correspondências grafo fonológicas que transformadas em sons permitem ao leitor aceder ao significado (Martins & Niza, 1998).

Segundo Rebello (1993), o processo de leitura implica a identificação inicial de letras, o conseqüente reconhecimento de palavras que se integram posteriormente e resultam no significado de uma frase. Este autor considera que a compreensão de significado provém de uma leitura auditiva, onde a linguagem escrita codifica a linguagem oral. Neste sentido, a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral (transformar os grafemas em fonemas) revela-se como uma competência cognitiva implícita a todo este processo.

Estes modelos *bottom-up* defendem que, inerente à leitura, há um percurso sequencial (por etapas), linear e hierarquizado, o qual envolve desde processos

psicológicos primários (juntar as letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de significado). A leitura é assim a capacidade de descodificar a mensagem escrita em oral (Martins & Niza, 1998). Também nesta linha de pensamento, Rebelo (1993) defende que o processo de aprendizagem passa pelas seguintes etapas:

- a) Representação icónica;
- b) Identificação de letras;
- c) Transmissão para o léxico mental;
- d) Busca do seu significado;
- e) Registo na memória a curto prazo e passagem para a memória a longo prazo.

Segundo estas conceções, a leitura teria início na perceção das letras que, através das correspondências grafo-fonológicas, seriam recriadas em sons e permitiriam chegar ao significado. Neste caso, esta pode ser considerada uma leitura auditiva (Martins & Niza, 1998).

Para Elkonin, e de acordo com outros defensores destes modelos, a instrução deve partir das letras para a descodificação das palavras, para chegar à leitura de frases. Para este autor a leitura é “ a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico” (Elkonin *apud* Silva A. C., 2003: 2). Deste modo entende-se que, neste processo, uma boa leitura é aquela cuja descodificação é imediata.

Em termos pedagógicos, nestes modelos, o professor inicia o ensino da leitura partindo da identificação gráfica das letras para a descodificação das palavras. Alcançado o domínio de algumas palavras, passa para a leitura de frases.

Martins & Niza (1998) e Silva A. C. (2003) apontam algumas críticas a estes modelos, com base em diversos estudos: a) Ausência de flexibilidade, na medida em que nestes modelos existe apenas a via grafo-fonológica para chegar ao significado, o que impede o leitor a uma adaptação de estratégias em função do material a ser lido; b) Assumir a via fonológica como única para o acesso ao significado e à identificação de palavras; c) Desvalorizar a influência do contexto no reconhecimento de palavras.

Outras críticas apontadas surgiram com as seguintes questões: Como se explica o processamento e compreensão de palavras homófonas? Como se explica a leitura nos surdos? Atendendo à descrição deste modelo estas questões ficam sem resposta (Martins & Niza, 1998).

Importa salientar que estes modelos foram elaborados numa época em que a investigação relativa à problemática da leitura era relativamente reduzida. Daí terem uma perspetiva clássica e tradicional do processo de aprendizagem da leitura. Contudo os modelos ascendentes assumiram-se como importantes passos de investigação no paradigma da aprendizagem da leitura.

### 2.2.2. Modelos de Processamento Descendentes

Os modelos descendentes baseiam-se em métodos que seguem estratégias do tipo *top-down* nos quais o ato de ler consiste em construir o significado a partir do texto. Este modelo dá mais atenção aos conhecimentos sintáticos e semânticos do que aos fonológicos (Rebelo, 1993). Neste sentido, considera-se a leitura como um processo de identificação direta de palavras, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintático, e igualmente de verificações de hipóteses produzidas à luz dos conhecimentos prévios do leitor.

Facilmente se depreende que estes modelos são antagónicos aos descritos no ponto anterior.

Segundo Alves Martins & Niza (1998), estes modelos baseiam-se na ideia que ler consiste em construir um significado de um texto, com o mínimo de esforço e de tempo. Recorrendo aos seus conhecimentos e ao contexto, o leitor elabora antecipações que serão confirmadas pelos indícios do texto escrito (Alves, 1996).

Para Silva (2003), o processo de leitura é também sequencial e hierárquico, no entanto, no sentido inverso. Isto porque a formulação de hipóteses irá conduzir à identificação das palavras. Assim sendo, o ato de ler consiste em prever o que está escrito num determinado texto, ao invés da descodificação grafo fonética favorecida nos modelos ascendentes. Nesta linha de pensamento, o que essencialmente diferencia o modelo *bottom-up* do *top-down* é que este último privilegia o uso de informações sintático-semânticas, baseando a leitura na compreensão e na integração da realidade textual.

Os modelos descendentes dão maior ênfase à compreensão. Partem do pressuposto de que ler é compreender.

Nestes modelos as predições realizadas pelo leitor não são explicadas. Resumindo a leitura à via visual, fica por explicar como é que os leitores conseguem ler palavras

desconhecidas (Martins & Niza, 1998). Também Silva (2003) critica este modelo pois não esclarece como é que o leitor pesquisa sinais grafo-fonológicos, sintáticos e semânticos relativos a uma palavra ou sequência de letras que ainda não identifica.

O uso deste tipo de modelo só é possível em situações que não sejam para a abordagem inicial do ensino da leitura, pois um aprendiz leitor não pode, numa fase inicial de aprendizagem, apoiar-se na sua experiência e conhecimentos para elaborar antecipações (Alves, 1996).

Enquanto que os modelos descendentes descrevem um leitor eficiente, os ascendentes descrevem melhor a criança que aprende a ler.

### 2.2.3. Modelos de Processamento Interativos

Os modelos interativos assumem maior consenso entre os investigadores e representam um conceito em que a leitura é o produto de várias estratégias (ascendentes e descendentes), utilizadas simultânea e interactivamente.

Para compreender um texto é necessário, por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir. (Martins & Niza, 1998: 125)

Alves-Martins & Niza (1998) consideram que os leitores utilizam estratégias flexíveis, em função do tipo de texto, do tipo de frase ou do tipo de palavra com a qual são confrontados. Estes autores consideram ainda a existência de dois sistemas de reconhecimento de palavras, o sistema visual para identificar palavras já conhecidas e o sistema de correspondência grafo fonológico para identificar palavras desconhecidas. Para uma leitura eficaz é necessário que se comece por uma fase visual, seguida de uma fase alfabética, na qual os processos fonológicos são essenciais para o sucesso da leitura, terminando na fase ortográfica. Neste sentido Morais (1997 : 188) sugere que “o leitor hábil identifica as palavras na base de representações ortográficas e representações fonológicas” e Cruz (2007: 133) defende que “para chegar à constituição destes processos ortográficos e fonológicos, o aprendiz-leitor baseia-se essencialmente no princípio alfabético”.

O modelo interativo compensatório de Stanovich, inspirado no modelo de Rumelhart surgiu em 1980. Segundo Rebelo (1993), este modelo defende que qualquer estágio do processo pode influenciar um outro. Com este método os leitores com dificuldades de análise e de descodificação de palavras poderão utilizar a relação de

contextos para identificar mais facilmente as palavras, enquanto que os leitores eficientes poderão servir-se da descodificação para a sua identificação, ainda que desconheçam o contexto das palavras e das frases.

O modelo interativo na prática educativa combina os processos de análise e de síntese e focaliza as aprendizagens a partir dos elementos que promovem a interação entre os textos e o leitor, remetendo-nos para os chamados métodos mistos. Para os modelos apresentados, e com base neles, surgiram, métodos do ensino da leitura correspondentes: aos ascendentes, o método fónico; aos descendentes, o global e aos interativos, o método estrutural ou misto.

Inês Sim-Sim (1995: 214-215) refere que, “independentemente dos modelos teóricos explicativos do ato de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respetivos processos utilizados para os atingir. Assim para ambos os produtos, o objetivo é o mesmo, obter o significado do que está escrito, embora através de processos de sentido oposto”. Deste modo, considera que é no equilíbrio dos dois modelos que se deve estabelecer a aprendizagem. Assim, as crianças cujo ensino da leitura recorre a um método que beneficia estratégias ascendentes (fónico) atingem mais cedo o controlo do segmento mínimo de som (fonema) do que as iniciadas com um método de leitura global, que favorece estratégias descendentes.

#### 2.2.4. Síntese dos modelos de leitura

Em suma, procurando caracterizar de modo global os modelos descritos nos pontos anteriores:

Para os modelos ascendentes, a leitura é a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. Conduz a compreensão do leitor, junta as letras até produzir o sentido da frase, as letras são transformadas em sons e favorece a decifração.

Para os modelos descendentes, a leitura é um jogo de adivinhas psicolinguísticas. Prevê o significado do texto e questiona sobre o texto com base no seu conhecimento. Aprende-se a ler, lendo. É uma leitura visual, na qual se reconhece as palavras sem passar pela correspondência grafo fonológica. Estes modelos partem do contexto para a palavra, desta para a sílaba chegando então à identificação do grafema.

Os modelos interativos são o produto da utilização de várias estratégias dos modelos ascendentes e descendentes (Martins & Niza, 1998). Estes modelos resultam de uma constante interação com os dois modelos anteriores. Neles verifica-se claramente que a leitura é um processo que requer a interação de muitas fontes de conhecimento.

Para os modelos apresentados, e com base neles, surgiram métodos do ensino da leitura correspondentes: aos ascendentes, o método fónico; aos descendentes, o global e aos interativos, o método estrutural ou misto.

### 2.3. Métodos de Ensino de Leitura

A leitura é a capacidade de traduzir mensagens escrita em orais e, para ajudar as crianças a descodificarem estas mensagens, o professor deverá ter em atenção a forma mais adequada de ensinar para facilitar a aquisição das competências da leitura (Cruz, 2007). Os métodos de leitura são, em grande parte, um meio privilegiado para que a criança aprenda a fazer a leitura do código. É grande o debate acerca dos métodos de ensino inicial da leitura, incidindo fundamentalmente em duas posturas: o método sintético e o método global (Morais J. , 1994).

Em Portugal, o programa de escolaridade não apresenta orientações sobre o método de ensino da leitura, deixando ao critério das instituições de ensino e dos docentes a escolha do método que considerem mais adequado. No entanto é relevante referir que, juntamente com as Metas Curriculares de Português, foi elaborado um caderno de apoio para a aprendizagem da leitura e da escrita com sugestões para iniciar a prática da descodificação (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015).

Para Sim-Sim (1998) e Villas-Boas (2002), o ensino formal e direto da leitura recorrendo a um método é essencial para organizar e sistematizar o processo de aquisição desta competência.

Aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçarmos no caminho.” (Sim-Sim, 2006, p. 74).

Cruz (2007) define dois métodos opostos para o ensino inicial da leitura:

- a) Métodos Fónicos ou Sintéticos, cujo ensino da leitura se faz através da correlação imediata dos sons das letras que os representam.
- b) Métodos Globais ou Analíticos, cujo ensino se processa através da construção ativa do significado a partir de uma mensagem escrita (palavra ou frase).

Estas duas abordagens de ensino demonstram que existe uma correspondência entre a linguagem escrita e os sons da linguagem falada. O método fónico começa pelo ensino da correspondência da letra com o som, enquanto o método global parte do ensino de palavras ou de frases completas. Este último permite extrair significado da linguagem escrita. Pode-se afirmar, e segundo os modelos de leitura apresentados nos pontos anteriores, que o método fónico ou sintético se enquadra nos modelos de leitura ascendentes e o método global ou analítico se revê no modelo de leitura descendente (Cruz, 2007).

Alves-Martins (1996) defende que para aprender a ler numa língua alfabética, como é o caso do português, é fundamental aprender o código alfabético e conseguir automatizar o procedimento de conversão grafo fonológico.

O método fónico ou sintético assenta na via fonológica e desenvolve a leitura baseando-se na correspondência grafema-fonema. Inicia-se com o conhecimento e identificação de letras (grafemas) que posteriormente são ligadas para formar sílabas e finalmente construir palavras.

Viana & Teixeira (2002) definem quatro etapas para se chegar ao produto final, ler palavras:

1. Estudo das vogais e consoantes, que se inicia pela apresentação de uma imagem familiar que comece pela letra em causa;
2. Combinar as letras entre si, para construir sílabas;
3. Identificação das palavras formadas através da junção de sílabas;
4. Leitura oral de frases que foram formadas partindo da relação e significado entre si.

Segundo a descrição de Taveira (2005), as palavras são compostas por sons e as letras codificam esses sons. Com um número reduzido de letras conseguimos reproduzir a infinidade de combinações sonoras que as palavras de uma língua constituem. Para ler é necessário dominar o código alfabético. A investigação tem demonstrado que as competências de descodificação são extremamente importantes para o reconhecimento de palavras e que o reconhecimento de palavras é, por sua vez, determinante para extrair sentido do que é lido (compreender).

Para ler uma palavra, a criança tem de identificar os sons reproduzidos nas letras e nas combinações de letras e conseguir juntá-los de modo a encontrar uma hipótese de pronúncia que consiga identificar e correlacionar com alguma do seu léxico fonológico. O conhecimento lexical é de suma importância para a aprendizagem da leitura pois é com

base nas palavras que dispõe oralmente, no seu léxico fonológico, que após a descodificação das letras a criança conseguirá pronunciar o que lê.

Numa opinião contrária, Borges (1998) refere que no método global os procedimentos de ensino da língua escrita partem dos elementos de significação da língua: palavra, frase, texto, ficando a análise dos seus componentes (sílabas, fonema ou letra) para um momento posterior. As etapas propostas para a aprendizagem seguem o caminho inverso do método sintético. O professor lê um texto que as crianças repetem e que serve de base para o reconhecimento do significado e posteriormente das palavras que o constituem.

Sumariamente, Cruz (2007) descreve os processos através dos quais estruturas mais complexas originam estruturas mais simples.

1. Perceção geral da palavra e sua representação gráfica; leitura de palavras;
2. Decomposição de sílabas já conhecidas para formar novas palavras;
3. Agrupamento das palavras em frases e orações.

Deste modo, pode-se considerar que a diferença entre os métodos sintéticos e os globais é que os últimos focam a sua atenção nas palavras e frases para chegar às letras (grafemas) e aos sons (fonemas), valorizando o significado.

Tendo dado conta dos dois principais métodos de aprendizagem inicial da leitura, é apropriado mencionar o método misto, ou dito, analítico-sintético. Este resume-se na reunião dos outros dois métodos procurando aperfeiçoar a utilização de um ou outro divergindo, no entanto, na metodologia.

No método analítico-sintético constam os dois elementos essenciais para o ensino da leitura. Inicialmente, o professor expõe a palavra para depois a decompor em sílabas e letras. Posteriormente, parte da sílaba agrupando consoantes e vogais formando outras palavras.

Baseando-nos nas leituras efetuadas e nas descrições de métodos e processos que acima referimos conclui-se que os métodos mistos utilizam estratégias de modelos interativos.

Os métodos mistos, ao favorecerem simultaneamente as operações de análise e síntese, inscrevem-se nos modelos interativos, ou seja, o reconhecimento das palavras escritas pressupõe processos ascendentes e descendentes (Viana & Teixeira, 2002, p. 99).

## 2.4. Competências da Leitura – Fluência e Compreensão

O desafio da aprendizagem da leitura para o aluno é conseguir ler tudo o que se encontra escrito. À entrada para o 1.º ano muitas crianças, principalmente as que frequentaram o ensino pré-escolar, identificam já algumas palavras (*e.g.*, o seu nome e o dos colegas, marcas comerciais). Esta identificação provém da imagem global da palavra ou contexto (*e.g.*, as crianças na sala de aula sabem ler os nomes dos colegas na lista ordenada alfabeticamente afixada na parede, mas se esta estiver desordenada já não conseguem e a identificação deixa de existir).

Para o professor, o desafio é conseguir que a criança aprenda a ler para compreender. Segundo Viana (2002), o professor deverá entender um método como um conjunto de estratégias escolhidas por si e que permite estruturar o seu trabalho para alcançar o objetivo fixado. Este deverá considerar diversos aspetos, tais como: a) poder alterar, modificar ou determinar o tempo de permanência nas diversas fases do método; b) procurar criar material didático específico, apelativo e motivante; c) facilitar e estimular a compreensão; d) avaliar sistematicamente o processo de ensino/aprendizagem.

No Programa de Português, atualmente em vigor e homologado em 2015, com as Metas Curriculares de Português, homologadas em 2012, o domínio da leitura e da escrita encontram-se juntos nos primeiros dois anos de escolaridade. Ultrapassada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura e na progressiva organização e produção de texto.

No âmbito do nosso estudo interessam-nos, particularmente, a fluência e a compreensão leitora, uma vez que este estudo incide na aprendizagem da leitura tendo por base o conceito - ler para aprender. Assim ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão (Viana, *et al.*, 2010).

Conforme apresentámos nos pontos anteriores, para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito. Mas tal não basta, para além de reconhecer as letras e as palavras, existem outros mecanismos que são bem mais complexos. A fluência não se atinge sem treino de rotinas dos mecanismos de automatização (Sim-Sim, 2006).

Num estudo encomendado no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), Sim-Sim & Viana (2007) defendem que a fluência de leitura assume maior relevância a partir do segundo ano de escolaridade.

Entende-se por fluência leitora a capacidade de ler com correção, sem esforço e com razoável velocidade, um texto apropriado quer à idade quer ao ano de escolaridade.

Os leitores fluentes conseguem ler em voz alta com entoação. Ler com precisão constitui uma condição para a fluência, a qual se desenvolve, normalmente, pouco depois da aquisição das correspondências grafo fonémicas. A pouca fluência prejudica a compreensão e a motivação para a leitura. Naturalmente tende a dificultar o acompanhamento por parte da criança do elevado volume de leitura requerido nos anos seguintes (Lopes, *et al.*, 2014).

Giasson (1993) defende que um leitor fluente compreende, procurando apreender o conteúdo essencial do texto, distinguindo o irrelevante do fundamental, conseguindo relacionar diferentes partes do texto, sequencialmente, e aprofunda a sua compreensão com base nos seus conhecimentos prévios. A mesma autora refere ainda que um leitor fluente adapta-se à estrutura do texto. Também Morais (1997) defende que a fluência leitora favorece a compreensão. A rapidez de identificação de cada palavra permite uma maior disponibilidade da memória de trabalho para o desempenho de funções de análise sintática, de integração semântica e de organização textual.

Os leitores mais fluentes identificam palavras mais rapidamente, o que lhes permite estabelecer ligações entre ideias e textos e relacioná-los com os seus conhecimentos anteriores. Estes leitores são capazes simultaneamente de ler e compreender. Esta capacidade não se verifica em leitores menos fluentes (Carvalho, 2011).

Confirmando esta posição, Fuchs *et al* (2001) baseados em estudos sobre a fluência da leitura, mostram-nos que quando esta é pouco fluente tal pode refletir-se em problemas de compreensão leitora.

Ainda segundo estes autores, a velocidade de leitura de textos é uma medida mais adequada da fluência leitora do que a velocidades de leitura de listas de palavras. Deste modo, consideram que a avaliação da fluência leitora é mais eficaz através da leitura de textos do que da leitura de palavras ou pseudopalavras (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001).

Conforme definido no Programa de Português homologado em 2015, com as Metas Curriculares de Português, datadas de 2012, a fluência é o ritmo ao qual a criança

consegue ler um texto, em voz alta, e pode ser medida em termos de número de palavras lidas num minuto. (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015) e (Carvalho, 2011).

Segundo Viana, *et al*, (2010) é atualmente consensual que ler é compreender. A compreensão é saber ler e perceber o que se lê.

A fluência é determinante na compreensão da mensagem. Muitas crianças descodificam bem mas leem com pouca fluência, não fazendo um reconhecimento automático das palavras. Estas crianças tendem a despende muita energia mental na procura da entoação certa das palavras desconhecidas, que faz falta para o processo de apreender o sentido global do texto”. (Carvalho, 2011: 158-159)

A compreensão leitora é uma das principais competências essenciais no contexto educativo, uma vez que as aprendizagens escolares dependem indubitavelmente da capacidade em interpretar o que se lê. Diferentes propostas têm sido efetuadas com o fim de definir o conceito. Da revisão efetuada verificamos que existem diversas definições do conceito.

Para Citoler (1996: 107), “Ler não se reduz a descodificar palavras, mas sobretudo significa compreender a mensagem escrita de um texto”. Nesta definição, a autora referencia duas conceções associadas na leitura: a descodificação e a compreensão. Confirmando esta distinção de conceitos, Santos (2000: 22) refere que “ler consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraíndo deles um significado. Ler é compreender”. A descodificação é um meio essencial para chegar à compreensão. Porém, se a finalidade absoluta da leitura é compreender, entende-se que a descodificação, embora seja uma condição necessária, não é suficiente para chegar à compreensão.

Esta relação, entre a descodificação e a compreensão, explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja, descodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto.

Para Giasson (1993), é necessário ensinar a utilizar o contexto e a descodificação. O leitor eficaz é capaz de combinar estes indícios de modo a alcançar a compreensão. Outro modo de facilitar o reconhecimento automático das palavras, por parte das crianças, é o ensino global do vocabulário.

Também nesta ordem de ideias, Citoler (1996: 108) define a capacidade de compreensão como o “produto de um processo regulado pelo leitor em que se produz uma interação entre a informação armazenada em sua memória e a que o texto lhe proporciona”.

Em suma, entende-se que pela descodificação da palavra, inserida num contexto, e fazendo uso de conhecimentos prévios, o aluno poderá chegar à compreensão leitora.

Inês Sim-Sim (2006), citando Alba e Asher (1983), refere a existência de diversas teorias de compreensão leitora. Destas, distinguem quatro processos de codificação comuns a todas elas: a) Seleção de informação; b) Armazenamento do significado da mensagem; c) Interpretação; d) Integração. Fundamentado nestes processos, o leitor elabora uma representação e consegue chegar à compreensão.

A compreensão leitora desenvolve-se em simultâneo com a experiência e a aquisição de conhecimentos do indivíduo. De acordo com Carvalho (2011: 75-76), “A habilidade geral na compreensão leitora aumenta com a experiência de leitura e com algumas outras competências”, “O conhecimento do significado das palavras é central para a compreensão. Este conhecimento deriva de múltiplas fontes, incluindo a compreensão escrita e falada, e cresce indefinidamente”.

Sintetizando este ponto, destaca-se o papel da fluência como competência essencial para a compreensão. Conclui-se que para um leitor fluente a compreensão, de frases e textos, ocorre de modo automático e sem esforço.

Fazendo um breve resumo da abordagem teórica da nossa investigação, podemos retirar as seguintes conclusões gerais sobre a aprendizagem da leitura:

- Envolve duas componentes: a descodificação e a compreensão;
- Implica vários tipos de modelos de processamento: os ascendentes, os descendentes e os interativos;
- Desenvolve-se continuamente;
- Assenta em dois métodos: o método fonético ou sintético, que têm como apoio os modelos ascendentes, e o método global ou analítico que se suporta nos modelos descendentes;
- Abrange os domínios da fluência (precisão e prosódia) e da compreensão;
- Obriga ao recurso a diversas estratégias que promovam a leitura fluente.

Conforme foi exposto ao longo do trabalho, existem três dimensões empíricas na leitura: descodificação, fluência e compreensão; podendo cada uma destas componentes ser avaliada. Para que se proceda à avaliação da fluência da leitura, é necessário avaliar a precisão, que se avalia registando o número de erros cometidos num texto ou num determinado número de palavras; a automatização, que é avaliada através da medição da velocidade de leitura, com leituras cronometradas; e a prosódia, que pode ser avaliada

através da expressão e ritmo. A compreensão de leitura envolve duas competências, o vocabulário e o raciocínio. O vocabulário é passível de ser avaliado através de testes de escolha múltipla. O raciocínio implica que se compreenda o exposto no texto bem como as suas características sintáticas e semânticas.

Resumindo, percebe-se que o domínio da fluência na leitura é essencial para que se obtenha uma leitura eficaz. É, por isso, vital que os programas contemplem a sensibilização fonémica, o vocabulário e a compreensão para que leitores tenham sucesso.

## 2.5. Avaliação das dificuldades de Leitura

A avaliação é uma componente essencial do processo de ensino e aprendizagem, permitindo otimizar o processo de ensino através do diagnóstico dos pontos fortes e dos pontos fracos na aprendizagem do aluno. A avaliação tem como principal objetivo fornecer, ao professor, informações que fundamentem estratégias pedagógicas no intuito de auxiliar o aluno a progredir. Para tal é essencial saber avaliar, ou seja, conseguir apreciar o desempenho dos alunos através das respostas dos leitores a diferentes tarefas.

A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar ou melhorar a formação dos alunos (Abrantes & Araújo, 2002, p. 10).

Segundo Écalle & Magnan (2015), vários são os fatores suscetíveis de explicar as dificuldades de aprendizagem da leitura. Estes autores referem que diversos estudos comprovam que os alunos que iniciam a sua escolaridade com dificuldades de leitura tendem a continuar a tê-las durante a sua escolaridade.

Por outro lado, Fayol *et al* (2000) referem, com base em vários estudos, que é possível verificarem-se progressos na aprendizagem da leitura. Para tal é necessário que haja uma sinalização precoce, que as dificuldades sejam verificadas mediante a realização de diagnósticos precisos e que se ponham em prática programas de intervenção adaptados ao tipo de dificuldade. Também nesta perspetiva, Rodriguez (1982) refere que se um aluno com dificuldades começar a beneficiar de apoio antes do 3.º ano, existe uma probabilidade de 80% de superar o problema. Se o diagnóstico for feito tardiamente as suas hipóteses de superação diminuem, sendo que no 5.º ano são apenas de 40% e no 7.º ficam reduzidas a 5%.

Grande parte dos profissionais que trabalham em educação sentem falta de provas adaptadas à população portuguesa que permitam prever e descrever dificuldades nas

aprendizagens escolares, mais precisamente na leitura. Esta carência de instrumentos dificulta a sinalização, atempada, dos alunos que se encontram nesta situação para apoio ou diferenciação pedagógica com trabalho individualizado (Sousa, 2000). O diagnóstico correto é essencial, em tempo oportuno, nos primeiros dois anos do 1.º Ciclo, para providenciar um ensino e apoio individualizado (Viana F. L., 2002).

Conforme vimos nos pontos anteriores, a leitura é um sistema profundamente complexo, por isso é crucial identificar, com rigor, as dificuldades do aprendiz leitor. Assim, a avaliação das dificuldades deve ser detalhada descrevendo o tipo de erros que o aluno comete (Citoler, 1996).

Para avaliar e intervir na área da leitura, no seu processo de ensino e aprendizagem, é necessário que se conheçam os processos envolvidos, tais como, e entre outros, a frequência do ensino pré-escolar e os métodos de ensino utilizados.

No ensino pré-escolar, deve ser observado com cuidado e atenção o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente ao nível dos domínios estruturadores e preditores da competência da leitura, ou seja, da linguagem oral e do desenvolvimento do léxico fonológico. Esta avaliação atenta, neste nível de ensino, poderá permitir que sejam desenvolvidas medidas quer para colmatar as lacunas apresentadas, quer para evitar que a criança seja, no 1.º ano, confrontada com o insucesso.

Segundo Lopes (2001), a investigação tem realçado que a partir da idade pré-escolar, as dificuldades específicas no uso da língua materna, traduzidas numa fragilidade fonológica, refletem-se em dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e, posteriormente, no desenvolvimento da consciência fonológica.

No 1.º ano de escolaridade, a avaliação centrada na observação direta é discutível pois pode ser confundida com mimo, timidez ou dificuldade de adaptação ao grupo. Todavia, existem alguns instrumentos que ajudam os técnicos num diagnóstico precoce de eventuais dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita como, por exemplo: Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 1999); Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas (Sim-Sim, 2001); Teste de Linguagem Técnica da Leitura (Martins *et al.*, 1997); Bateria de Avaliação dos Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira, 1993).

A leitura em voz alta é frequentemente apontada como um exemplo de dificuldade, mas nem sempre é feita uma análise objetiva dos erros cometidos. Existem vários processos de avaliação. Taveira (2005) sugere que, para além do registo do tempo

que a criança necessitou para ler o texto que lhe foi apresentado, a avaliação dos erros cometidos, na leitura em voz alta, deve obedecer à seguinte classificação:

- a) Omissões;
- b) Inserções;
- c) Alterações;
- d) Alterações por substituição (por sinónimos, por palavras com a mesma raiz, (singular/ plural), nos tempos verbais, por grafias semelhantes, de partículas de ligação, por apoio na oralidade, de fonemas surdos por sonoros;
- e) Alterações por não reconhecimento da palavra;
- f) Não descoberta da forma da palavra como resultado de representações múltiplas, isto é, quando uma mesma letra pode ter vários sons (*e.g.*, a criança lê «*brassa*» em vez de ler *brasa*);
- g) Não descoberta da forma fonológica como resultado do desconhecimento de convenções ortográficas (*e.g.*, a criança não lê o U na palavra *frequente*, já que também não o lê para *quente*).

No 1.º Ciclo, os dois primeiros anos são de suma importância ao nível das competências básicas de leitura e escrita. A criança fará a aprendizagem do código escrito, condição determinante, mas não suficiente para que possa perceber o sentido do que lê e para que a leitura deixe de ser objeto de estudo e passe a ser uma ferramenta de estudo. No primeiro ano a criança aprende a ler e no segundo ano inicia o processo de ler para aprender, dando ênfase à leitura expressiva e à velocidade leitora. Na avaliação da leitura, os exercícios mais frequentemente utilizados são os de perguntas de interpretação sobre o texto. Menos frequente, mas também usados, são os exercícios de ordenamento de frases, de relacionamento de palavras e de frases com lacunas para preencher de acordo com o texto lido.

## 2.6. Dificuldades de aprendizagem da leitura

De tudo o que têm de aprender na escola, a leitura e a escrita são as aprendizagens mais básicas. Num primeiro momento, a criança aprende a ler e a escrever, mas rapidamente tem de usar a leitura e a escrita para aprender (Taveira, 2005).

No início do século XX, neurologistas, oftalmologistas, psicólogos e educadores procuraram identificar e aprofundar conhecimentos acerca das dificuldades de

aprendizagem da leitura (Rocha, 1991). Desde então, e até aos dias de hoje, várias designações surgiram para denominar esta dificuldade, nomeadamente a dislexia e o atraso ou distúrbio da leitura. Mais recentemente, Rebelo (1993) refere expressões mais amplas e genéricas como leitores fracos, distúrbios de leitura e distúrbios da aprendizagem da linguagem.

De modo a clarificar as dificuldades de leitura, Citoler (1996) distingue dificuldades gerais e específicas da leitura. As dificuldades gerais poderão ser resultantes de fatores externos ao aluno, tais como organização, pedagogia e didáticas deficientes, abandono escolar, instabilidade emocional ou meio socioeconómico desfavorecido. Estas dificuldades também poderão resultar de fatores inerentes ao aluno, tais como deficiências sensoriais, mentais, físicas ou motoras. As dificuldades específicas da leitura resultam de problemas de ordem cognitiva (Citoler, 1996) e (Rebelo, 1993).

Spear-Swerling & Sternberg (1996), definem cinco padrões de dificuldades de leitura: os leitores não alfabéticos, os leitores compensatórios, os leitores não automáticos, os leitores atrasados e os leitores sub-optimais.

Os leitores não alfabéticos são os que reconhecem a palavra por via visual, não tendo conhecimento dos princípios alfabéticos. Segundo Lopes (2001), este processo só permite o reconhecimento de um número reduzido de palavras novas.

Os leitores compensatórios adquirem um conhecimento do princípio alfabético e usam pistas fonéticas para reconhecer as palavras. Estes leitores realizam uma leitura fonológica, o que lhes permite o reconhecimento das palavras escritas desconhecidas ou pseudopalavras, com base na conversão de grafemas em fonemas. Este tipo de leitura é lenta, silabada, com hesitações, erros e omissões e tende a adivinhar palavras na tentativa de evitar o insucesso. Estes leitores procuram solucionar as suas dificuldades recorrendo à via visual ou ao contexto para compensar as dificuldades de descodificação (Cruz, 1999).

Para Morais (1997), os leitores não automáticos conseguem descodificar as palavras corretamente, mas com bastante esforço. Tal como os leitores compensatórios, os leitores não automáticos podem utilizar o contexto da frase para conseguir uma melhor velocidade de reconhecimento da palavra. Contudo, este processo revela ser uma dificuldade para a compreensão leitora. Deste modo, importa realçar que a descodificação da forma fonológica não dá à criança acesso imediato ao significado. Mesmo que a criança leia a palavra corretamente, não a compreenderá caso esta não faça parte do seu léxico.

Os leitores atrasados são crianças que, apesar de conseguirem descodificar e reconhecer automaticamente palavras, revelam uma fluência leitora muito reduzida. Este constrangimento dificulta-lhes a interpretação de textos longos e mais complexos (Lopes, 2001).

Os leitores subóptimos, não sendo totalmente considerados alunos com dificuldades de leitura, caracterizam-se por fazer um reconhecimento automático de palavras, mas falham ao nível da compreensão leitora (Colomer & Camps, 2002).

A leitura e a escrita são, simultaneamente, objeto de estudo e ferramenta de estudo, pelo que se o aluno não conseguir dar o primeiro passo, aprender a ler e a escrever, ficará impedido de aprender. As diferenças de desempenho na leitura tendem a cristalizar-se ao longo do tempo. As crianças que leem mal começam por desinteressar-se desta atividade e da aprendizagem em geral. Consequentemente estas crianças dedicarão menos tempo à leitura, quer na escola, quer fora dela (Morais J. , 1994).

Sendo a leitura uma competência transversal, é espectável que as dificuldades registadas nesta área tenham repercussões nas outras aprendizagens do currículo escolar. Assim, as crianças com dificuldades de leitura encontram-se em desvantagem face às que têm um bom desempenho na compreensão leitora.

Atualmente, sabe-se que um diagnóstico e uma intervenção atempados dos problemas de leitura e de escrita, nos primeiros anos do 1.º ciclo, é determinante para evitar que estes se tornem impedidores de um percurso educativo e pessoal efetivos (Lopes, 2001). Os alunos com dificuldades de aprendizagem da leitura precisam de orientação em todo este processo, porque estas limitações dificultam-lhes a aprendizagem normal e correta nas outras disciplinas.

É neste âmbito que Castro & Gomes (2000) defendem que é necessário distinguir na leitura a existência de um sistema semântico. Quando o aluno aprende a ler desenvolve a via fonológica na qual deve: a) desenvolver a consciência da estrutura segmentária da linguagem oral, isto é, perceber que o discurso se divide em segmentos mais pequenos (palavras; sílabas e fonemas); b) associar sinais gráficos abstratos (letras) a sons, associação arbitrária na medida em que nada na grafia da letra dá indicadores de como esta se pronuncia; c) associar e fundir os distintos sons que vai obtendo para obter a forma fonológica da palavra, o que lhe permitirá finalmente chegar ao significado da mesma desde que esta faça parte do seu léxico.

Para avaliar a via fonológica a melhor tarefa é a da leitura de pseudopalavras, pois nestas, a criança não poderá ter construído representações internas, pelo que a única forma de serem lidas é mediante as regras de conversão grafema-fonema.

No ato de ler, a criança também desenvolve a via visual de acesso ao léxico, isto é, ao ler a palavra com regularidade, a criança vai-se apoderando da forma gráfica da palavra e reconhece-a. As crianças com dificuldades nesta via têm um reduzido número de palavras armazenadas no seu léxico interno, pelo que têm de descodificar tudo o que leem, mesmo palavras muito frequentes. Esta dificuldade é resultante da não automatização dos processos de reconhecimento global, pelo que parte da sua memória de trabalho tem de tratar da descodificação, o que prejudica a compreensão. Para avaliar esta via recorre-se a palavras com diferentes frequências de ocorrência. Quanto maior for a frequência com que estas palavras aparecem escritas, maior será a probabilidade de que a criança tenha uma representação interna da palavra e mais facilmente a leia. Esta questão remete para o chamado “efeito Mateus” de Stanovich (1986), geralmente traduzido por: Lê melhor quem lê mais e lê mais quem lê melhor. Quanto mais a criança lê, mais vezes é confrontada com a forma gráfica das palavras. Desta forma, vai enriquecendo o seu léxico, permitindo o reconhecimento mais rápido das palavras e, conseqüentemente, um melhor desempenho na leitura.

Segundo Valente & Martins (2004), os resultados de diversos estudos realizados relativos às dificuldades de aprendizagem da leitura demonstraram que a aquisição desta capacidade tem um carácter complexo que envolve três dimensões: a cultural, a linguística e a estratégica. Assim, as crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando: a) ainda não compreendem bem as funções e as finalidades desta – dimensão cultural; b) ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística; c) ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica.

Para Santos (2000), o problema do insucesso escolar e as dificuldades com que os alunos se deparam não assentam numa falta de capacidade de aprender determinado assunto, mas antes na incapacidade de utilizar, de forma coerente, as suas estratégias de leitura. Assim, um aluno que não consegue adquirir as competências da leitura tende a ter insucesso no seu percurso escolar enquanto essas dificuldades persistirem.

## 2.7. Diferenciação Pedagógica

Um dos desafios da escola e dos professores consiste em conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, consigam ter sucesso no seu percurso escolar (Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013). O conceito atual de escola pressupõe que todo o aluno tenha as mesmas oportunidades de aprender e de ter sucesso educativo.

Serra (2009) defende que a educação não deve ser considerada apenas como uma etapa inicial, mas que a aprendizagem se faça ao longo da vida, fazendo dos espaços e dos tempos ocasiões significativas.

A escola tem por missão assegurar a educação enquanto direito universal, conforme estipulado na Constituição da República Portuguesa e assegurado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei garante o direito a uma formação o mais completa possível, para que cada aluno, no final da escolaridade obrigatória, esteja preparado para responder aos desafios presentes na vida ativa como trabalhador e como cidadão. Este ideal é referido na LBSE como “uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Ponto 2, Art.1.º). Nesta perspetiva, considerando que os alunos são diferentes e que possuem ritmos de aprendizagem diferentes, a escola deve facultar, a todos os alunos, a diferenciação necessária para o alcance do sucesso no seu percurso escolar. Só desta forma estarão garantidos os valores de equidade e justiça no ensino.

A equidade abrange duas dimensões: justiça e inclusão (Sanches & Teodoro, 2006). A justiça garante o direito de educação para todos, independentemente das suas condições sociais, familiares e económicas. A inclusão atesta que todos podem usufruir de uma base educativa comum, como ler, escrever e calcular, independentemente das suas variáveis pessoais. O princípio da igualdade de oportunidades nem sempre é garantido, especialmente quando a escola não aborda diferenciadamente os alunos em função das suas condições socioculturais e económicas, ritmos de aprendizagem, capacidades cognitivas, apoio social e familiar e diferentes personalidades, entre outros fatores antecedentes que podem existir (Viola, Sousa, Lopes, & Almeida, 2005).

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as escolas devem adaptar-se para incluir todas as crianças e jovens. Uma escola para todos impõe uma caminhada na sua reorganização, na mudança de atitudes e práticas e no desenvolvimento de sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação.

Presumindo que os alunos estão na escola para aprender, cabe à instituição de ensino adaptar-se a cada situação em particular, procedendo a mudanças organizacionais e funcionais no processo de ensino e aprendizagem (Freire, 2008).

Os autores Astolfi (1995) e Perrenoud (2000), também referenciados por Duarte (2004), sublinham que é a própria organização escolar que produz o insucesso dos alunos e provoca a desarmonia entre a escola e a sociedade. É neste âmbito que a pedagogia diferenciada constitui um desafio, propondo a concretização de dispositivos que respondam às diferentes necessidades dos alunos, mas que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradoura e da sua intervenção na sociedade. Se existe o compromisso de educar cada criança no seu meio, ou seja, comunidade, família, escola, sala de aula, é essencial planificar, organizar espaços, atividades, grupos, conteúdos curriculares, estratégias de ensino, por parte de toda uma equipa em articulação (Brandão, 2007).

A pedagogia diferenciada pode constituir uma resposta pertinente, não como uma fórmula estática de ensino, mas como uma modificação essencial das atitudes quer do aluno quer do professor. (Astolfi, 1992,1995). A diferenciação pedagógica reveste-se de diversas estratégias que visam ajudar os alunos a superarem as dificuldades de aprendizagem que enfrentam em determinado conteúdo. Este tipo de pedagogia pressupõe a abertura do professor às necessidades e características diferentes dos alunos e a aplicação de medidas didáticas que melhor respondam a essa diversidade. Desta forma, poderão ser superados os procedimentos normalizados com os quais se pretende ensinar, na rotina tradicional, todos como se fossem um só (Meirieu *apud* Perrenoud 2001).

As modalidades de diferenciação pedagógica são uma resposta à diversidade de particularidades de aprendizagem dos alunos e servem-se da diversidade dos instrumentos, dos diferentes modos de intervenção do professor e das diferentes modalidades de agrupamento dos alunos.

Através da diferenciação pedagógica, a escola cumpre melhor a sua missão, criando espaços de aprendizagem mais adequados às necessidades dos alunos com grande heterogeneidade de perfis. Encontrar uma resposta à diversidade e cumprir as condições de sucesso dos alunos pode passar pela formação de grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem.

### 2.7.1. Formação de grupos de aprendizagem

O agrupamento de alunos é de suma importância na organização das escolas e dos recursos de que dispõe. A elaboração das turmas obedece ao exposto no Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio dos Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário, 2015. Este diploma confere às escolas legitimidade na formação das turmas consoante o seu Regulamento Interno e Projeto Educativo. No caso do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, onde decorre o projeto Espaço Casulo, não estão definidos critérios para a constituição de turmas pelo que todas são heterogêneas. No final de ciclo, todos os alunos terão de ter atingido as mesmas metas de aprendizagem. Assim, apesar das suas diferenças, a uniformização do ensino prevalece sobre a diferenciação. É neste âmbito que consideramos pertinente a observação de João Formosinho e Joaquim Machado.

Visando a universalidade, a escola de massas faz a abstração das particularidades individuais e faz imperar os princípios da uniformidade e da impessoalidade. Na organização do ensino, ela confronta-se com o agrupamento dos alunos por turma e com percurso educativo de cada indivíduo e promete a conciliação entre o ensino de todos e a aprendizagem individual, promete a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, no entanto, faz prevalecer um sistema curricular com matérias definidas, horários inflexíveis e salas fixas. (Formosinho & Machado, 2011: 20).

Para prover competências e saberes aos alunos menos bem-sucedidos ou com dificuldades de aprendizagem, e de acordo com a alínea o) do 7.º Artigo, da LBSE, a escola deve orientar o seu funcionamento de modo a evitar ser um meio de reprodução de desigualdades focalizando a sua ação na garantia da aquisição de aprendizagens e competências capazes de inverter um possível trajeto de insucesso dos seus alunos. Para tal é necessário constituir estratégias de ensino como a formação de grupos de aprendizagem.

A constituição de grupos homogêneos foi há largos anos experimentado pelos países industrializados, nomeadamente os Estados Unidos da América (E.U.A.) para responder à questão da escolarização das classes operárias, consoante as suas origens e costumes. Desde logo acusada de promover a estigmatização dos alunos pela sua origem socioeconómica e cultural, a constituição de grupos homogêneos ou de grupos heterogêneos é ainda alvo de contestação nos dias de hoje.

Sabendo da impossibilidade de encontrar a homogeneidade absoluta referir-nos-emos sempre a grupos de homogeneidade relativa e grupos de heterogeneidade.

Segundo A. de la Orden (1975, *apud* Verdasca, 2007), os diferentes critérios de agrupamento de alunos em turmas homogéneas ou heterogéneas não produziam efeitos suficientemente consistentes em termos de rendimento escolar. Esta conclusão encontra-se fundamentada em vários estudos que recorreram a amostras diferentes. Também nesta ordem de defesa estão Cheng, Lam e Chan (2008) que nos seus estudos demonstraram que o agrupamento heterogéneo ou homogéneo de alunos por si só não produz efeito no resultado dos alunos.

Slavin (1986, *apud* Verdasca, 2007) apresentou, nas suas sínteses, resultados pertinentes ao nível do rendimento escolar quando em turmas heterogéneas são agrupados alunos com características de aprendizagem homogénea.

Um ponto a destacar é a perceção dos diretores e professores relativamente à eficácia das turmas homogéneas para a melhor aprendizagem e conseqüentemente para a obtenção de melhores resultados escolares. Dacal (1996, *apud* Verdasca, 2007) refere que os professores consideram positiva a homogeneização de grupos de trabalho. Na mesma linha de ideias, Shields (2002) defende a homogeneização pelo impacto que produz nas representações da escola e da aprendizagem nos alunos com bom desempenho.

Contrariamente Webb (1982, *apud* Verdasca, 2007) evidencia que os alunos de nível médio rendem mais em grupos homogéneos. Por outro lado, Poole (2008) salienta a indefinição dos resultados relativamente aos grupos de leitura, sugerindo a frequência de grupos homogéneos e heterogéneos.

Num estudo que envolveu mais de dez mil alunos de jardins-de-infância, foi demonstrado o benefício da constituição de agrupamentos homogéneos de alunos quando começam a aprender a ler (McCoach, O'Connell, & Levitt, 2006).

Wilkinson & Townsend (2000) referem a título de exemplo o ensino na Nova Zelândia onde se preconiza aos professores de língua materna a adoção de modelos de homogeneização dos grupos de alunos relativamente à leitura ao longo do nível de ensino correspondente ao nosso 1.º ciclo

No início da escolaridade, é favorável a integração dos alunos, cujo nível inicial é bom, num grupo homogéneo. Por outro lado, a integração num grupo heterogéneo é mais favorável para os alunos cujo nível inicial é médio ou fraco (Duru-Bellat e Mingat *apud* Antunes & Sá, 2007).

Verifica-se, assim, que a controvérsia existente é pertinente para o presente estudo, na medida em que existem opiniões divergentes que apontam vantagens nos

resultados dos alunos, quer com a homogeneidade quer com a heterogeneidade dos grupos.

Na intenção de melhorar o sucesso educativo dos alunos, autores como Garcia defendem que grupos constituídos com base nos critérios de aprendizagem permitem ao professor utilizar estratégias mais individualizadas de apoio sistemático, otimizando melhor o tempo dedicado a cada grupo o que pode melhorar a qualidade do desempenho escolar. (Garcia *apud* Verdasca, 2007). A separação momentânea de alunos com dificuldades de aprendizagem, para um espaço diferente com um ambiente de aprendizagem mais intimista, poderá ajudar os alunos que querem aprender garantindo-lhes melhores condições para o ensino e aprendizagem.

Poder-se-á flexibilizar a constituição de grupos de aprendizagem atendendo ao critério de alunos momentaneamente com dificuldades de aprendizagem numa ou outra disciplina. Nos Estados Unidos, nos anos 50, foi implementado um plano denominado *Plano Joplin* cujo funcionamento assenta na constituição de grupos homogêneos que deixam a sua turma heterogênea temporariamente, em função de determinadas aprendizagens, como por exemplo leitura e matemática. Este plano determina três regras-base:

- 1- O tempo passado no grupo homogêneo deve ser inferior ao passado na turma;
- 2- A constituição dos grupos homogêneos assenta em competências específicas e não gerais;
- 3- A flexibilidade dos grupos cuja reorganização assenta nos progressos dos alunos (Crahay, 2006).

O *Plano Joplin* é um programa de aprendizagem na leitura em que os estudantes de 2.º, 3.º e 4.º ano são agrupados perante competências similares nesta área (Santrock, 2006).

De acordo com Slavin *apud* Crahay (2006), estudos efetuados demonstram que o agrupamento de alunos com base nas suas dificuldades de aprendizagem é favorável se forem respeitadas as três regras base do *Plano Joplin*. Outra conclusão retirada da análise efetuada é que a formação destes grupos permite a redução do número de alunos por turma e contribui para a melhoria das aprendizagens dos alunos com baixo rendimento escolar.

Este tipo de organização, onde há uma menor diversidade no nível de capacidades dos alunos num mesmo grupo, torna o ensino mais intensivo, específico e individualizado. Por outro lado, tem como objetivo que os alunos medianos não se sintam

subvalorizados e intimidados pelos de melhor aproveitamento. No entanto, importa não esquecer que o desempenho de um aluno não tem de ser igual em todas as áreas, ou seja, um bom aluno a matemática pode ter dificuldades em língua materna (Santrock, 2006).

Nesta perspectiva a criação destes grupos de trabalho temporário de homogeneidade relativa pode criar nos alunos com dificuldades de aprendizagem sentimentos de autoconfiança, valorizando o trabalho realizado e estimulando também a sua aprendizagem. Para o sucesso do ensino diferenciado deve existir um ambiente de sala de aula que:

- a) Promova a aceitação das diferenças;
- b) Demonstre que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem;
- c) Reconheça que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente;
- d) Crie sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem;
- e) Encoraje a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada aluno;
- f) Alimente o espírito criativo e valorize o trabalho de todos.

Segundo Perrenoud (2000), é preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações frutíferas de aprendizagem.

Para Meirieu (1989), um dos fundamentos para a pedagogia diferenciada é que numa atitude sistemática se procure incansavelmente um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de outros terem falhado. Por outras palavras, por mais carecido que seja o aluno, ele poderá começar a aprender desde que lhe sejam proporcionadas as condições adequadas. Na mesma ordem de ideias, Perrenoud (2000) refere que é absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes. É nesta perspectiva que foi criado o Espaço Casulo, objeto deste estudo, como veremos mais adiante.

A adaptação do currículo, a pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa (centrada na colaboração de todos os intervenientes) são medidas que permitem dar resposta aos alunos no contexto grupo turma (Silva, 2009).

A Escola E.B.1 n.º 1 de Olhão dá importância à diferenciação pedagógica, diversificação de estratégias e atividades. Por isso, foi implementado o projeto Espaço Casulo que procura pôr em prática o conceito de inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem nas salas de aula do ensino regular.

# Capítulo 3 – O projeto Espaço Casulo

O processo escolar depende do funcionamento da escola, da sua interação com o meio social e das características da própria criança. Partindo destes princípios, e com base na avaliação final das turmas de 1.º ano no final do ano letivo de 2013/2014, a direção e a equipa responsável pela elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria elaboraram um projeto denominado Espaço Casulo.

## 3.1. Caracterização - Meio Local Circundante

O Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, como todos os outros Agrupamentos e Mega Agrupamentos da cidade de Olhão, faz parte da iniciativa governamental TEIP. Assim, este agrupamento de escolas localiza-se numa cidade económica e socialmente desfavorecida, marcada pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa TEIP a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

A proximidade da ria costeira potencializou as atividades “tradicional” da pesca e da indústria conserveira, apesar de, nos últimos anos, terem vindo a sofrer um declínio económico com consequências sociais graves, nomeadamente o desemprego e carências nas condições de vida da população originando, por vezes, a marginalidade social. O setor terciário desenvolveu-se, valorizando-se o turismo.

Apesar deste quadro de crise das atividades que deu a conhecer a cidade de Olhão, verificou-se um aumento da população residente do concelho, sendo de salientar que a taxa de natalidade é das mais elevadas dos concelhos do Algarve. Neste âmbito, os movimentos migratórios internos e o aumento da imigração, sobretudo dos países de expressão portuguesa, têm vindo a assumir a sua importância. Contudo, têm-se vindo a registar movimentos de emigração nos últimos anos, provocando um decréscimo de população escolar.

Alguns dos problemas sociais do concelho estão relacionados com a pobreza e a exclusão social. Estas problemáticas manifestam-se através do desemprego e, consequentemente, nas dificuldades de acesso à habitação, à educação, aos serviços de saúde e a equipamentos e serviços.

O desinteresse cultural, a desagregação das famílias e a falta, ou a má gestão, de recursos económicos traduzem-se numa alimentação deficiente e em relações parentais e interpessoais negativas. Estes fatores, associados às carências nas infraestruturas e nos equipamentos sociais e culturais, bem como às inserções marginais, podem resultar na desmotivação e nas dificuldades de adaptação à escola, por parte das crianças. Também a baixa expectativa em relação à escola e ao futuro, parece contribuir para os problemas de insucesso escolar da nossa área de intervenção sócio escolar.

### 3.1.2. Implementação e Operacionalização do Projeto

Um Projeto Educativo representa uma aposta e é um desafio para uma caminhada motivadora e atraente. Como parte do diagnóstico da situação da escola, definem-se as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e objetivos a atingir e as políticas a desenvolver.

Conforme consagrado no Dec. Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, tendo sido mais tarde apresentado como um instrumento de gestão no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro, cada agrupamento de escolas deve elaborar um Projeto Educativo que se define como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva”. Este é “o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.”

É nesta ótica que Antúnez (1991) sustenta que o Projeto Educativo é um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas. A realidade escolar, tão dinâmica e mutável, precisa de uma permanente aferição e de uma autoavaliação que, por conseguinte, conduzem à realização de reajustamentos ou reformulações que se considerem necessários.

O Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria tem procurado responder aos desafios que a população escolar lhe coloca, na tentativa de criar uma escola que se torne distinta e que promova o sucesso escolar e educativo dos alunos que a frequentam.

Em educação, e quando se trabalha com pessoas, as certezas são voláteis e as quantificações são muito dinâmicas e imprevisíveis, pelo que, a simples análise de resultados pelos valores dos níveis atribuídos nas disciplinas, ou nos exames, podem ser evidências de uns fatores, mas escamotearão outros também relevantes no desenvolvimento harmonioso do aluno como futuro cidadão.

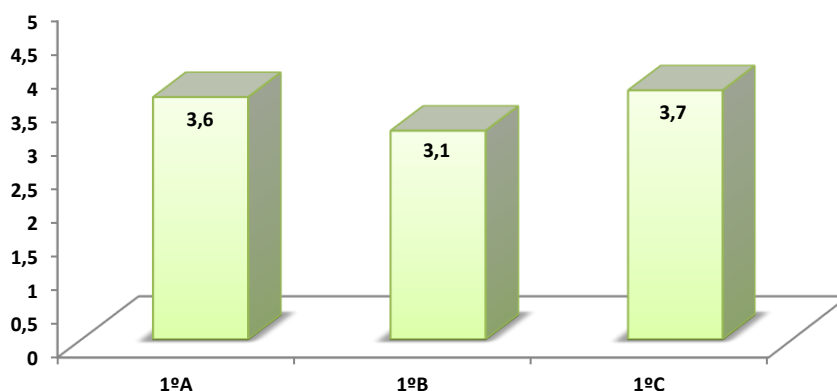
O insucesso escolar é um problema social que reflete o fracasso de toda a comunidade educativa pelo que é importante que a escola crie novas estratégias educativas para o minimizar. Por outro lado, o insucesso escolar não é inevitável pois as crianças não estão predestinadas a serem bons ou maus alunos.

Partindo do pressuposto que o processo escolar depende do funcionamento da escola, da sua interação com o meio social e das características da própria criança, a direção e a equipa responsável pela elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria elaboraram o projeto Espaço Casulo com base na avaliação final das turmas de 1.º ano no final do ano letivo de 2013/2014.

### **Média Interna**

A média interna foi calculada a partir da soma de todos os níveis atribuídos a todos os alunos de cada turma.

#### **Média - disciplina de Português**



*Figura 1 - Resultados da avaliação interna no final do 1.º ano - 2013/2014.*

Observando a média interna do 1.º ano, apresentada na figura 1, verificou-se que a qualidade do sucesso na disciplina de Português era maioritariamente satisfatória situando-se entre os níveis 3,1 e 3,7. Foi com base nestas realidades e nos resultados

escolares, que a Direção do Agrupamento elaborou estratégias que julgou adequadas ao suprimento das necessidades diagnosticadas criando o projeto Espaço Casulo.

No que diz respeito ao 1.º Ciclo, o ano de maior insucesso escolar, como já referimos, é o 2.º. Este insucesso deve-se principalmente à passagem automática e administrativa, do 1.º para o 2.º ano, de alunos que não adquiriram a competência da leitura.

De modo a evitar este insucesso, e porque de largos anos a esta parte no nosso agrupamento há um elevado número de retenções nesse ano de escolaridade, o projeto Espaço Casulo procurou prestar apoio, com diferenciação pedagógica, aos alunos do 2.º ano na disciplina de português.

Assim, no ano letivo de 2014-2015, o projeto destinou-se aos alunos que transitaram de ano, apesar de não terem alcançado as metas curriculares de aprendizagem delineadas para o 1.º ano, sobretudo na disciplina de português.

No Espaço Casulo pretendeu-se implementar metodologias diferenciadas, nomeadamente:

- ✓ Atividades compensatórias atendendo ao ritmo de trabalho de cada aluno;
- ✓ Realização de trabalhos de grupo por nível;
- ✓ Apoio individualizado/reforço nas disciplinas de Português;
- ✓ Jogos didático-pedagógicos;
- ✓ Trabalho cooperativo;
- ✓ Atividades em pequenos grupos com a utilização de materiais manipuláveis;
- ✓ Dinamização de atividades de carácter prático.

Estas metodologias foram desenvolvidas num espaço próprio que acolheu, sob minha responsabilidade e ao longo da componente letiva diária, pequenos grupos de alunos matriculados nas três turmas de 2.º ano de escolaridade. Os alunos selecionados, que não tinham no ano transato atingido as metas curriculares previstas para o final do 1.º ano de escolaridade, foram distribuídos em grupos de nível de homogeneidade relativa. Para a formação inicial dos grupos partiu-se da opinião fundamentada, em diversos instrumentos de avaliação, dos professores titulares de turma que deram continuidade pedagógica às turmas, assim como da avaliação diagnóstica realizada.

O número de horas atribuídas a cada grupo de nível teve em conta diversos fatores, nomeadamente o número de alunos, as suas dificuldades, o seu comportamento e os horários de cada um dos grupos.

No projeto que desenvolvemos foram delineados os seguintes objetivos:

- Que os alunos inseridos no projeto contribuíssem para as taxas de sucesso do 2.º ano;
- A qualidade do sucesso no 2.º ano;
- Que 60% dos alunos atingissem as seguintes metas curriculares:
  - a) Conhecimento do alfabeto e grafemas;
  - b) Ler corretamente, por minuto, no mínimo 50 palavras, de uma lista de palavras apresentadas;
  - c) Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas, no mínimo, 80 palavras por minuto;
  - d) Escolher entre diferentes frases escritas, a que contempla informação contida num texto curto, de 40 a 70 palavras, lido anteriormente;
  - e) Escrever corretamente, pelo menos 25 palavras de uma lista de 40, em situação de ditado;
  - f) Escrever textos narrativos, com um mínimo de 20 palavras;
  - g) Aplicação das regras gramaticais definidas para o 2.º ano.

Assim, ao longo do ano letivo 2014/2015, o Projeto Espaço Casulo acolheu, na sala 9 A da Escola de E.B./JI n.º 1 de Olhão, um total de trinta e três alunos. Em articulação com os professores titulares de turma, tendo por base a avaliação diagnóstica e dado o número elevado de alunos que não tinham adquirido a competência da leitura, optou-se por desenvolver apoio apenas na disciplina de português e essencialmente na aquisição das competências da leitura.

Inicialmente, foram constituídos cinco grupos com alunos das três turmas que manifestaram ter o mesmo tipo de dificuldade e o mesmo ritmo de trabalho.

No decorrer do ano, após monitorização de resultados, análise e avaliação dos diversos instrumentos de observação direta e indireta ao dispor do grupo de docentes do 2.º ano, foram feitas sete reformulações ao projeto, tendo estas surgido sempre para melhor atender às necessidades e especificidades de cada aluno.

As estratégias escolhidas verificaram ser as mais adequadas na medida em que permitiram reduzir progressivamente o número de grupos de alunos que frequentavam o

Espaço Casulo. Esta diminuição progressiva do número de grupos permitiu, ao longo do ano, a criação de novas funcionalidades na atribuição do apoio, nomeadamente a criação do horário de Tempo de Turma. Neste horário, em articulação com o professor titular de turma, o Espaço Casulo passou a prestar apoio a alunos cujas dificuldades tinham minorado substancialmente e que já conseguiam acompanhar o trabalho da turma, isto é o currículo de 2.º ano, ainda que precisassem de frequentar o Espaço Casulo para consolidação de conhecimentos.

Com base na análise dos dados obtidos na avaliação final do 3.º período, que apresentamos na figura 2, concluiu-se que os objetivos delineados para este projeto foram alcançados, na medida em que a maioria dos alunos que frequentaram o Espaço Casulo transitaram para o 3.º ano.

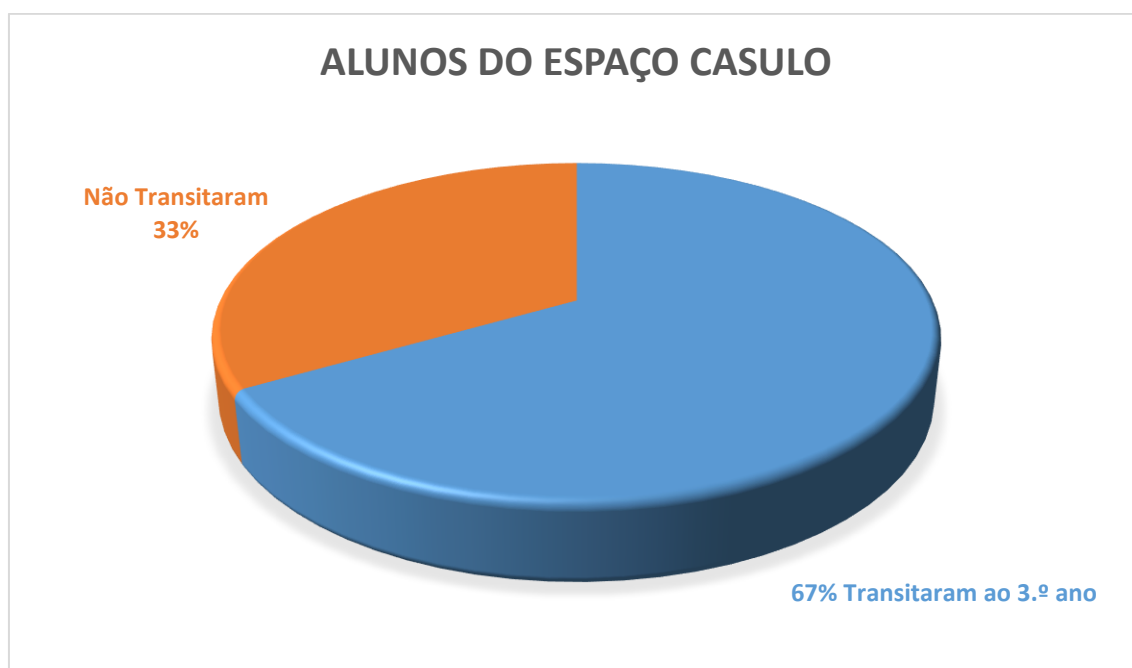


Figura 2 - Resultados da avaliação interna no final do 3.º ano - 2014/2015.

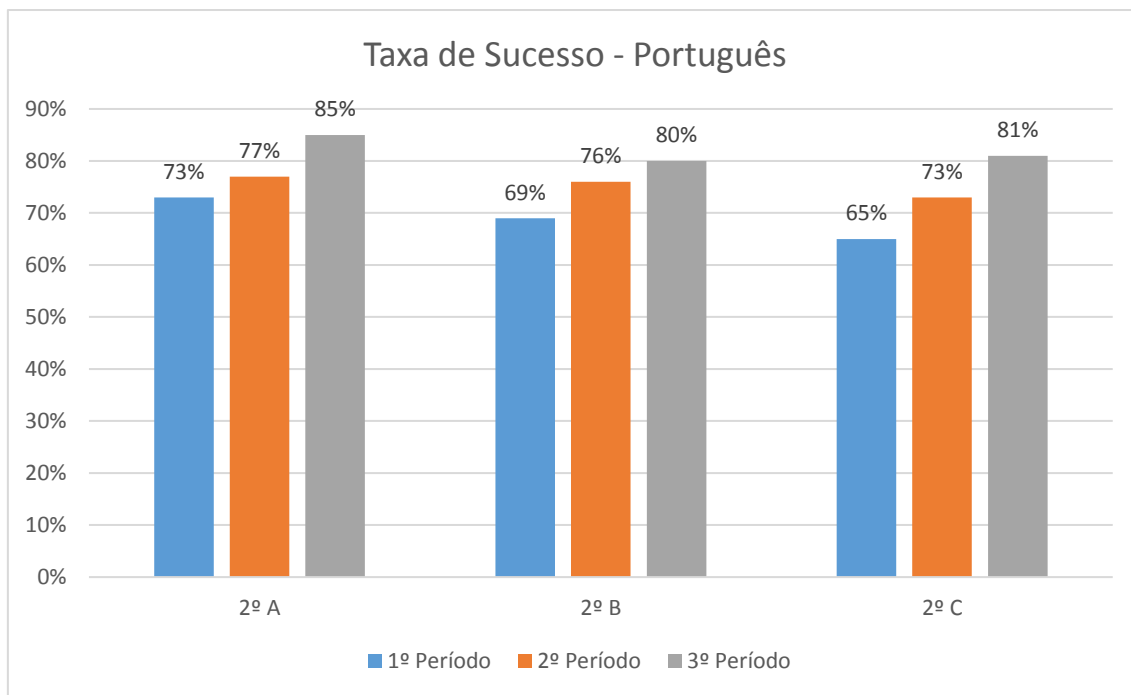


Figura 3 - Taxa de Sucesso dos alunos do Espaço Casulo a Português do início ao final do ano letivo 2014/2015.

A avaliação individual dos alunos, no Agrupamento de Escolas Dr. Alberto Iria, baseia-se em critérios de avaliação que correspondem à reflexão e ponderação de dois domínios: O domínio das aprendizagens, que vale 70%, e o domínio pessoal e social, que vale 30% da nota final. O domínio das aprendizagens divide-se em duas partes, sendo a primeira a avaliação contínua que corresponde a 40% e a segunda parte corresponde à classificação obtida nas fichas de avaliação que vale 30%. Deste modo, a nota final é calculada com a percentagem obtida no domínio pessoal e social juntamente com a percentagem alcançada pelo aluno na avaliação do domínio das aprendizagens.

A evolução da taxa de sucesso dos alunos do Espaço Casulo apresentada na figura 3 é resultante da aplicação dos critérios de avaliação definidos no Agrupamento. A avaliação contínua efetuada nos três períodos assentou na monitorização e registos de observação direta realizada pelos professores titulares de turma e por mim enquanto professora do Espaço Casulo. Os instrumentos de avaliação formativa e sumativa aplicados foram elaborados pelos docentes do grupo de 2.º ano do qual fiz parte.

Perante a taxa de sucesso e a evolução apresentada, ao longo dos três períodos na disciplina de português, pelos alunos que frequentaram o Espaço Casulo depreende-se que a diferenciação pedagógica ministrada num espaço diferente da turma, num ambiente com um número reduzido de alunos ajudou os mesmos a minimizar as suas dificuldades e possibilitou-lhes a aquisição das competências da leitura, da interpretação e da escrita.

Observando estas taxas verifica-se que, apesar de iniciarem o ano letivo sem terem atingido as metas curriculares previstas para o final do 1.º ano na disciplina de português, a maioria destes alunos adquiriu, ao longo do ano, simultaneamente as competências do 1.º e do 2.º ano nessa disciplina.

Os resultados e as conclusões acima descritas não assentam numa metodologia de recolha de dados e observação rigorosa e de carácter científico como prevê um trabalho de investigação, pois no ano de implementação do projeto não estava prevista a realização do presente estudo. Contudo os dados apresentados são o resultado de diversos momentos de avaliação e monitorização na disciplina de Português no que concerne à leitura, ao nível da decodificação, da fluência, da compreensão leitora e da escrita.

O presente estudo visa verificar se a ação pedagógica levada a cabo no Espaço Casulo no ano anterior, no que se refere à aquisição da competência da leitura, contribuiu para o sucesso dos alunos ao nível da Compreensão e da Fluência leitora, condições *sine qua non* para o progresso do aluno noutras disciplinas e para o seu sucesso escolar e pessoal. Na opinião de Lopes (2001), existe uma correlação significativa entre a compreensão leitora e o sucesso escolar, sendo que a influência dos processos de compreensão da leitura evidencia-se em diversos domínios, indo para além do sucesso na disciplina de português.

Assim, o reconhecimento de que na leitura de um texto uma fluência insuficiente limita a compreensão leitora permite-nos afirmar que se o aluno não tiver adquirido mecanismos de decodificação, o seu percurso escolar estará comprometido.

# Capítulo 4 – Estudo Empírico

## 4.1. Metodologia

Desde o ano 2000, com as Provas de Aferição e posteriormente com as Provas Finais de Ciclo em Portugal, tem-se procedido à avaliação dos alunos do 4.º ano de escolaridade no que concerne à compreensão leitora. No ano letivo 2010/2011, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) iniciou as Provas Intermédias de Língua Portuguesa para o 2.º ano de escolaridade no intuito de aferir quais as problemáticas detetadas neste nível de escolaridade. Esta política educativa, para além de avaliar o nível de compreensão leitora, tem também por objetivo permitir às escolas a organização de respostas educativas para melhor atender às necessidades e dificuldades dos alunos. Vários são os investigadores, tais como Lencastre (2003) e Lopes (2001), que apontam para uma relação entre a compreensão leitora e o sucesso escolar, opiniões que fundamentam o nosso estudo.

Esta investigação de abordagem quantitativa obriga-nos à utilização de procedimentos e de instrumentos bem estruturados. A análise de dados e os resultados obtidos neste tipo de investigação envolvem números, tabelas e ou gráficos (Goodwin & Goodwin, 1996). Optou-se por este tipo de investigação pelo facto de esta nos permitir relacionar variáveis e fazer, simultaneamente, uma descrição com base no tratamento estatístico dos dados recolhidos. No intuito de validar estatisticamente os resultados obtidos neste estudo, foram realizados testes de hipóteses, ou sejam métodos de inferência estatística utilizando dados de um estudo científico. O procedimento estatístico consiste na comparação de conjuntos de dados, sendo proposta uma hipótese para a sua relação estatística. A hipótese testada, designada de hipótese nula, é a de que as amostras testadas proveem de populações com a mesma distribuição. A hipótese nula é verificada quando as diferenças entre os resultados dos grupos não são estatisticamente significativas. Da mesma forma, a hipótese nula é rejeitada quando as diferenças entre os resultados são estatisticamente significativas, *i.e.*, pelo menos uma das amostras provém de uma população com uma distribuição diferente. O resultado de um teste de hipótese é apresentado sob a forma de um valor  $p$  ( $p$ -value), para um determinado nível de significância  $\alpha$ . Em termos práticos,  $\alpha=0,05$  significa que o resultado do teste estatístico terá um intervalo de confiança de 95%, correspondendo ao valor habitualmente utilizado

pela comunidade científica. Aplicado o teste estatístico, se o valor de  $p$  for inferior ao valor de  $\alpha$ , concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois conjuntos de dados analisados. Caso o valor de  $p$  seja igual ou superior ao valor de  $\alpha$ , não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois conjuntos de dados.

No caso particular deste estudo, as amostras provêm de duas populações distintas, a população dos resultados do GEC e a dos resultados do GC. O teste T (Student, 1908) é um teste de hipótese que pode ser utilizado para determinar se dois conjuntos de dados apresentam diferenças estatisticamente significativas entre eles e, como tal, aplicável aos resultados obtidos neste estudo. O teste U (Mann & Whitney, 1947), ao contrário do teste T, não tem como requisito a distribuição normal dos dados, tratando-se de um teste não paramétrico. Assim, no intuito de não condicionar a validação estatística dos resultados, não foi assumida qualquer assunção relativa à sua distribuição e ambos os testes estatísticos foram aplicados.

Nos casos em que os testes T e U apresentaram resultados contraditórios, foi necessário verificar a normalidade da distribuição dos dados, utilizando o teste de Shapiro-Wilk (Shapiro & Wilk, 1965). Neste teste, se o valor  $p$  for menor que 0,05, rejeitamos a hipótese nula de que os dados possuem uma distribuição normal, devendo utilizar o teste U (não paramétrico) para a comparação dos conjuntos de dados. Caso o valor de  $p$  seja igual ou superior a 0,05, os dados possuem uma distribuição normal e o teste T (paramétrico) será o mais adequado para realizar a comparação dos conjuntos de dados.

Nesta investigação, reconhecendo a importância da aprendizagem da leitura na sua plenitude (fluência e compreensão leitora) procurámos verificar duas questões. Em primeiro lugar, saber em que medida a pedagogia diferenciada aplicada no 2.º ano, para alunos que não adquiriram a competência da leitura no final do 1.º ano, foi importante para os seus resultados no decorrer do 3.º ano. Em segundo lugar, pretendemos verificar o domínio da fluência e da compreensão leitora dos alunos que frequentaram o Espaço Casulo em relação a outros que não o frequentaram.

Considerando que a fluência leitora é um dos fatores que influencia a capacidade de compreensão, foram aplicadas duas provas, uma de compreensão leitora e outra de fluência.

Assim, para a avaliação dos efeitos do projeto de ação pedagógica Espaço Casulo, optou-se por um *design* com grupo de controlo e experimental. Esta avaliação decorreu

em dois momentos, um para avaliação da Compreensão Leitora e outro para avaliação da Fluência e Precisão leitora.

#### 4.2. Amostra

Deste estudo fizeram parte alunos pertencentes às quatro turmas de 3.º ano da escola. Para a realização do estudo, foram constituídos dois grupos de dez alunos cada, um grupo com alunos que frequentaram o Espaço Casulo, doravante designado por GEC, e outro com alunos que nunca o frequentaram, sendo este último o Grupo de Controlo (GC).

Para a criação dos grupos, aos quais foram aplicadas as provas, seguiram-se diversos critérios de exclusão, nomeadamente:

- a) Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- b) Alunos que integraram as turmas no presente ano letivo por motivos de retenção;
- c) Alunos cuja língua materna não é a portuguesa e beneficiam de proficiência linguística.

Foram definidos estes critérios de exclusão para garantir a equidade entre os dois grupos, tanto ao nível da idade como ao nível do domínio da língua materna. Também foram excluídos os alunos com NEE por existirem demasiadas variáveis a ter em conta.

No que diz respeito ao GC, e após a exclusão dos alunos de acordo com os critérios acima referidos, os alunos foram escolhidos aleatoriamente. Importa aqui referir que a listagem de alunos em cada turma é ordenada alfabeticamente. Assim:

- a) Na turma A, foram selecionados os três primeiros alunos da lista da turma;
- b) Na turma B, foram selecionados os três alunos que constam do meio da lista da turma;
- c) Na turma C, foram selecionados os três últimos alunos da lista da turma;
- d) Na turma D, foi selecionado o único aluno que restou após a aplicação dos critérios de exclusão.

No grupo de alunos que frequentaram o Espaço Casulo, também foram excluídos os alunos que se enquadravam nos critérios de exclusão, após o que se procedeu à seleção dos alunos também de modo aleatório. Assim:

- a) Na turma A, foram selecionados os quatro primeiros alunos da lista da turma que frequentaram o Espaço Casulo;

- b) Na turma B, após a aplicação dos critérios de exclusão, restaram apenas dois alunos;
- c) Na turma C, foram selecionados os quatro últimos alunos da lista da turma;
- d) Na turma D, não há nenhum aluno que tenha frequentado o Espaço Casulo.

### 4.3. Aplicação das provas de Compreensão e Fluência Leitora

#### 4.3.1. Instrumentos

Neste estudo, foram elaborados dois tipos de provas, uma prova para a Compreensão Leitora e outra para a Fluência Leitora. Estas provas tiveram em consideração a faixa etária dos alunos, o seu ano de escolaridade, os tipos de textos constantes do Programa e Metas Curriculares de Português e os textos recomendados pelo PNL para o 3.º ano de escolaridade.

#### Prova de Compreensão Leitora

A prova de Compreensão Leitora foi construída à luz das diversas leituras e pesquisas realizadas e procurou contemplar os diferentes tipos de compreensão leitora, nomeadamente as constantes na taxonomia elaborada por Català *et al* (2001). Na tabela 1, apresentado na página seguinte, são descritos os diferentes tipos de compreensão e as respetivas definições e operacionalização.

A prova aplicada é composta por seis textos e realizou-se em dois momentos dada a extensão do primeiro texto de tipo narrativo. Na primeira parte da prova os textos apresentados foram:

**Texto 1:** Texto narrativo - Excerto do livro *O Espantalho Enamorado* de Guido Visconti, uma obra contemplada na lista do PNL para o 3.º ano.

**Texto 2:** Cartaz publicitário – Imagem digitalizada do panfleto publicitário do Festival do Marisco de 2015;

Na segunda parte da prova, os textos escolhidos foram:

**Texto 3:** Texto instrutivo – Jogo do loto dos animais bebés. Extraído da Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 2006, 1.º Ciclo, [www.gave.min-edu.pt](http://www.gave.min-edu.pt)

**Texto 4:** Texto dialogal - Excerto da fábula *A aranha e o bichinho da seda* de Le Baylli;

**Texto 5:** Texto- instrutivo – Adaptação de uma receita de um bolo consultada no endereço de receitas <http://www.petiscos.com>;

**Texto 6:** Texto Informativo – Notícia retirada da página web País ao Minuto.

TIPO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento de ideias principais</li> <li>• Reconhecimento de uma sequência</li> <li>• Reconhecimento de detalhes</li> <li>• Reconhecimento de comparações</li> <li>• Reconhecimento de relações de causa-efeito</li> <li>• Reconhecimento de traços de carácter de personagens</li> </ul>
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar</li> <li>• Esquematizar</li> <li>• Resumir</li> <li>• Sintetizar</li> </ul>
Compreensão Inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedução da ideia principal</li> <li>• Dedução de uma sequência</li> <li>• Dedução de detalhes</li> <li>• Dedução de comparações</li> <li>• Dedução de relações de causa-efeito</li> <li>• Dedução de traços de carácter de personagens</li> <li>• Dedução de características e aplicação a uma situação nova</li> <li>• Predição de resultados</li> <li>• Hipóteses de continuidade de uma narrativa</li> <li>• Interpretação de linguagem figurativa.</li> </ul>
Compreensão Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reações criadas baseando-se em imagens literárias): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Juízos de atos e de opiniões</li> <li>• Juízos de suficiências e de validade</li> <li>• Juízos de propriedade</li> <li>• Juízos de valor, de conveniência e de aceitação</li> </ul>

Tabela 1 – Síntese da Taxonomia da Compreensão Leitora (Català et al., 2001).

Para cada texto foram elaboradas perguntas maioritariamente de escolha múltipla, à semelhança das matrizes das provas nacionais de Aferição, Intermédias e de Final do 1.º Ciclo elaboradas pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE).

No primeiro texto constam sete questões do tipo de compreensão literal, duas de compreensão inferencial e uma de reorganização.

No segundo texto, que apela à identificação e compreensão contida no cartaz, três das quatro questões apresentadas são de compreensão literal e uma de compreensão inferencial.

No terceiro texto, colocou-se apenas uma questão. Foram apresentadas quatro afirmações em que o aluno devia marcar com X se a afirmação era verdadeira ou falsa. Esta questão remetia para dois tipos de compreensão, a literal e a inferencial.

No que concerne ao quarto texto, as quatro questões colocadas foram de reorganização, sendo que em três delas o aluno tinha que escrever a sua resposta e apenas uma era de escolha múltipla.

Para o quinto texto foram aplicadas três questões, integralmente retiradas do livro “O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico” de Viana *et al.*, 2010. Assim, a primeira questão era de compreensão literal, a segunda era de extração de significado e a terceira questão remetia para a compreensão inferencial.

No último e sexto texto, foram elaboradas duas questões. A primeira questão foi de ligação de partes de frases no âmbito da compreensão literal. A segunda questão foi de compreensão crítica.

Importa referir que as questões de escolha múltipla apenas permitiam uma resposta correta.

## Prova de Fluência Leitora

De acordo com o Programa e Metas de Português do Ensino Básico foi apresentada aos alunos uma prova de fluência que respeita as metas de Leitura e Escrita para o 3.º ano:

- 5.1 - Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.
- 5.2 - Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.
- 5.3 - Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
- 5.4 - Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto. (Buescu *et al.*, 2015: 53-54)

A prova de fluência teve por objetivo avaliar as diferentes variáveis em estudo no contexto da fluência leitora, nomeadamente a velocidade (palavras lidas corretamente por minuto) e a correção na leitura (percentagem de palavras lidas corretamente).

Poderia ter optado por aplicar o Teste REI de Anabela Carvalho (2010), contudo esta não foi minha opção, por entender que este teste abrange um leque alargado de níveis de escolaridade, podendo a sua aplicação ir desde o 2.º até ao 6.º ano de escolaridade. Na medida em que um dos critérios definidos para a constituição dos grupos em estudo foi o facto de todos os alunos estarem no 3.º ano pela primeira vez, optei por aplicar um texto recomendado para este nível de escolaridade. Assim, nesta prova consta um texto cuja leitura se encontra na lista de textos recomendados no PNL.

O texto constante da prova foi retirado de um manual homologado de acordo com as referidas metas curriculares. No intuito de evitar a possibilidade de uma prévia leitura do texto, este foi retirado de um manual diferente do adotado pelo agrupamento. O texto escolhido é do tipo narrativo, contém 215 palavras e tem por título “As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana” de Rosário Alçada Araújo.

A aplicação da prova foi individual, realizada no Espaço Casulo e aplicada por mim a cada aluno dos dois grupos. A tarefa representa uma situação normal de sala de aula de leitura em voz alta e a tipologia do texto escolhido é similar a outros já realizados.

Antes de dar início à prova, dei a cada aluno as seguintes recomendações:

- Lê o melhor que puderes;
- Não te esqueças de ler o título;
- Lembra-te que uma boa leitura não é forçosamente rápida e respeita a pontuação.

Durante a realização da leitura fui registando os erros de acordo com a notação sugerida pelo guia de aplicação do Teste REI (Carvalho, 2010) no que concerne à precisão de leitura, *i.e.*:

- a) Adição (acréscimo de letras, sílabas ou palavras)
- b) Omissão (omissão de letras, sílabas ou palavras)
- c) Substituição (substituição de letras ou palavras por outras, considera-se também as acentuações incorretas)
- d) Inversão (inversão da ordem das letras ou palavras)
- e) Regressão (repetição de palavras ou frases do texto)

O tempo de leitura foi registado assim como a tipologia dos erros (substituição; omissão; inversão; adição e regressões) e prosódia (ritmo e entoação) em grelha elaborada para o efeito. No texto, e conforme definido no Programa e Metas Curriculares de Português, constam 60 palavras destacadas que os alunos tinham que ler em menos de um minuto. Esta leitura também foi cronometrada e registada por mim.

# Capítulo 5 – Análise e tratamento de dados

## 5.1. Resultados da avaliação de Compreensão Leitora

Conforme delineado no projeto de estudo, a prova foi aplicada aos alunos de cada grupo no intuito de avaliar o seu desempenho nos diferentes tipos de compreensão leitora. Como as questões tinham apenas uma opção de resposta correta, as respostas foram classificadas como certas ou erradas.

Para melhor aferir em que tipos de compreensão leitora é que os alunos revelam mais dificuldades, as questões colocadas nos seis textos constantes da prova foram agrupadas por tipos de compreensão explicitadas no quadro 1.

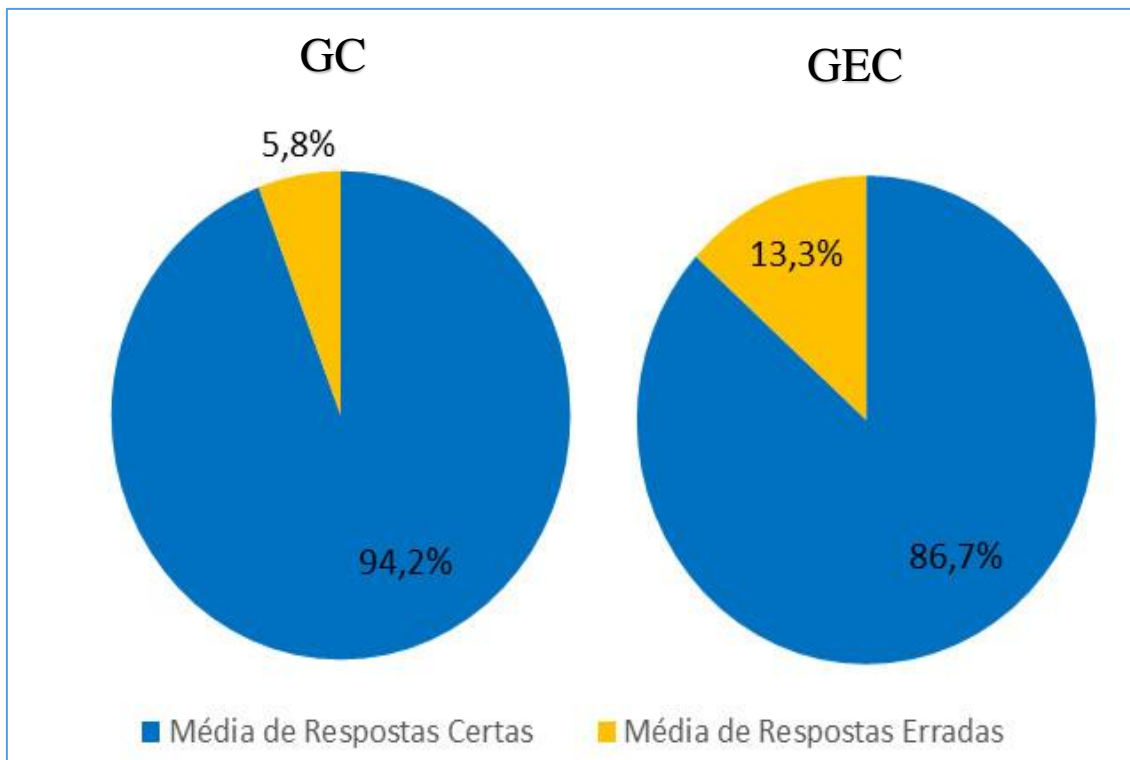
Tipo de CL	GC		GEC	
	Média de Respostas Certas	Média de Respostas Erradas	Média de Respostas Certas	Média de Respostas Erradas
Literal	94,2%	5,8%	86,7%	13,3%
Inferencial	87,5%	12,5%	87,5%	12,5%
Reorganização	70,0%	30,0%	64,0%	36,0%
Extração de Significado	90,0%	10,0%	80,0%	20,0%
Crítica	50,0%	50,0%	80,0%	20,0%
Literal e inferencial	60,0%	40,0%	80,0%	20,0%

Tabela 2- Médias das Respostas da Prova de Compreensão Leitora.

Para uma mais fácil leitura comparativa entre os grupos, optou-se por apresentar gráficos circulares relativos a cada tipo de CL dispostos lado a lado com inclusão das percentagens respetivas.

**Compreensão Literal** – constavam na prova um total de doze questões. Este número elevado foi propositado, uma vez que nesta fase da escolaridade os alunos deparam-se regularmente com este tipo de questão nos manuais escolares.

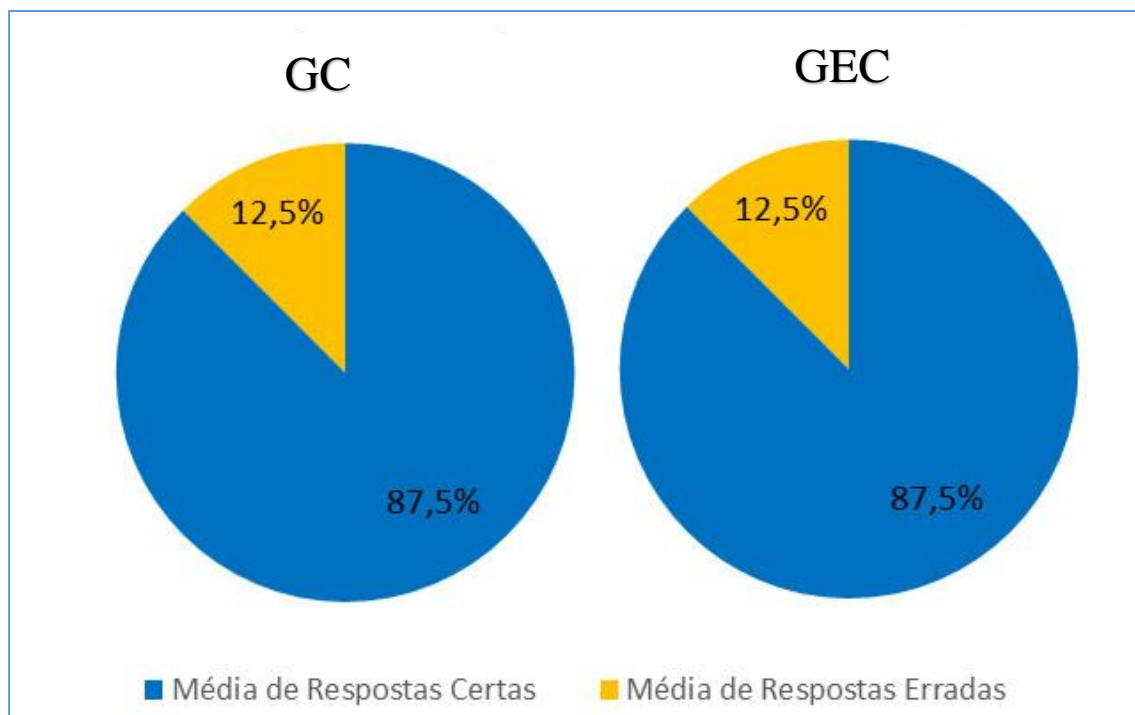
Comparando os dois grupos em estudo:



*Figura 4 - Resultados das questões de Compreensão Literal.*

Olhando para a figura 4, verifica-se que ambos os grupos têm uma média de respostas corretas acima dos 85%. Comparativamente o GC tem uma média de respostas corretas superior à do GEC. Esta diferença deve-se ao facto de que no texto narrativo, nas questões 1 e 8, os alunos do GEC terem errado mais três questões do que o GC. Na questão n.º1 os alunos tinham que localizar a ação no tempo e na questão n.º 8 tinham que identificar um dos locais referidos numa ação do texto.

**Compreensão Inferencial** – constavam na prova um total de quatro questões deste tipo, distribuídas por três textos (narrativo, cartaz publicitário e instrutivo). Nestas questões pretendia-se que os alunos fossem capazes de formular antecipações, suposições ou situações de causa-efeito sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que estes lhes proporcionavam.



*Figura 5 - Resultados das questões de Compreensão Inferencial.*

Na figura 5, observa-se que os alunos do GC e do GEC obtiveram a mesma média de respostas certas, sendo que em ambos os grupos a média de respostas corretas é alta (87,5%). Depreende-se que, embora não sendo um tipo de pergunta tão frequente quanto a compreensão literal, os alunos de ambos os grupos conseguem inferir acerca do que leem.

**Compreensão Reorganização** – constavam na prova um total de cinco questões deste tipo, distribuídas por dois textos (narrativo e instrutivo). Nestas questões pretendia-se que os alunos fossem capazes de sistematizar, consolidar ou reordenar as ideias a partir das informações que constavam nos textos de forma a conseguir fazer um resumo compreensivo do que leram.

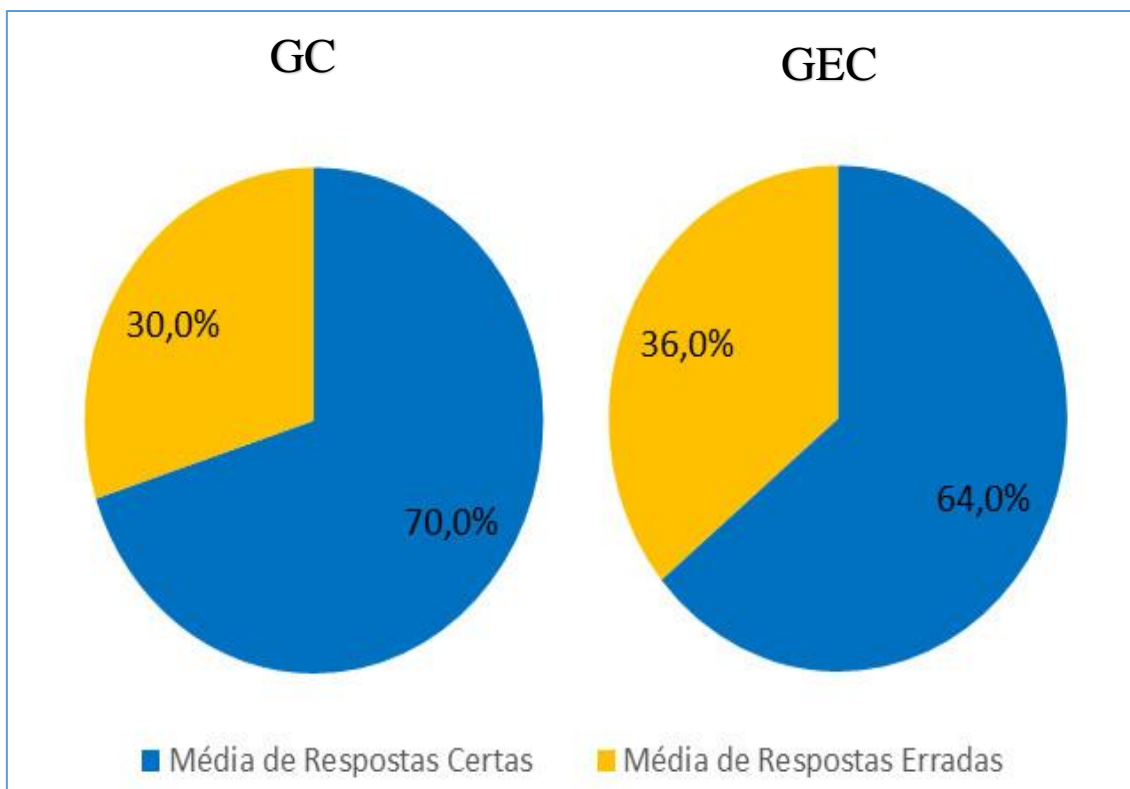


Figura 6 - Resultados das questões de Compreensão Reorganização.

Observando a figura 6, verifica-se que o GC tem uma média de respostas corretas (70%) ligeiramente superior à do GEC (64%). Perante estes resultados pode-se pensar que os alunos do GEC revelam mais dificuldade em reorganizar as informações obtidas através da sua leitura. A questão que suscitou uma maior discrepância entre os dois grupos foi a questão n.º 9 do texto narrativo. Esta questão consistia em organizar as ações do texto numa sequência lógica de acontecimentos operacionalizando assim o resumir e o sintetizar referidos na Taxonomia da Compreensão Leitora (Català et al., 2001).

Contudo é de salientar que neste tipo de CL o valor médio de respostas corretas é bastante superior ao de respostas incorretas.

**Compreensão Extração de Significado** – na prova constava apenas uma questão deste tipo. Esta referia-se ao quinto texto que foi integralmente retirada do livro “O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico” de Viana *et al.*, 2010. Nesta questão pretendia-se que o aluno demonstrasse o seu domínio sobre o vocabulário contextualizando-o com o texto.

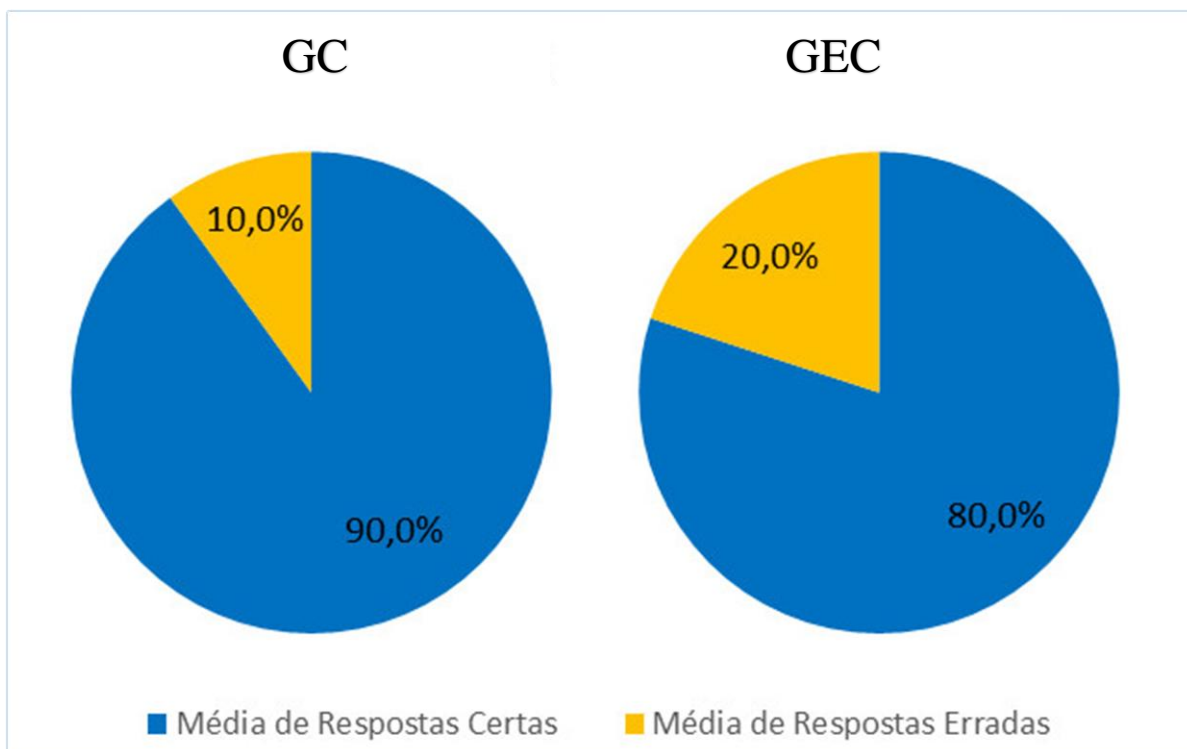


Figura 7 - Resultados da questão de Compreensão de Extração de Significado.

Na figura 7 podemos observar que os alunos de ambos os grupos foram, na sua maioria, capazes de reconhecer o significado da palavra que se pretendia. A média da percentagem de respostas corretas é de 90% para o GC e de 80% para o GEC. Contudo importa salientar que havendo apenas uma questão deste tipo os 10% de diferença correspondem a apenas 1 aluno.

**Compreensão Crítica** – Na prova constava apenas uma questão deste tipo relativa a uma notícia (texto 6). Nesta questão pretendia-se que os alunos fossem capazes de uma interpretação pessoal a partir das informações contidas no texto informativo, emitindo uma opinião válida com as informações que leram.

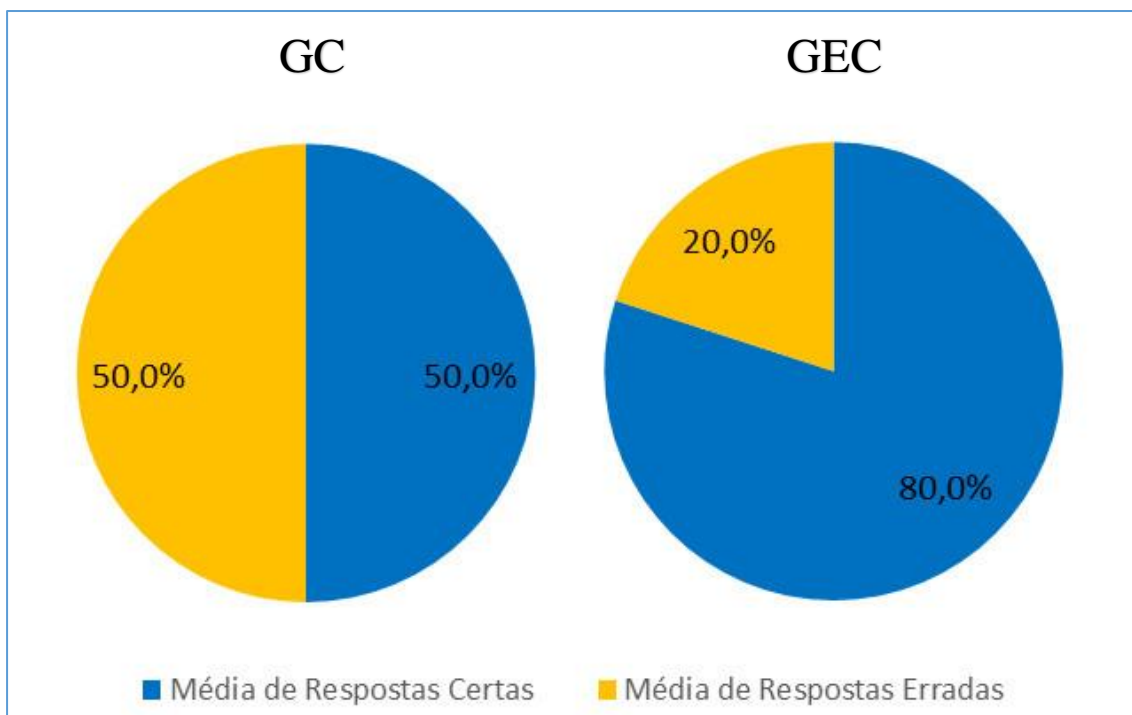


Figura 8 - Resultados da questão de Compreensão Crítica.

Na figura 8, contrariamente às análises dos gráficos anteriores, observa-se que neste domínio os alunos que obtiveram uma média superior de respostas corretas foram os do GEC tendo obtido uma percentagem média de 80% de sucesso. No GC a média de respostas certas e erradas distribuiu-se por 50%. Esta diferença deve-se ao facto de que 5 alunos do GC não responderam objetivamente ao que lhes era perguntado, emitiram uma opinião assente nas suas vivências ao invés de assentarem a sua opinião sobre as informações contidas na notícia.

**Compreensão Literal e Inferencial** - No terceiro texto, do tipo instrucional e extraído da Prova de Aferição de Língua Portuguesa (2006, 1.º Ciclo), colocou-se apenas uma questão que remetia para dois tipos de compreensão, a literal e a inferencial. Relativamente à compreensão literal, pretendia-se que o aluno reconhecesse a informação explicitamente incluída num texto, tal como o reconhecimento de ideias principais, o reconhecimento de uma sequência, o reconhecimento de detalhes e de comparações. No que concerne a compreensão inferencial, procurava-se que a partir das informações contidas no texto os alunos conseguissem deduzir: sequências, detalhes, comparações, relações de causa-efeito e características e aplicação a uma situação nova.

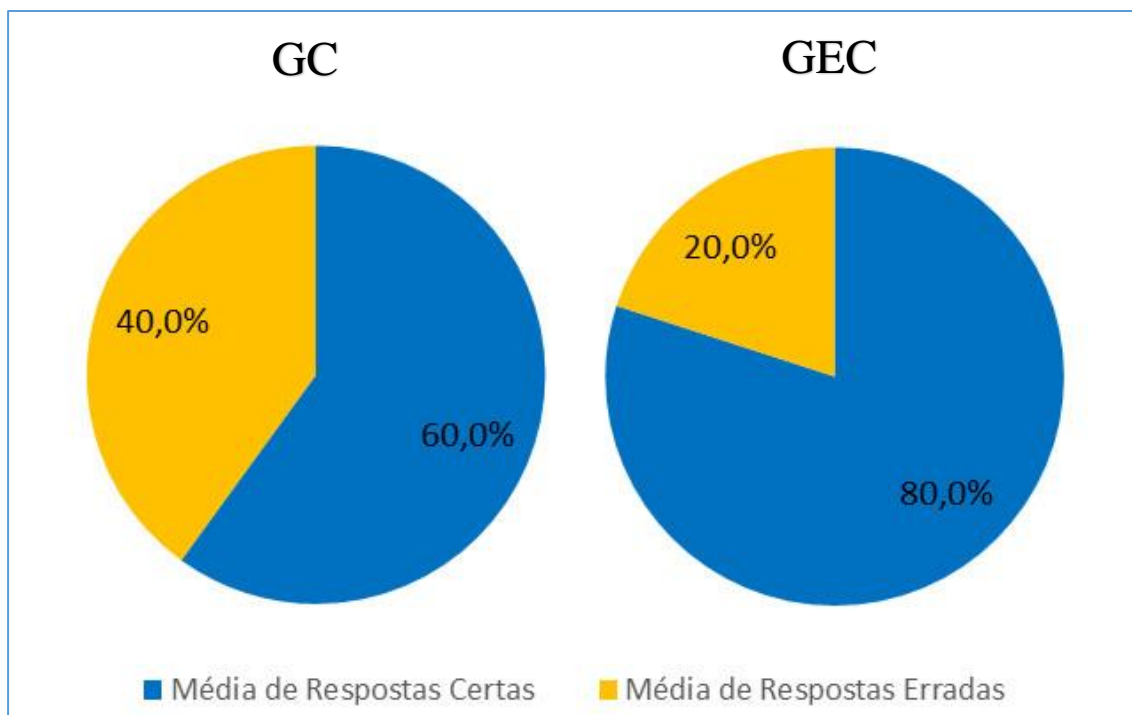


Figura 9 - Resultados da questão de Compreensão Literal e Inferencial.

Analisando a figura 9, observa-se que a média de respostas corretas é superior nos alunos do GEC com um valor de 80%. No GC a média de respostas corretas é de 60%. Todavia esta disparidade não é significativa pois sendo que era uma questão única a margem de diferença corresponde apenas a 2 alunos.

#### Síntese da análise da Compreensão Leitora

Parece-nos importante salientar que no domínio da compreensão leitora, ambos os grupos obtiveram em média resultados positivos em todas as questões.

O GC manifestou uma percentagem média mais elevada nas questões de compreensão literal e de extração de significado enquanto que o GEC obteve os seus melhores resultados nas questões de compreensão literal e inferencial. Esta situação veio a confirmar-se na questão que remetia para os dois tipos de compreensão em que o GEC obteve em média mais 20 pontos percentuais de respostas corretas relativamente ao GC.

Também de salientar é o facto de que a percentagem média de respostas corretas foi mais baixa no GC tendo ficado nos 50% no que concerne a compreensão crítica.

## 5.2 Resultados da avaliação de Fluência e Precisão Leitora

Relativamente ao teste de fluência, tal como foi referido anteriormente, este foi aplicado como sendo uma atividade rotineira de sala de aula. Foram apontados os erros de precisão e de prosódia e registados o tempo de leitura do texto e a velocidade de leitura, em folha de registo individual elaborada para o efeito. Deste instrumento de observação e avaliação constava o texto que os alunos tiveram que ler com espaço entre cada linha para efetuar o apontamento dos erros cometidos.

Para a sinalização dos erros relativos à precisão, estes foram apontados com as letras:

S - Substituições

O - Omissões

I - Inversões

A - Adições

R - Regressões

No que concerne aos erros de prosódia, estes foram apontados com um X na mesma grelha por baixo de cada sinal de pontuação que indicasse pausa e entoação.

Quando se registaram pausas injustificadas estas foram marcadas com /, assinalando assim um erro de prosódia.

Na folha de registo consta um quadro síntese onde foram contabilizados os erros cometidos, o número de palavras lidas corretamente e o tempo de leitura.

Com este instrumento pude então avaliar a fluência leitora nas seguintes variáveis:

- A precisão que é medida através do número de palavras lidas corretamente (PLC) avaliando assim o grau de correção de leitura efetuada;
- A prosódia que é avaliada através do respeito pelos sinais de pontuação: marcação das pausas e entoação.
- A velocidade que é medida através da cronometragem da leitura total do texto e da lista de palavras destacadas no texto.

## Precisão

A avaliação das dificuldades deve ser detalhada descrevendo o tipo de erros que o aluno comete (Citoler, 1996).

Foi à luz da perspectiva de Citoler (1996) que, no intuito de comparar o GEC e o GC, procurámos definir a média de erros de precisão. Para o efeito foram contabilizados os erros de precisão de cada grupo e utilizou-se a seguinte fórmula:

$$\text{Média de Erros de Substituição} = \frac{\sum NS}{NA}$$

Onde NS corresponde ao Número de Substituições registadas e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Precisão – Substituições		
	GC	GEC
N.º de Erros de Precisão - Substituições	7	23
Média	0,7	2,3
Desvio Padrão	1,0	2,5
Mínimo	0	0
Máximo	3	7

Tabela 3- Síntese de Erros de Precisão – Substituições

De acordo com os resultados apresentados na tabela 3 verifica-se que o GEC cometeu mais erros de precisão por substituição do que o GC. No caso do GC a média do número de erros de precisão por substituição é de 0,7 com um valor mínimo de 0, um máximo de 3 e um Desvio Padrão (DP) de 1.

No GEC a média do número de erros de precisão por substituição é de 2,3 com um valor mínimo de 0, um máximo de 7 e um DP de 2,5.

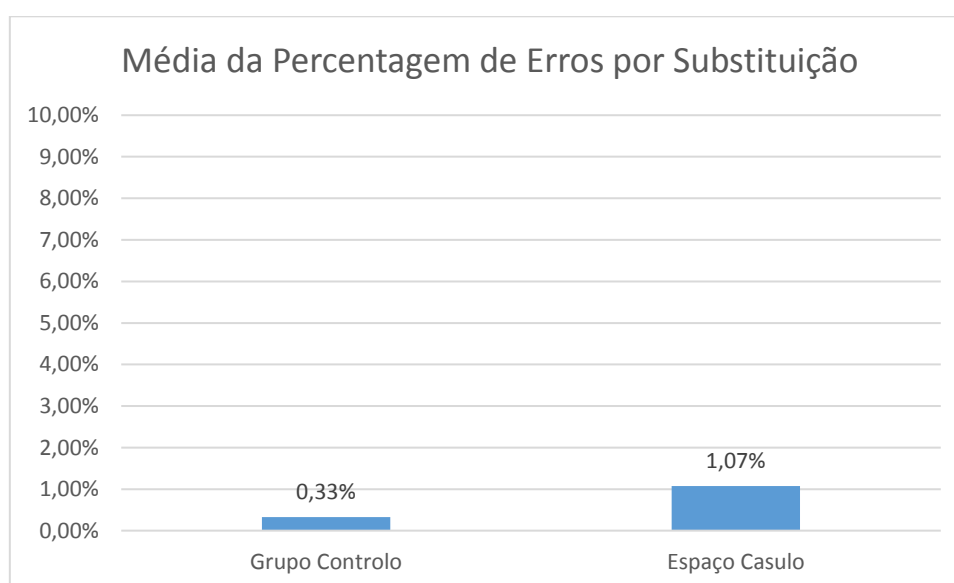


Figura 10 - Média da Percentagem de Substituições cometidas.

Observando a figura 10 compreende-se que os alunos do GC cometem menos substituições (0,33%) do que os alunos do GEC (1,07%).

$$\text{Média de Erros de Omissão} = \frac{\sum NO}{NA}$$

Onde NO corresponde ao Número de Omissões registadas e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Precisão – Omissões		
	GC	GEC
N.º de Erros de Precisão - Omissões	15	32
Média	1,5	3,2
Desvio Padrão	1,4	2,2
Mínimo	0	1
Máximo	5	8

Tabela 4- Síntese de Erros de Precisão – Omissões

De acordo com os resultados apresentados na tabela 4 é possível constatar-se que o Grupo do Espaço Casulo cometeu mais erros de precisão por omissão do que o GC. No caso do GC a média do número de erros de precisão por omissão é de 3,2 com um valor mínimo de 1, um máximo de 8 e um DP de 2,2. No que concerne o GC a média do número de erros de precisão por omissão é de 1,5 com um valor mínimo de 0, um máximo de 5 e um DP de 1,4.

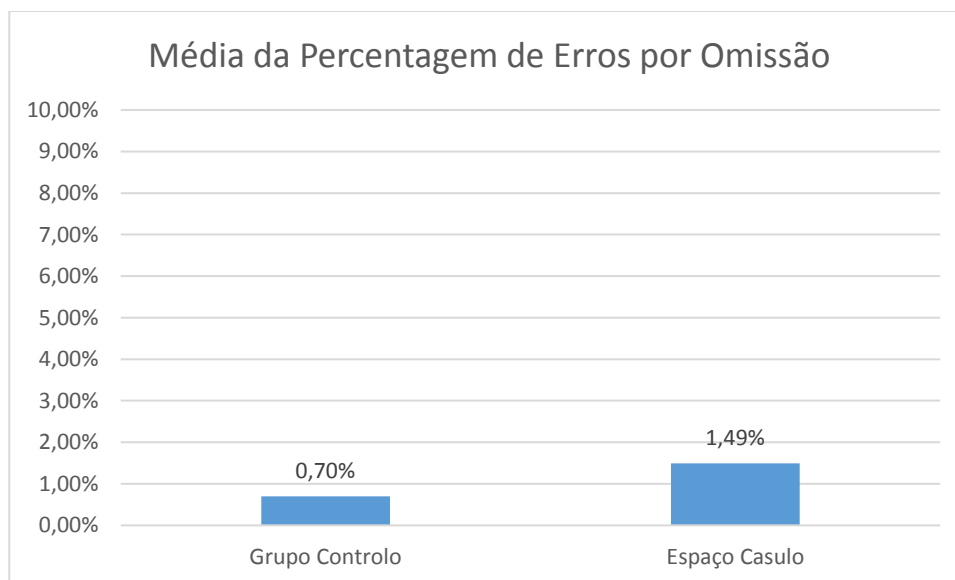


Figura 11 - Média da Percentagem de Omissões cometidas.

Observando a figura 11 compreende-se que os alunos do GC cometem menos omissões (0,70%) do que os alunos do GEC (1,49%).

$$\text{Média de Erros de Inversão} = \frac{\sum NI}{NA}$$

Onde NI corresponde ao Número de Inversões registadas e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Precisão – Inversões		
	GC	GEC
N.º de Erros de Precisão - Inversões	10	13
Média	1,0	1,3
Desvio Padrão	1,0	0,5
Mínimo	0	1
Máximo	3	2

Tabela 5- Síntese de Erros de Precisão – Inversões

De acordo com os resultados apresentados na tabela 5 verifica-se que o GEC cometeu mais erros de precisão por inversão do que o GC. No caso do GC a média do número de erros de precisão por inversão é de 1 com um valor mínimo de 0, um máximo de 3 e um DP de 1.

No GEC a média do número de erros de precisão por inversão é de 1,3 com um valor mínimo de 1, um máximo de 2 e um DP de 0,5.

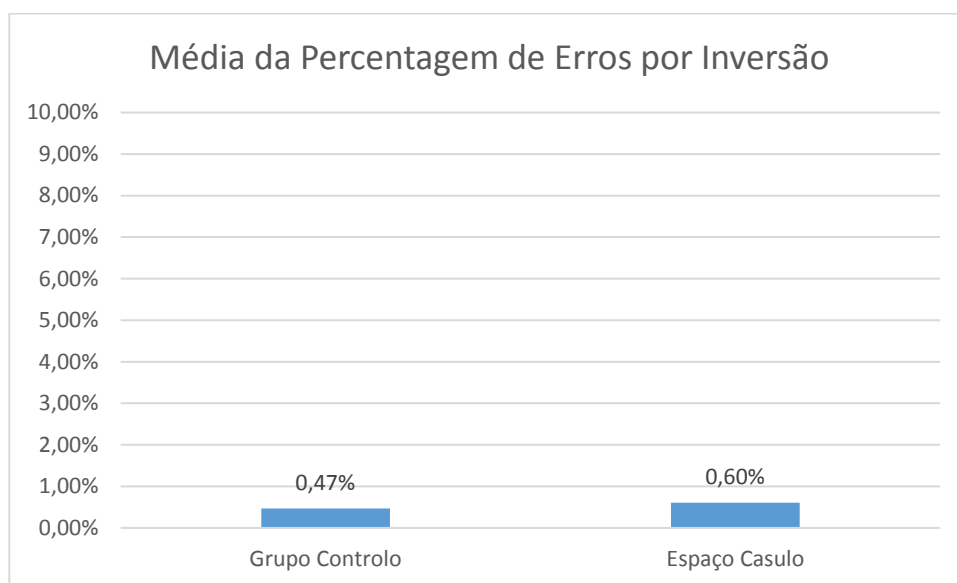


Figura 12 - Média da Percentagem de Inversões cometidas.

Observando a figura 12 verifica-se que os alunos do GC cometem menos omissões (0,47%) do que os alunos do GEC (0,60%).

$$\text{Média de Erros de Adição} = \frac{\sum NAd}{NA}$$

Onde NAd corresponde ao Número de Adições registadas e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Precisão – Adições		
	GC	GEC
N.º de Erros de Precisão – Adições	6	13
Média	0,6	1,3
Desvio Padrão	1,0	1,5
Mínimo	0	0
Máximo	3	4

Tabela 6- Síntese de Erros de Precisão – Adições

Analisando os resultados apresentados na tabela 6 verifica-se que o GEC cometeu mais erros de precisão por adição do que o GC. No caso do GC a média do número de erros de precisão por adição é de 0,6 com um valor mínimo de 0, um máximo de 3 e um DP de 1.

No GEC a média do número de erros de precisão por adição é de 1,3 com um valor mínimo de 0, um máximo de 4 e um DP de 1,5.

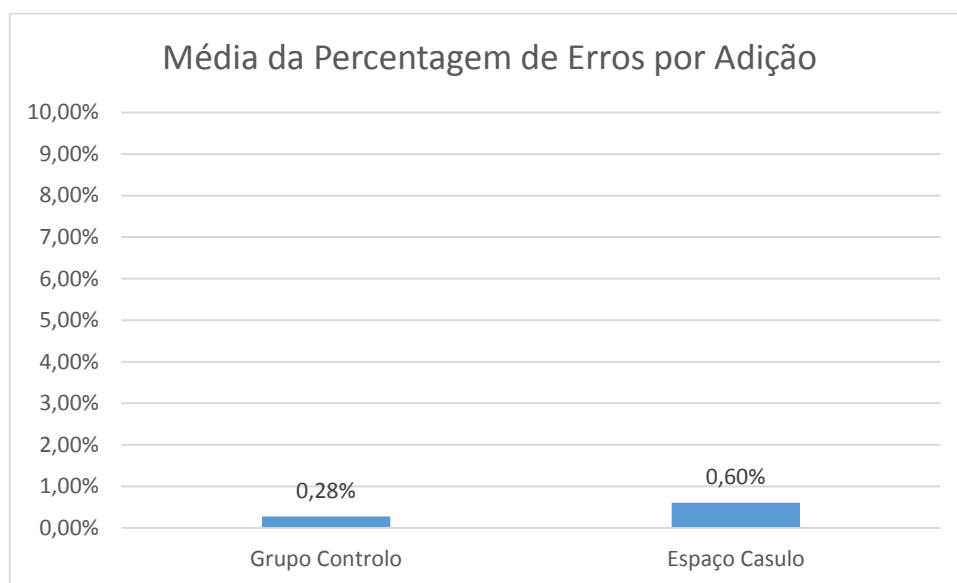


Figura 13 - Média da Percentagem de Adições cometidas.

Considerando a figura 13 depreende-se facilmente que os alunos do GC cometem menos omissões (0,28%) do que os alunos do GEC (0,60%). Esta diferença leva-nos a crer que os alunos do Espaço Casulo tendem a adicionar palavras talvez influenciados pelo contexto como é referido por Margarida Alves (1996).

$$\text{Média de Erros de Precisão} = \frac{\sum EP}{NA}$$

Tendo contabilizado e analisado os diversos erros de precisão cometidos pelos alunos de ambos os grupos, parece-nos apropriado analisar a totalidade de erros de precisão cometidos. Assim onde EP corresponde ao Número de Erros de Precisão registados e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Precisão – Total		
	GC	GEC
N.º de Erros de Precisão - Total	38	81
Média	3,8	8,1
Desvio Padrão	2,5	4,3
Mínimo	0	3
Máximo	9	18

Tabela 7- Síntese de Erros de Precisão

Analisando os resultados apresentados na tabela 7 verifica-se que o GEC cometeu mais erros de precisão do que o GC. No caso do GC a média do número de erros de precisão é de 3,8 com um valor mínimo de 0, um máximo de 9 e um DP de 2,5.

No GEC a média do número de erros de precisão é de 8,1 com um valor mínimo de 3, um máximo de 18 e um DP de 4,3.

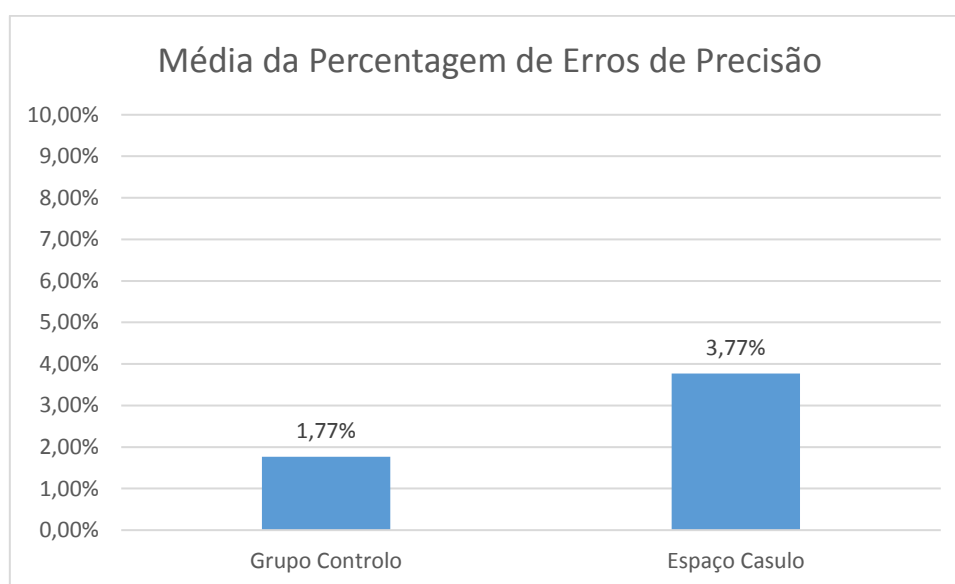


Figura 14 - Média da Percentagem do Total de Erros de Precisão cometidos.

Observando a figura 14 é evidente que os alunos do GC cometem menos Erros de Precisão (1,77%) do que os alunos do GEC (3,77%). Considera-se assim que, globalmente, os alunos do Espaço Casulo cometem mais do que o dobro de Erros de Precisão evidenciando as suas dificuldades de leitura no que concerne à precisão.

## Palavras Lidas Corretamente e Índice de Precisão

Utilizando a grelha de acompanhamento e registo da leitura efetuada pelos alunos foi-nos possível determinar a média do número de palavras lidas por cada grupo. Conforme apresentado na tabela 8, verifica-se que em média o GC leu corretamente 211 palavras enquanto o GEC leu em média corretamente 207 palavras das 215 contempladas no texto narrativo. O valor mínimo do GC é de 206 e o máximo 215, neste grupo o DP é de 3. No GEC o valor mínimo é de 197 e o máximo de 212, o que significa que neste grupo nenhum aluno leu todas as palavras do texto corretamente. O DP é de 4.

Média do N.º de Palavras Lidas Corretamente		
	GC	GEC
Média	211	207
Desvio Padrão	3	4
Mínimo	206	197
Máximo	215	212

Tabela 8- Síntese de Palavras lidas Corretamente

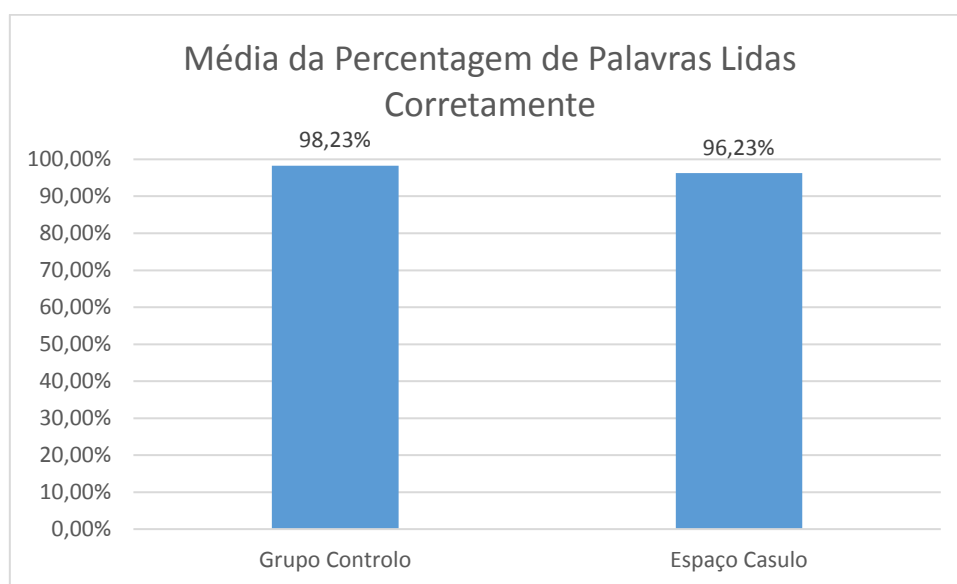


Figura 15 - Média da Percentagem de PLC.

Atentos à figura 15 percebe-se que a diferença entre os grupos é em média pouco significativa.

O índice de precisão (IP) revela o número de palavras que o aluno leu corretamente em média em cada 100 palavras.

Para determinar o IP utiliza-se a fórmula:

$$IP = \frac{PLC}{PL} \times 100$$

A PLC corresponde o número de palavras lidas corretamente e PL ao número de palavras lidas.

Índice de Precisão		
	GC	GEC
Média	98	96
Desvio Padrão	1	2
Mínimo	96	92
Máximo	100	99

Tabela 9- Índice de Precisão

Conforme apresentado na tabela 9, a média do IP para o GC é de 98 e de 96 para o GEC. O DP é pouco significativo sendo que para o GC é de 1 e para o GEC é de 2.

Conforme os resultados apresentados nas tabelas 8 e 9 verifica-se que em termos percentuais a diferença entre os grupos no que concerne a precisão da leitura é pouco expressiva.

### Prosódia

Tendo por propósito a comparação da fluência leitora relativamente à prosódia procurámos definir a média de erros de prosódia cometidos pelos alunos de ambos os grupos. Para o efeito foram contabilizados os erros de prosódia relativos aos diversos sinais de pontuação presentes no texto. Para tal utilizou-se a seguinte fórmula:

$$\text{Média de Erros de Prosódia – pausa (,)} = \frac{\sum NEP (,)}{NA}$$

Onde NEP (,) corresponde ao Número de Erros de Pausa referentes às vírgulas presentes no texto registados e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Prosódia - Pausa (",")		
	GC	GEC
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (",")	6	3
Média	0,6	0,3
Desvio Padrão	0,9	0,6
Mínimo	0	0
Máximo	3	2

Tabela 10- Síntese de Erros de Prosódia - Pausa por vírgula

Analisando os resultados apresentados na tabela 10 verifica-se que o GEC cometeu menos erros de prosódia por desrespeito da pausa da vírgula do que o GC. No caso do GC a média do número de erros por ausência de pausa é de 0,6 com um valor mínimo de 0, um máximo de 3 e um DP de 0,9.

No GEC a média do número de erros de prosódia por desrespeito da pausa da vírgula é de 0,3 com um valor mínimo de 0, um máximo de 2 e um DP de 0,6.

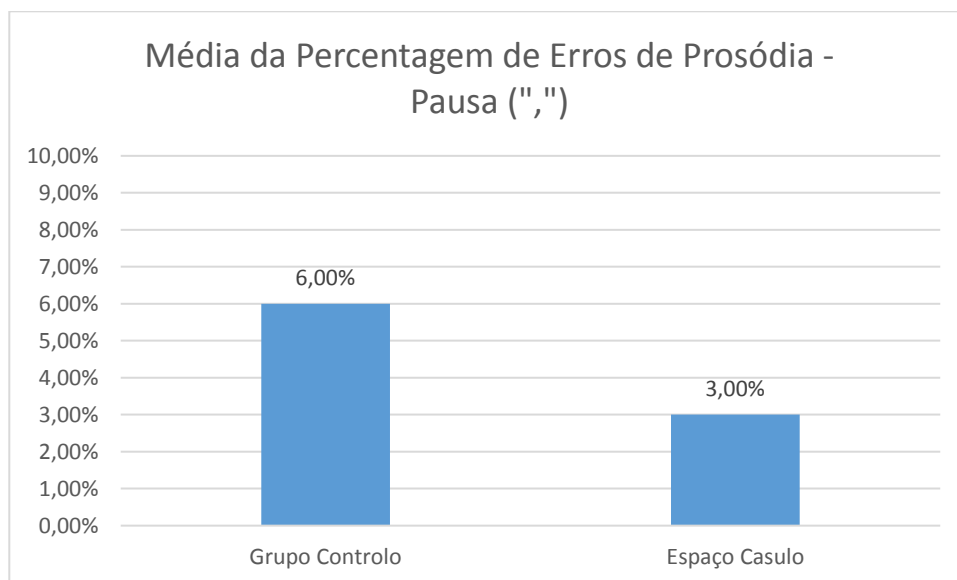


Figura 16 - Média da Percentagem de Erros por desrespeito da vírgula.

Observando a figura 16 verifica-se que os alunos do GC tendem a não respeitar a pequena pausa introduzida pela vírgula e cometem assim mais Erros de Prosódia no que concerne este sinal de pontuação (6,00%) do que os alunos do GEC (3,00%).

$$\text{Média de Erros de Prosódia - pausa (.)} = \frac{\sum NEP (.)}{NA}$$

Onde NEP (.) corresponde ao Número de Erros de Pausa referentes aos pontos finais presentes no texto registados e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Prosódia - Pausa (".")		
	GC	GEC
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (".")	11	11
Média	1,1	1,1
Desvio Padrão	0,7	0,5
Mínimo	0	0
Máximo	3	2

Tabela 11- Síntese de Erros de Prosódia - Pausa por ponto final

Analisando os resultados apresentados na tabela 11, verifica-se que ambos os grupos cometeram em média o mesmo número de erros por ausência da pausa referente ao ponto final, isto é, quer o GC quer o GEC obtiveram em média 1,1. Ambos têm um valor mínimo de 0 erros, sendo no valor máximo que os grupos diferem. O valor máximo do GC é superior ao do GEC o que justifica que o DP seja de 0,7 para o GC e 0,5 para o GEC. Neste caso verifica-se que a percentagem de erros por ausência de pausa prolongada na presença do ponto final é a mesma entre os dois grupos.

$$\text{Média de Erros de Prosódia – marcação de Pausas Injustificadas} = \frac{\sum NEPPI}{NA}$$

Onde NEPPI corresponde ao Número de Erros de Prosódia por Pausas Injustificadas e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Prosódia - Pausa (Injustificadas)		
	GC	GEC
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (Injustificadas)	6	22
Média	0,6	2,2
Desvio Padrão	0,7	2,0
Mínimo	0	0
Máximo	2	7

Tabela 12- Síntese de Erros de Prosódia - Pausas Injustificadas

Analisando os resultados apresentados na tabela 12, verifica-se que o GEC cometeu um elevado número de pausas injustificadas que em média é de 2,2. No caso do GC a média do número de erros por pausas injustificadas é de 0,6 com um valor máximo de 2 e um DP de 0,7. No GEC o valor máximo é de 7 e o DP é de 2,0. Em ambos os grupos o valor mínimo é de 0. Deste modo, verifica-se que a leitura efetuada pelos alunos do GEC é marcada por pausas injustificadas o que poderá influenciar negativamente os resultados da velocidade leitora deste grupo. O elevado número de pausas injustificadas poderá ser explicado pela dificuldade de decifração no processo de leitura. Conforme afirma Inês Sim-Sim (2006) a fluência não se atinge sem treino de rotinas dos mecanismos de automatização. Atendendo a que os alunos do GEC aprenderam a ler apenas durante o 2.º ano pode-se compreender que ainda não dominem os referidos mecanismos de automatização e necessitem de mais tempo para a decifração de palavras.

$$\text{Média de Erros de Prosódia – Total de Erros de Pausas} = \frac{\sum NTEP}{NA}$$

Onde NTEP corresponde ao Número Total de Erros de Prosódia por Pausas registados na leitura do texto e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Prosódia - Pausa (Total)		
	GC	GEC
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (Total)	23	36
Média	2,3	3,6
Desvio Padrão	1,3	2,1
Mínimo	0	1
Máximo	4	8

Tabela 13 - Síntese do Total Erros de Pausa

Analisando os resultados apresentados na tabela 13, verifica-se que o GEC cometeu um elevado número de erros de pausa obtendo uma média de 3,6 com um valor mínimo de 1 e um máximo de 8, sendo o DP de 2,1. No caso do GC a média do número total de erros por pausas é de 2,3 com um valor mínimo de 0, um máximo de 4 e um DP de 1,3.

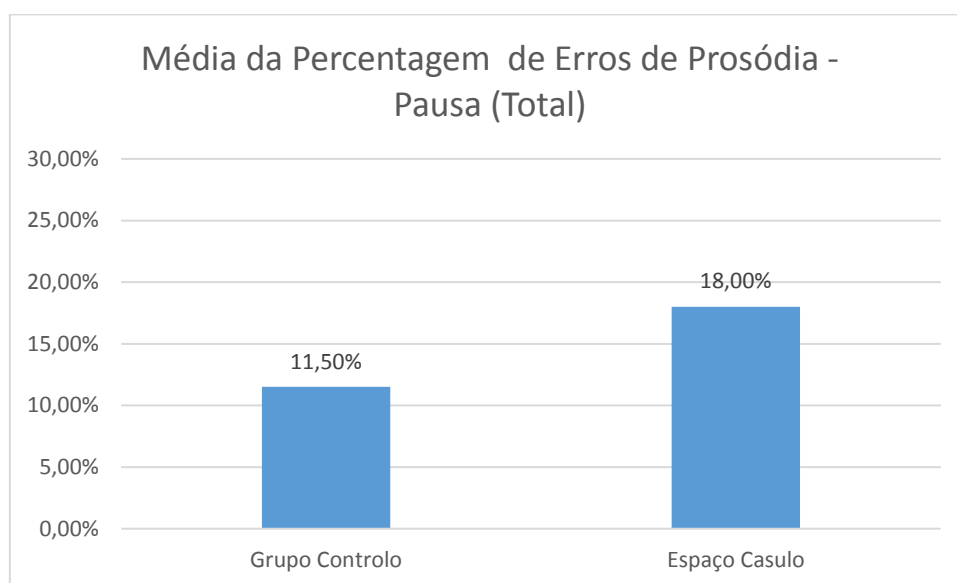


Figura 17 - Média da Percentagem do Total de Erros de Prosódia por Pausas.

A diferença que se observa na figura 17 deve-se, essencialmente, ao elevado número de pausas injustificadas cometidas pelos alunos do GEC uma vez que relativamente às pausas por vírgulas o grupo com melhores resultados na observação foi o GC e que nas pausas relativas aos pontos finais os dois grupos não apresentavam diferença na percentagem de erros cometidos.

Ainda no que respeita a prosódia também foram, conforme já foi referido, assinalados e analisados os erros de prosódia por entoação. Segue-se, então, a análise do

ênfase dado aos sinais de pontuação que obrigam a uma mudança de entoação devido ao tipo de frase que indicam.

### Média de Erros de Prosódia – Entoação Frase do Tipo Interrogativo

$$= \frac{\sum NEEFTI}{NA}$$

Onde NEEFTI corresponde ao Número de Erros de Entoação referentes à frase do Tipo Interrogativo e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Prosódia - Entoação ("?" )		
	GC	GEC
N.º de Erros de Prosódia - Entoação ("?" )	6	7
Média	0,6	0,7
Desvio Padrão	0,5	0,5
Mínimo	0	0
Máximo	1	1

Tabela 14- Síntese de Erros de Entoação - Frases do Tipo Interrogativo

Analisando os resultados apresentados na tabela 14, verifica-se que ambos os grupos respeitam a entoação assinalada pelo ponto de interrogação. Registam-se nos dois grupos o mesmo valor mínimo e máximo de erros sendo por isso o mesmo DP. Quanto à média GC tem um valor de 0,6 e o GEC de 0,7.

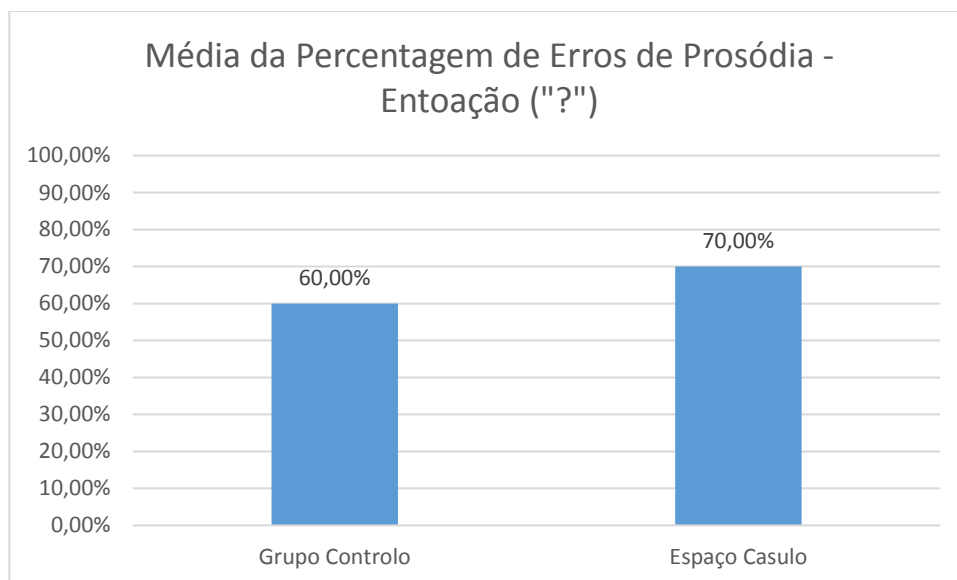


Figura 18 - Média da Percentagem de Erros de Entoação por Ponto de Interrogação.

Apesar de uma percentagem aparentemente elevada de erros apresentada na figura 18 convém salientar que no texto lido existe apenas uma situação de frase do tipo interrogativo.

### Média de Erros de Prosódia – Entoação Frase do Tipo Exclamativo

$$= \frac{\sum NEEFTE}{NA}$$

Onde NEEFTE corresponde ao Número de Erros de Entoação referentes às frases do Tipo Exclamativo e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Prosódia - Entoação ("!")		
	GC	GEC
N.º de Erros de Prosódia - Entoação ("!")	10	17
Média	1,0	1,7
Desvio Padrão	1,1	0,8
Mínimo	0	0
Máximo	3	3

Tabela 15- Síntese de Erros de Entoação - Frases do Tipo Exclamativo

Analisando os resultados apresentados na tabela 15, verifica-se que ambos os grupos respeitam a entoação assinalada pelo ponto de Exclamação. A média de erros cometidos pelo GEC é de 1,7 superior à do GC que regista uma média de 0,8. O DP do GEC é de 0,8 enquanto que o do GC é 1,1. Todavia os dois grupos registam os mesmos valores mínimo e máximo de número de erros.

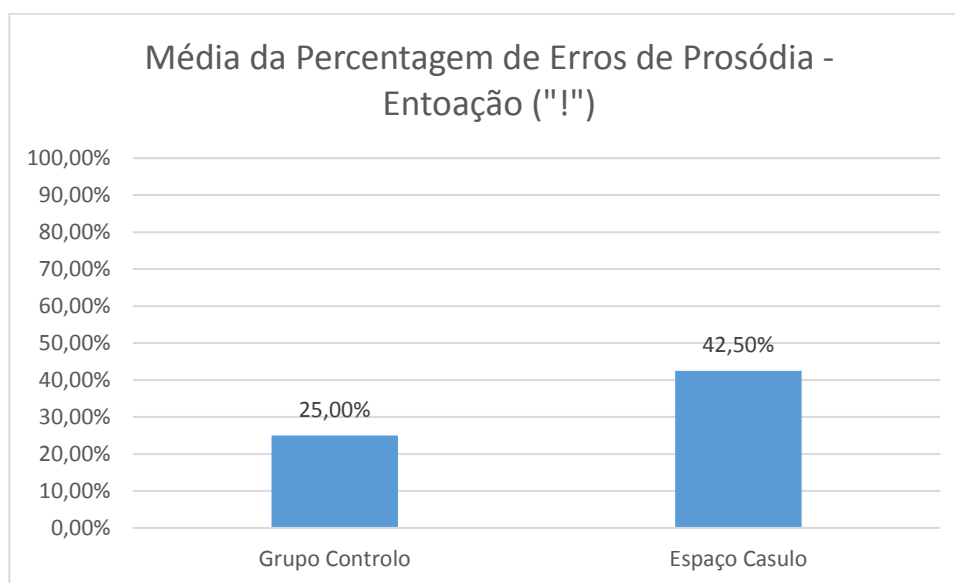


Figura 19 - Média da Percentagem de Erros de Entoação por Ponto de Exclamação.

Observando a figura 19, verifica-se que o GEC tem uma percentagem elevada de erros cometidos. Estes resultados explicam-se pelo facto de apenas um aluno do GEC não ter cometido qualquer erro de entoação nas várias ocorrências do ponto de exclamação. No GC, metade dos alunos efetuou corretamente a entoação em todas as ocorrências do ponto de exclamação.

$$\text{Média de Erros de Prosódia - Entoação} = \frac{\sum NTEPE}{NA}$$

Analisando a totalidade de erros de prosódia por entoação, NTEPE corresponde ao Número total de Erros de Prosódia por Entoação e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Erros de Prosódia - Entoação (Total)		
	GC	GEC
N.º de Erros de Prosódia - Entoação (Total)	16	24
Média	1,6	2,4
Desvio Padrão	1,2	0,9
Mínimo	0	1
Máximo	3	4

Tabela 16- Total de Erros de Prosódia por Entoação

Observando os resultados apresentados na tabela 16 a média de erros de entoação cometidos pelo GEC é de 2,4 com um valor mínimo de 1, um máximo de 3 e um DP de 0,9. No GC a média de erros de entoação é de 1,6 com valor mínimo de 0, um máximo de 3 e um DP de 1,2.

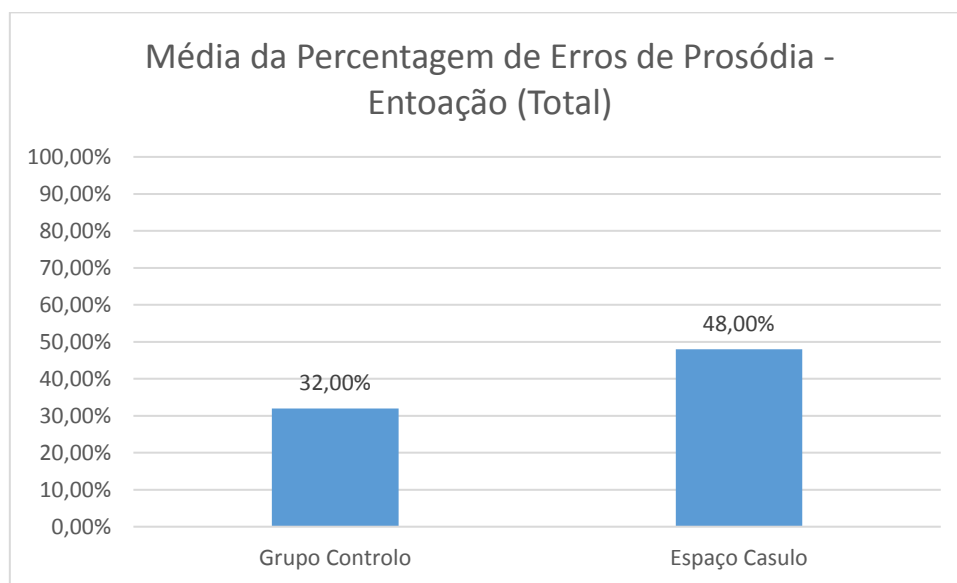


Figura 20 - Média da Percentagem do Total de Erros de Prosódia por Entoação cometidos.

Conforme é apresentado na figura 20, o GEC cometeu um elevado número de erros de entoação durante a leitura do texto, comprometendo assim a prosódia. A diferença entre os dois grupos é de 16 pontos percentuais. Considerando que os alunos do GEC apenas adquiriram a competência da leitura durante o 2.º ano, conforme foi explicado no ponto 4.2, pode-se justificar estes resultados com a dificuldade de descodificação, impedindo uma leitura simultaneamente expressiva e precisa. Segundo

Lopes (2001), os leitores atrasados são crianças que, apesar de conseguirem decodificar e reconhecer automaticamente palavras, revelam uma fluência leitora muito reduzida.

### Regressões

Durante a aplicação da prova verificou-se que alguns alunos voltavam atrás na sua leitura para emendar erros de precisão. Por esse motivo pareceu-nos relevante proceder ao levantamento dessas regressões e identificar em que situações ocorriam.

$$\text{Média de Regressões por Substituição} = \frac{\sum NRS}{NA}$$

Onde NRS corresponde ao Número de Regressões por Substituição e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

Regressões - N.º de Erros de Precisão (Substituição)		
	GC	GEC
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Substituição)	1	2
Média	0,1	0,2
Desvio Padrão	0,3	0,6
Mínimo	0	0
Máximo	1	2

Tabela 17- Síntese de Regressões por Substituição

Analisando os resultados apresentados na tabela 17, verifica-se que a ocorrência de regressões para emendar erros de precisão por substituições é mínima. A média de regressões cometidos pelo GEC é 0,2 e a do GC é de 0,1. Em ambos os grupos o valor mínimo é de 0. Quanto ao valor máximo do GEC é de 2 e o DP é de 0,6. No GC o valor máximo é de 1e o DP é de 0,3.

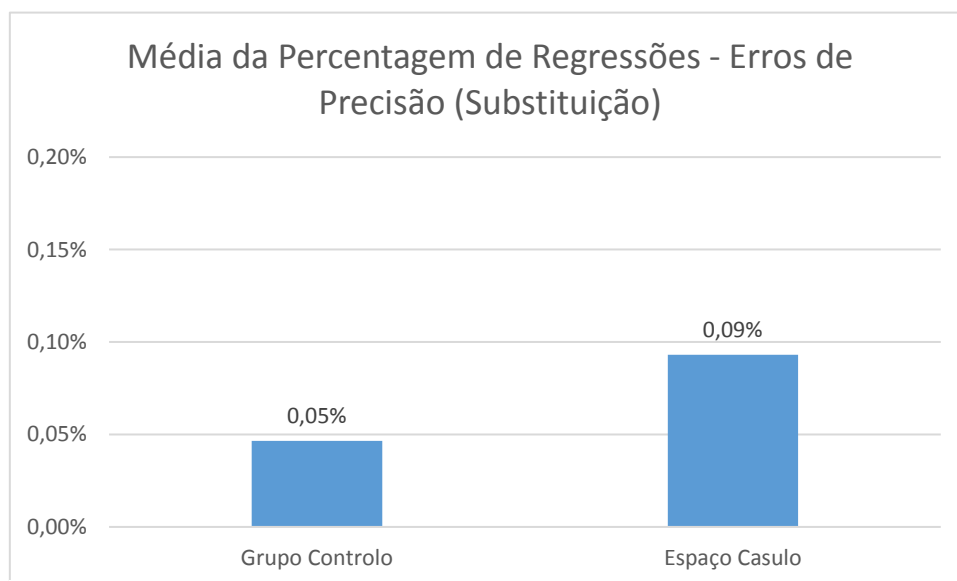


Figura 21 - Média da Percentagem de Regressões por Substituição.

Observando a figura 21, verifica-se que as regressões efetuadas para emendar erros de precisão por substituição são mínimas. A percentagem de regressões efetuadas é ligeiramente superior no GEC.

$$\text{Média de Regressões por Omissão} = \frac{\sum NRO}{NA}$$

Onde NRO corresponde ao Número de Regressões por Omissão e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

Regressões - N.º de Erros de Precisão (Omissão)		
	GC	GEC
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Omissão)	2	4
Média	0,2	0,4
Desvio Padrão	0,4	0,5
Mínimo	0	0
Máximo	1	1

Tabela 18- Síntese de Regressões por Omissão

Analisando os resultados apresentados na tabela 18, verifica-se que a média de regressões efetuadas pelo GEC é de 0,4 e de 0,2 para o GC. O DP do GEC é de 0,5 enquanto que o do GC é 0,4. Em ambos os grupos o valor mínimo é de 0 e o máximo de 1.

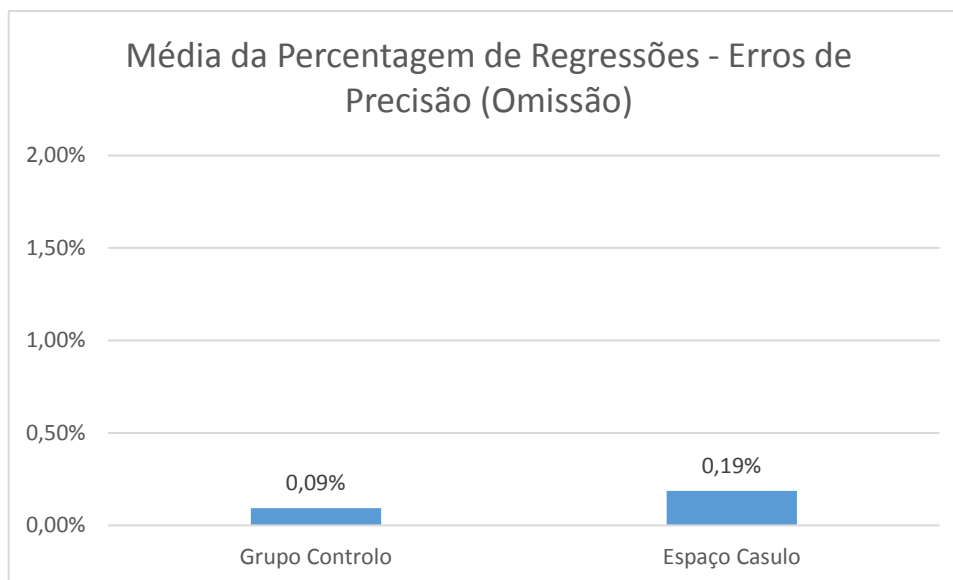


Figura 22 - Média da Percentagem de Regressões por Omissão..

Verifica-se que apesar do GEC apresentar um valor superior ao do GC a diferença entre os grupos é pouco relevante, tal como mostra a figura 22.

$$\text{Média de Regressões por Inversão} = \frac{\sum NRI}{NA}$$

Onde NRI corresponde ao Número de Regressões por Inversão e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

Regressões - N.º de Erros de Precisão (Inversão)		
	GC	GEC
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Inversão)	4	3
Média	0,4	0,3
Desvio Padrão	0,7	0,5
Mínimo	0	0
Máximo	2	1

Tabela 19- Síntese de Regressões por Inversão.

Examinando os resultados apresentados na tabela 19, verifica-se que a média de regressões efetuadas pelo GEC é de 0,3 com um valor mínimo de 0, um máximo de 1 e um DP de 0,5. No GC a média de regressões é de 0,7 com um valor mínimo de 0, um máximo de 2 e um DP de 0,7.

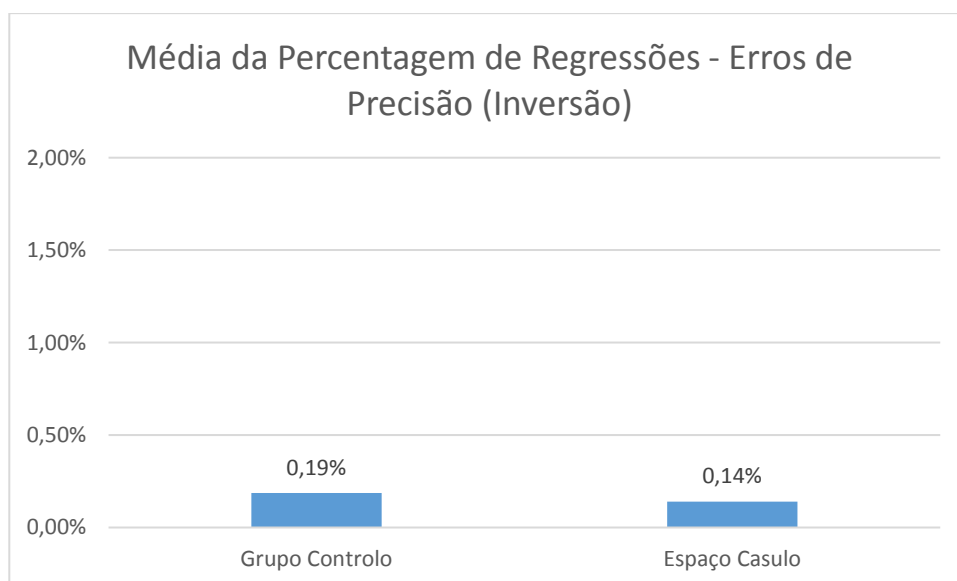


Figura 23 - Média de Percentagem de Regressões por Inversão.

Evidenciando o exposto na figura 23, verifica-se que novamente nesta análise as diferenças entre os grupos são mínimas. Contudo nesta figura a tendência é invertida, tendo o GEC cometido menos regressões apesar de ter cometido mais erros de precisão por inversão, tal como se pode confirmar na tabela 19. Poder-se-á pensar que os alunos não se apercebem do erro de precisão que cometem, o que nos remete para as dificuldades de leitura, nomeadamente de decifração e consciência fonológica.

$$\text{Média de Regressões por Adição} = \frac{\sum NRA}{NA}$$

Onde NRA corresponde ao Número de Regressões por Adição e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

Regressões - N.º de Erros de Precisão (Adição)		
	GC	GEC
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Adição)	0	1
Média	0,0	0,1
Desvio Padrão	0,0	0,3
Mínimo	0	0
Máximo	0	1

Tabela 20- Síntese de Regressões por Adição.

Conforme se verifica na tabela 20, apenas se registou uma regressão por erro de adição de palavras. Esta regressão foi feita por um aluno do GEC.

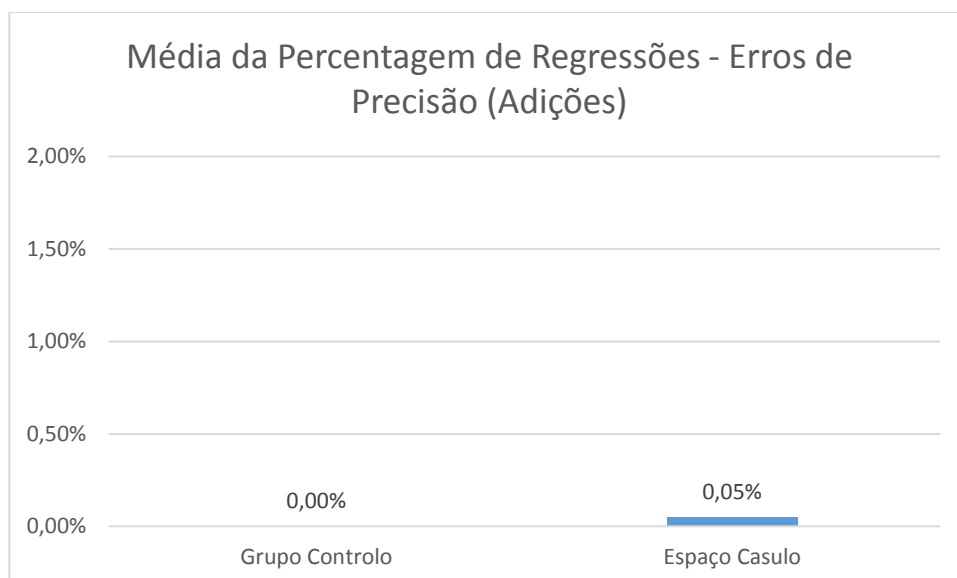


Figura 24 - Média de percentagem de Regressões por Adições.

Apesar de ambos os grupos terem cometido erros de precisão adicionando palavras ao texto como foi verificado na tabela 6, apenas o GEC efetuou regressão na leitura para emendar este tipo de erro.

$$\text{Média de Regressões por Erros de Entoação} = \frac{\sum NREE}{NA}$$

Onde NREE corresponde ao Número de Regressões por Erros de Entoação e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

Regressões - N.º de Erros de Entoação		
	GC	GEC
Regressões - N.º de Erros de Entoação	2	2
Média	0,2	0,2
Desvio Padrão	0,6	0,6
Mínimo	0,0	0,0
Máximo	2,0	2,0

Tabela 21- Síntese de Regressões por Erros de Entoação

No que concerne esta análise, tabela 21, os dois grupos efetuaram o mesmo número de regressões obtendo assim valores idênticos para a média, valor mínimo e máximo e DP.

#### Velocidade de Leitura e Índice de Velocidade

A velocidade de leitura foi medida em segundos e representa o tempo total que o aluno demorou a ler a totalidade do texto. Para definir a média da velocidade usou-se a seguinte fórmula:

$$V = \frac{\sum NPLM}{NA}$$

Onde NPLM corresponde ao Número de Palavras Lidas por Minuto de cada aluno e NA ao Número de Alunos de cada grupo (10).

N.º de Palavras Lidas / Minuto		
	GC	GEC
Média (V)	108	86
Desvio Padrão	20	18
Mínimo	87	63
Máximo	145	122

Tabela 22- Velocidade de Leitura

Com a análise da distribuição de resultados da tabela 22, verificamos que os alunos do GC leram em média 108 palavras, registando um mínimo de 87, um máximo de 145 e um DP de 20. No caso dos alunos do GEC a média de palavras lidas foi de 86, o mínimo de 63, o máximo de 122 e o DP de 18.

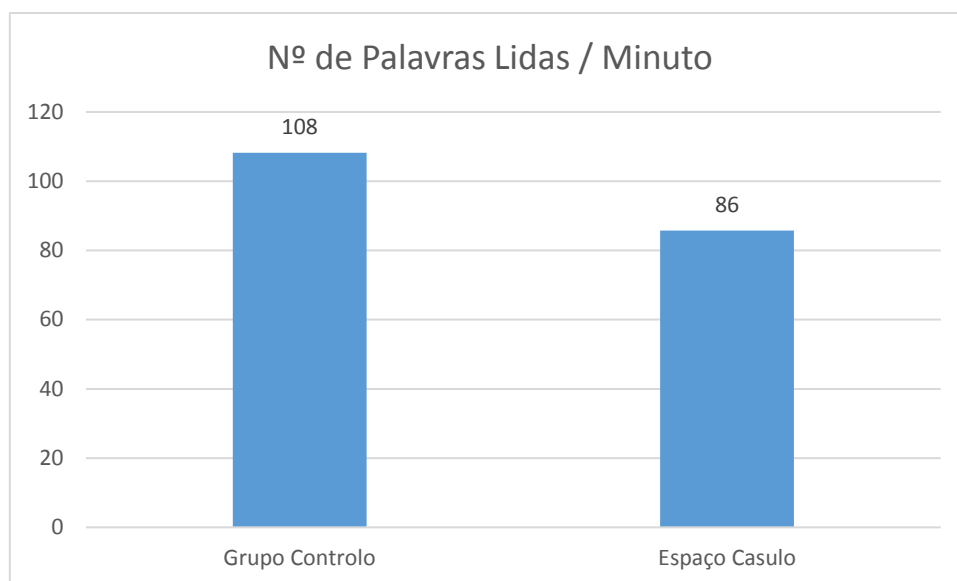


Figura 25 - Número de palavras lidas por minuto.

Os alunos do GEC, tal como seria de esperar por não terem adquirido a competência da leitura no 1.º ano, leem menos palavras por minuto. Contudo sendo que aprenderam a ler no 2.º ano, beneficiando de diferenciação pedagógica proporcionada pelo projeto Espaço Casulo, pensa-se que esta diferença não é significativa dado que têm um ano letivo a menos de prática de leitura de textos mais longos.

Considera-se que o Índice de Velocidade corresponde ao número de palavras que a criança leu em média por minuto. Para o efeito e tendo apontado para cada aluno o tempo total de leitura utilizou-se a fórmula seguinte:

$$IV = \frac{PLC}{PL} \times 60$$

Onde IV corresponde ao Índice de Velocidade, PLC ao número de palavras lidas corretamente e PL número total de palavras lidas (215).

Índice de Velocidade		
	GC	GEC
Média (IV)	106	83
Desvio Padrão	20	19
Mínimo	85	57
Máximo	145	120

Tabela 23- Índice de Velocidade de PLC

Relativamente ao Índice de velocidade apresentado na tabela 23, verificamos que o IV é superior para os alunos do GC. Verificamos que a média no GC é de 106, o mínimo de 85, o máximo de 145 e o DP de 20. No caso do GEC a média é de 83, o mínimo de 57, o máximo de 120 e o DP de 19.

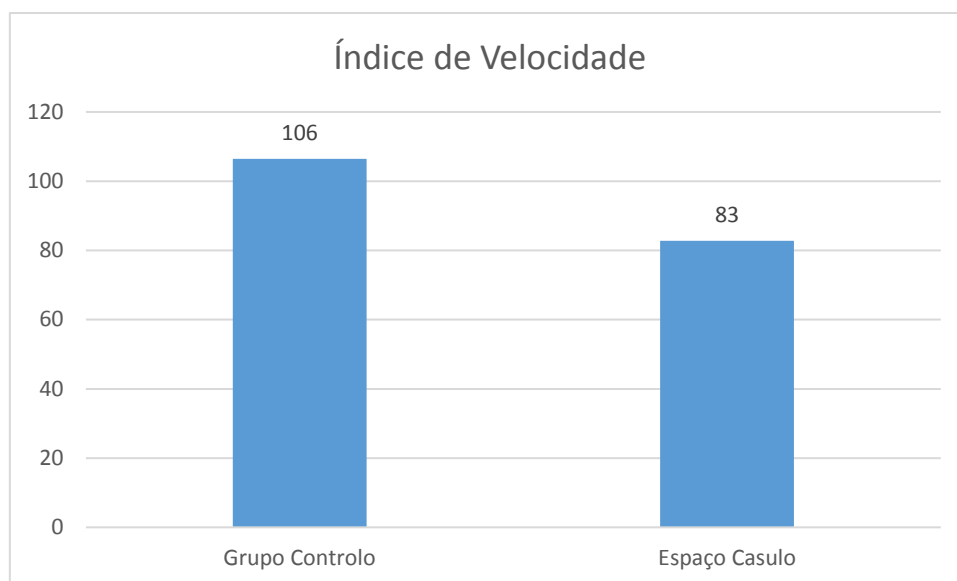


Figura 26 - Índice de Velocidade de PLC.

Perante a figura 26, parece-nos possível afirmar que os alunos de ambos os grupos ainda não atingiram a meta de aprendizagem definida para os alunos de 3.º ano: *5.4 - Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto.* (Buescu *et al.*, 2015: 53-54)

#### Velocidade Leitora

Conforme explicado no ponto 4.3.1, no texto da prova de fluência constavam 60 palavras destacadas que os alunos deveriam ler num tempo inferior a 1 minuto. Nessa lista de palavras constavam palavras regulares e irregulares, monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos, respeitando assim o estipulado no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico:

- 5.1 - Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.
- 5.2 - Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.
- 5.3 - Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente. (Buescu *et al.*, 2015: 53-54).

Com esta segunda atividade, foi-nos permitido determinar a velocidade leitora. Considera-se Velocidade Leitora (VL) o número de palavras lidas em média por minuto. Para determinar a VL foi apontado para cada aluno o tempo total de leitura e elaborou-se a seguinte figura:

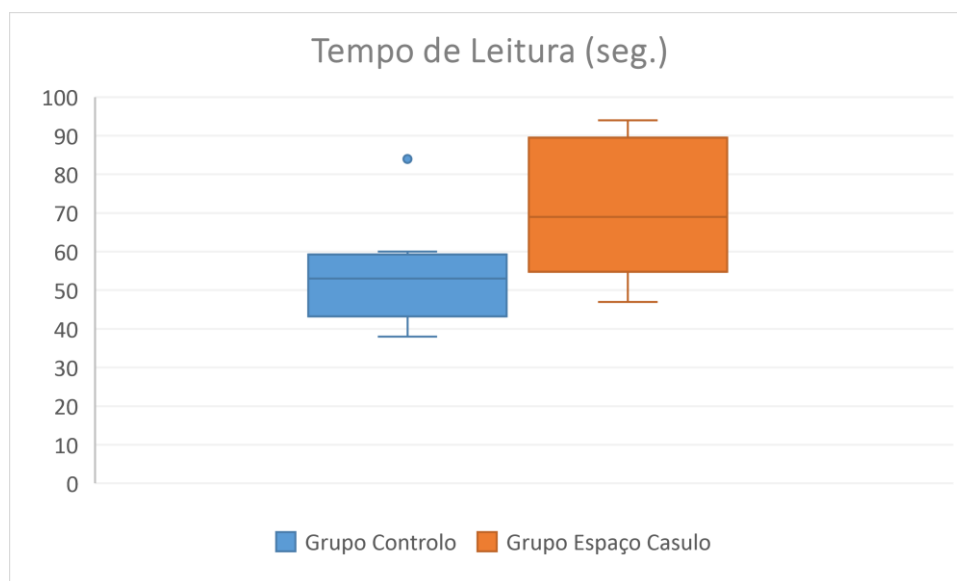


Figura 27 - Tempo de Leitura das 60 palavras destacadas no texto.

Observando a figura 27, verifica-se que na amostra do GEC a dispersão dos valores de tempo de leitura é maior do que no GC denotando uma maior diferenciação na velocidade leitora dos elementos do grupo. Neste tipo de representação gráfica, o valor médio corresponde à mediana. No GC o valor médio do tempo de leitura é de 53 segundos enquanto que no GEC situa-se nos 69 segundos. Deste modo, verifica-se que o valor médio do tempo de leitura do GEC ultrapassa o tempo máximo, definido no Programa e Metas de Português, para a leitura de sessenta palavras. Pode-se ainda constatar que existe uma grande discrepância entre os valores máximos de cada grupo, sendo de 60 segundos no GC e de 94 segundos no GEC. No GC os alunos demonstraram uma velocidade leitora de acordo com o disposto no Programa e Metas de Português, registando-se, contudo, um valor atípico de 84 segundos.

$$\text{Média de VL} = \frac{\sum TL}{NA}$$

Onde VL corresponde à Velocidade Leitora, TL ao Tempo de Leitura e NA ao número de alunos (10).

Velocidade Leitora - Tempo de leitura (seg.)		
	GC	GEC
Velocidade Leitora - Tempo de leitura (seg.)	54	71
Média	53,5	70,5
Desvio Padrão	12,4	15,9
Mínimo	38,0	47,0
Máximo	84,0	94,0

Tabela 24- Velocidade Leitora de Lista de Palavras

Após registo e tratamento dos dados da VL de cada aluno, procedeu-se ao cálculo da média de cada grupo. Assim no GC a média é de 53,5, o valor mínimo de 38, o máximo de 84 e o DP de 12,4. No GEC a média é de 70,5, o valor mínimo de 47, o máximo de 94 e o DP de 15,9.

Estes valores confirmam que os alunos do GEC têm no que concerne à fluência registos mais baixos do que os alunos do GC, quer na leitura de palavras aleatórias quer em situação de texto.

#### Síntese da análise da avaliação de Fluência e Precisão Leitora

Após a análise comparativa da leitura dos dois grupos, verifica-se que o GC obteve melhores resultados relativamente à precisão, à prosódia e à velocidade leitora, denotando uma melhor fluência leitora. Contudo este estudo evidencia que, embora estes alunos estejam no 3.º ano de escolaridade e tenham adquirido a competência da leitura, ainda não se encontram num nível de fluência e precisão leitora exigida no Programa e Metas Curriculares de Português para este ano de escolaridade. Esta afirmação assenta no facto de ambos os grupos terem ficado aquém da meta estabelecida para o índice de velocidade, i.e., 110 palavras por minuto.

## Capítulo 6 – Discussão de Resultados

O presente capítulo está estruturado com o cuidado de apresentar os principais resultados da aplicação dos textos para avaliar a compreensão leitora e a fluência na leitura, relativamente ao desempenho dos grupos (GC e GEC). Todavia, quer pelo *design* quer pela dimensão da amostra, não há qualquer pretensão em termos de generalização de resultados. Trata-se de um estudo com cariz marcadamente exploratório e de abordagem quantitativa.

Deste modo, analisaremos os contributos da ação pedagógica Espaço Casulo e as suas implicações na avaliação da leitura.

Para tal, avaliámos a compreensão leitora nos diversos tipos de compreensão referidos na Taxonomia de Català *et al.* (2001), nomeadamente a compreensão literal, inferencial, crítica e de reorganização. Avaliámos, também, os resultados da fluência na leitura em termos de precisão, prosódia e velocidade. Para cada avaliação foram escolhidos diferentes tipos de texto.

Aplicando os testes estatísticos aos resultados da prova de compreensão leitora, apresentados na tabela 25, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos grupos GEC e GC, para os vários tipos de compreensão leitora avaliados. Ou seja, em termos de compreensão leitora, os alunos que frequentaram o Espaço Casulo obtiveram resultados semelhantes aos dos alunos sem dificuldades de aprendizagem.

Tipos de Compreensão Leitora	Probabilidade de Significância - Valor de $p$ ( $\alpha=0,05$ )	
	Teste T (Student's T test)	Teste U (Mann-Whitney U test)
Compreensão Literal	0,1145	0,2176
Compreensão Inferencial	1,0000	0,7959
Comp. Reorganização	0,2643	0,3527
Ex. Sign.	0,5560	0,7394
C. Crítica	0,1769	0,2799
Literal e inferencial	0,3553	0,4813

Tabela 25- Resultados dos Testes Estatísticos – CL

No que diz respeito à fluência leitora, podemos verificar, pela observação da tabela 26, que dos 20 tipos de erros registados, não existem diferenças estatisticamente significativas em 17, ou seja em 85% dos casos. Existem diferenças estatisticamente significativas apenas no número de erros de precisão por omissão, no número total de

erros de precisão e no número de erros de prosódia por pausas injustificadas. Em termos práticos, estes resultados significam que, à exceção destes três tipos de erro, os alunos que frequentaram o Espaço Casulo obtiveram resultados semelhantes aos alunos sem dificuldades de aprendizagem. No caso dos erros de precisão por omissão, verifica-se um resultado contraditório entre os testes T e U. Assim, aplicando o teste de Shapiro-Wilk, obteve-se um valor  $p=0$  para ambos os conjuntos de dados (GEC e GC). Este resultado significa que devemos rejeitar a hipótese nula de que os dados possuem uma distribuição normal, devendo considerar o teste U como o mais adequado para determinar a probabilidade de significância. Assim observa-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pelos GEC e GC, sendo que os alunos do GC cometeram consideravelmente um número inferior de erros de omissão.

Tipos de Erro	Probabilidade de Significância - Valor de p ( $\alpha=0,05$ )	
	Teste T (Student's T test)	Teste U (Mann-Whitney U test)
N.º de Erros de Precisão – Substituições	0,0868	0,2176
N.º de Erros de Precisão – Omissões	0,0664	0,0288
N.º de Erros de Precisão – Inversões	0,4240	0,3527
N.º de Erros de Precisão – Adições	0,2593	0,3527
N.º de Erros de Precisão – Total	0,0194	0,0288
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (" , ")	0,4313	0,5288
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (" . ")	1,0000	0,8534
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (Injustificadas)	0,0344	0,0433
N.º de Erros de Prosódia - Pausa (Total)	0,1243	0,1903
N.º de Erros de Prosódia - Entoação (" : ")	n.d. (Erro divisão por 0)	0,9705
N.º de Erros de Prosódia - Entoação (" - ")	n.d. (Erro divisão por 0)	0,9705
N.º de Erros de Prosódia - Entoação (" ? ")	0,6601	0,7394
N.º de Erros de Prosódia - Entoação (" ! ")	0,1360	0,1903
N.º de Erros de Prosódia - Entoação (" ... ")	n.d. (Erro divisão por 0)	0,9705
N.º de Erros de Prosódia - Entoação (Total)	0,1294	0,1903
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Substituições)	0,3306	0,7394
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Omissões)	0,1346	0,2799
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Inversões)	0,2878	0,4813
Regressões - N.º de Erros de Precisão (Adições)	0,3306	0,7394
Regressões - N.º de Erros de Entoação	1,0000	0,4813

Tabela 26- Resultados dos Testes Estatísticos – Erros de Fluência Leitora

Ainda no âmbito da fluência leitora, foram também registados outros parâmetros tais como o número de palavras lidas, corretamente e por minuto, o tempo de leitura e respetivos índices de precisão e de velocidade. Analisando a tabela 27, podemos constatar que apenas não existem diferenças estatisticamente significativas, entre os dois conjuntos de dados, no número de palavras lidas. Recordando os resultados das provas, apresentados no capítulo 5, o desempenho dos alunos que frequentaram o Espaço Casulo foi inferior ao dos alunos do GC, nestes itens precisos.

Item	Probabilidade de Significância - Valor de p ( $\alpha=0,05$ )	
	Teste T (Student's T test)	Teste U (Mann-Whitney U test)
N.º de Palavras Lidas Corretamente	0,0194	0,0288
Tempo Total de Leitura (seg.)	0,0138	0,0355
Índice de Precisão	0,0194	0,0288
Índice de Velocidade	0,0194	0,0232
N.º de Palavras Lidas / Minuto	0,0212	0,0355
Velocidade Leitora - Erros de Precisão	0,0211	0,0288
Velocidade Leitora - N.º de palavras lidas	<b>0,8437</b>	<b>0,9705</b>
Velocidade Leitora - Tempo de leitura (seg.)	0,0211	0,0185

Tabela 27- Resultados dos Testes Estatísticos - Fluência Leitora

Conclui-se que, no âmbito da fluência leitora, os alunos do GC obtiveram melhores resultados do que os alunos do GEC, excetuando no número de palavras lidas.

Os resultados desta investigação sobre a avaliação da fluência na leitura parecem confirmar que, para a realizar, os professores podem usar avaliações formais (Osborn *et al.*, 2003) e que esta avaliação pode ser feita através de audições de leitura em que se regista o número de erros cometidos num texto, se avalia a expressão e entoação e se mede a velocidade de leitura (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

# Capítulo 7- Considerações finais

*É sempre útil pôr em dúvida os meios que se escolhem para atingir os objetivos (...) o adulto tem toda a vantagem em manter a flexibilidade do entendimento, antes da ação e no decurso da ação.*

*Goethe*

A escola, enquanto potenciadora da literacia, prevê que todos tenham a mesma oportunidade de sucesso. Os alunos são diferentes, possuem ritmos de aprendizagem diferentes, pelo que cabe à escola organizar-se e aprender a facultar diferenciação no ensino.

Podemos referir sucintamente que o desenvolvimento das capacidades de leitura é fundamental para todas as aprendizagens escolares, representando um elemento crucial para o sucesso escolar, pessoal, profissional e social (Cruz, 2007). Muitos alunos apresentam dificuldades na aquisição da leitura desde o início da sua escolaridade. Este facto é uma fonte de preocupação no domínio educativo e social, sendo que o domínio da leitura é determinante na aprendizagem do sujeito e com repercussões nas esferas pessoais, interpessoais e sociais (Lopes, 2001).

Quanto ao desenvolvimento da leitura, não existe consenso entre os investigadores. Uns defendem que podemos identificar vários estádios enquanto outros sustentam que não existem estádios claramente definidos na aprendizagem da leitura e sugerem existir um constante desenvolvimento das competências de leitura.

Em suma, o desenvolvimento da leitura, dependendo dos autores, pode ser um processo contínuo ou por etapas, sendo as primeiras etapas fundamentais para o êxito da sua aprendizagem. Embora se possa afirmar que os problemas precoces de leitura e de escrita constituem fatores de risco consideráveis no desenvolvimento dos indivíduos, diversos estudos referem resultados bastante favoráveis para os alunos que beneficiaram de apoio e intervenções de diferenciação pedagógica na escola. Os resultados destes estudos indicam que a escola é um dos intervenientes com um papel preponderante na promoção, prevenção e remediação da competência da leitura (Lopes, 2001).

Os resultados positivos do Espaço Casulo que esta investigação permitiu estabelecer justificam que o projeto continue a ser implementado no 2.º ano. Atualmente, a escola, procurando maximizar a eficácia do ensino, acaba por ser o principal agente de

transformação dos alunos. Com esta ação pedagógica demonstra-se que é possível alcançar esse objetivo com uma adequada gestão dos meios e recursos existentes.

No que diz respeito à compreensão leitora, os alunos do GEC obtiveram resultados semelhantes aos do GC demonstrando terem superado as suas dificuldades iniciais.

Quanto aos erros registados na prova de fluência leitora, verificou-se que os alunos do GC obtiveram melhores resultados apenas em três (15%) dos vinte parâmetros avaliados. Foram os parâmetros referentes ao número de palavras lidas, corretamente e por minuto, ao tempo de leitura e aos respetivos índices de precisão e de velocidade que evidenciaram uma maior diferença entre os dois grupos. Atendendo a estes resultados considero que se deve procurar estratégias para melhorar o desempenho dos alunos do GEC nestes parâmetros.

Apesar de reconhecer todas as potencialidades desta avaliação e estar ciente da sua utilidade em termos práticos, apresento as seguintes limitações do estudo:

- A amostra pouco significativa não permite retirar ilações em termos práticos de desempenho pois restringe-se apenas a um pequeno grupo de alunos.
- A avaliação da leitura não se esgota com o tipo de provas aplicadas, podendo ser complementada através do reconto oral do texto.
- A avaliação dos vários domínios da fluência leitora, torna-se exaustiva e complexa no cruzamento de variáveis.

Esta investigação contribuiu para aumentar o meu conhecimento relativamente à avaliação da leitura, continuando, no entanto, a ser necessário saber mais sobre o modo como os alunos aprendem a ler, sobre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura, sobre as razões para uma leitura pouco fluente e como desenvolver a fluência na leitura.

Em termos de trabalho futuro, penso que seria pertinente continuar a analisar os resultados obtidos no Espaço Casulo no próximo ano letivo, na expectativa de consolidar a eficácia deste projeto demonstrada no presente estudo.

## Bibliografia

- Abrantes, P., & Araújo, F. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, M. M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Antunes, F., & Sá, V. (2007). Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 129-161.
- Astolfi, J. P. (1992,1995). *Lécole pour apprendre*. Paris: ESF Editeur.
- Barros, A. M. (1986). *Locus de Controlo Interno-Externo: Uma dimensão cognitiva da personalidade*. Évora: Universidade de Évora, Dissertação apresentada nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica .
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, n.º 64, ano VII (pp. 40-43).
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Brandão, T. (2007). Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Creche e Jardim Infantil - Elementos de Sucesso. Em D. Rodrigues, & M. Magalhães, *Aprender Juntos para Aprender Melhor* (pp. 77-106). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (Maio de 2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Obtido em 22 de Fevereiro de 2016, de Direção Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Carvalho, A. (2010). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura - O Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da leitura - Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Català, M., Català, G., Monclús, R., & Molina, E. (2001). *Pruebas ACL para la evaluación de la comprensión lectora* (pp. 41-74). Barcelona: Graó.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1991). *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Citoler, S. D. (1996). *LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: UN ENFOQUE COGNITIVO. LECTURA, ESCRITURA Y MATEMÁTICAS*. Málaga: Aljibe.
- Citoler, S. D., & Sanz, R. O. (1997). A leitura: avaliação e intervenção educativa. Em R. Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Crahay, M. (2006). Quelle pédagogie pour les élèves en difficulté scolaire? Em G. Chapelle, & D. Meuret, *Améliorer l'école* (pp. 243-254). Presses Universitaires de France.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editor.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2008). O PREP na Prevenção das Dificuldades na Leitura . *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.
- Demont, E., & Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance; Psychologie, Pédagogie, Neuropsychiatrie, Sociologie*, pp. 246-257.

- Duarte, J. B. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 33-50.
- Écalle, J., & Magnan, A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.
- Estanqueiro, A. (2014). *Aprender a estudar - um guia para o sucesso na escola*. Porto: Texto.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., & Rémond, M. (2000). *Maitriser la lecture poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Centre National de Documentation Pédagogique: Editions Odile Jacob.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2011). Escola, Igualdade e Autonomia. *ELO - Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, A avaliação e a democracia nas escolas*, pp. 18, 15-26.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), pp. 5-20.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, pp. 239-256.
- Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness: Theory and Applications*. New York: Academic Press.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa.
- Goodwin, W. L. & Goodwin, L. D. (1996). *Understanding Quantitative and Qualitative Research in Early Childhood Education*. London: Teachers College, Columbia University.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (maio de 2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58, pp. 702-714.
- Kleiman, A. (2002). *Oficina de Leitura* (9ª ed.). Campinas: Pontes.
- Lencastre, L. (2003). *Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Licht, B. G., & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. Em J. Garber, & M. Seligman, *Human Helplessness: Theory and applications* (pp. 197- 221). New York: Academic Press.
- Lopes. (2001). Por uma intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura Infantil e Ilustração* (pp. 37-41). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. A., Spear -Swerling, L., Oliveira, C. R., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Mann, H., & Whitney, D. (1947). On a test of whether One of two Random Variables is stochastically Larger Than the Other. *Annals of Mathematical Statistics*, pp. 50-60.
- Marcelino, C. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - Concepções e práticas de professores*. Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem Da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Martins, M. A., Marat, L., Peixoto, F., & Monteiro, V. (1997). *Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita*. Lisboa: ISPA.
- McCoach, D., O'Connell, A., & Levitt, H. (2006). Ability grouping across Kindergarten using an early childhood longitudinal study. *Journal of Education Research*, pp. 339-346.
- Meirieu, P. (1989). Itinéraires des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe? *Lyon: Chroniques Sociales*.
- Monteiro, V. (2003). Leitura a par: Efeitos de um Programa Tutorial no Desempenho da Leitura, Motivação, autoconceito e autoestima de alunos do 2.º e 4.º anos de Escolaridade. *Tese de Doutoramento*. Universidade de Lisboa.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler - psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- OECD (2016), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- Osborn, J., & Lehr, F. (2003). *A Focus on Fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning.
- Ouzoulias, A. (2001). L'émergence de la conscience phonémique: apprentissage sensoriel ou développement conceptuel? Em G. Chauveau, *Comprendre l'enfant apprenti lecteur: Recherches actuelles en psychologie de l'écrit* (pp. 101-127). Paris: Editions Retz.
- Perrenoud, P. (2000). *A pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Poole, D. (2008). Interactional differentiation in the mixed-ability group: a situated view of two struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), pp. 228-250.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39,n.º2, pp. 165-188. Obtido em 23 de novembro de 2015, de <http://id.erudit.org/iderudit/1007733ar>
- Rebello, J. A. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rocha, B. P. (1991). *A reeducação da criança disléxica*. Lisboa: Escher.
- Rodriguez, M. C. (1982). *A dislexia*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Samuels, S. J. (Fevereiro de 1997). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher*, 50, pp. 376-381.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Santos, V. M. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An Analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, pp. 591-611.
- Shields, C. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, pp. 115-120.
- Silva, A. C. (2003). *Atá à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 135-153.

- Silva, M. D., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 53-73.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Em A. D. Carvalho, *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). A Formação para o Ensino da Leitura. Em Sim-Sim, *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 51-64). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas (2.ª Ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação (GEPE).
- Sousa, M. L. (2000). *Avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura: O difícil consenso de critérios*. Braga: Instituto de educação e psicologia (Tese de Mestrado).
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers became learning disabled*. Boulder: Westview Press.
- Student. (1908). The probable error of a mean. *Biometrika*, 6, pp. 1-25.
- Taveira, M. d. (2005). *Psicologia Escolar- Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Teixeira, M. M. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura. Aspectos c3ognitivos e lingu3sticos*. Braga: Universidade do Minho (Disserta33o de Doutoramento).
- UNESCO. (1994). *Declara33o de Salamanca e Enquadramento da Ac33o na 3rea das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inova33o Educacional.
- Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Compet3ncias metalingu3sticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com m3todos de ensino diferentes. *An3lise Psicol3gica*, pp. 193-212.
- Verdasca, J. (2007). A dimens3o e a estrutura composicional da turma como factores de profici3ncia escolar. *Cadernos de Organiza33o e Administra33o Educacional: A turma como unidade de an3lise*, pp. n. 1, 37-75.
- Viana, F. L. (2002). Analisar a L3ngua para Aprender a Ler: A Consci3ncia (Meta)lingu3stica e a Aprendizagem da Leitura. *Revista Portuguesa de Investiga33o Educacional*.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral 3 leitura: Constru33o e valida33o do teste de compet3ncias lingu3sticas*. Lisboa: Funda33o Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avalia33o*. Lisboa: Minist3rio da Educa33o-Direc33o-Geral de Inova33o e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal 3 aprendizagem formal*. Porto: Edic3es ASA.
- Viana, F. L., Pereira, I. P., & Teixeira, M. M. (2003). *Prova de Avalia33o da Compreens3o Leitora*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Crian3a, Vers3o Policopiada.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leit3o, C., Gomes, S., . . . Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreens3o Leitora. Da Teoria 3 Pr3tica Pedag3gica*.



- Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vilas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do Desenvolvimento da Literacia*. Lisboa: Ideias Virtuais.
- Viola, L., Sousa, S. C., Lopes, J., & Almeida, L. S. (2005). IMPACTO DE VARIÁVEIS SOCIAIS NA RESOLUÇÃO DE TAREFAS COGNITIVAS: ESTUDO NO INÍCIO E FINAL DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Wilkinson, I., & Townsend, M. (2000). From rata to rimu: grouping instruction in the best practice New Zealand classrooms. *Reading Teacher*, pp. 460-472.

#### Legislação Consultada

- Decreto Lei n.º 43/2007. (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. [Em linha]. Diário da República, 1.ª série — N.º 38 — 22 de fevereiro de 2007, [Consult. 29 maio 2016]. Disponível em WWW:<URL: <https://dre.pt/application/file/517755>
- Republicação do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República, 1.ª série – N.º 79 - 22 de abril de 2008 [Consult. 29 março 2016]. Disponível em WWW:<URL: <https://dre.pt/application/file/249886>
- Decreto-Lei n.º 224/2009 de 11 de setembro do Ministério da Educação. [Em linha]. Diário da República, 1ª série - N.º 177 – 11 de setembro de 2009 [Consult. 29 março 2016]. Disponível em WWW:<URL: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/09/17700/0623606237.pdf>
- Despacho Normativo n.º 7-B/2015 de 7 de maio dos Gabinetes dos Secretários de Estado do Ensino e da Administração Escolar e do Ensino Básico e Secundário. [Em linha]. Diário da República, 2ª série - N.º 88 – 7 de maio de 2015 [Consult. 08 fevereiro 2016]. Disponível em WWW:<URL: <https://dre.pt/application/file/67175212>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação e Cultura. [Em linha]. Diário da República, 1ª série – N.º 237 – 14 de outubro de 1986 [Consult. 08 fevereiro 2016]. Disponível em WWW:<URL: <https://dre.pt/application/file/222361>

# **ANEXO 1**

## **Prova de Compreensão Leitora**

	E.B.1/ JI N.º1 de Olhão		
	Prova de Compreensão Leitora - 3º Ano		
	Prof.ª: Sylvie Baltazar		
Data:	___ /03 /2016	Avaliação:	
Nome:			

Lê o texto com muita atenção.

### TEXTO 1

#### O Gustavo e a Amélia

Gustavo não gostava do nevoeiro, pois este impedia-o de ver Amélia.

Mas mesmo que não houvesse vento nem nevoeiro, no outono Gustavo não podia admirar Amélia: tinha de estar alerta para avistar os caçadores a tempo de avisar os poucos amigos que tinham ficado.

5 – Inimigo à vista! Gritou ele, um dia, de repente.

À distância avistava-se um homem armado com uma espingarda...

A raposa que buscava a sua presa, a lebre à procura de raízes, os falcões à cata de grãos, os patos nas margens do rio e as codornizes entre os caules cortados, todos escutaram o grito de Gustavo. E num ápice, todos desapareceram, como que por magia.

10 Porém, um dos animais não foi suficientemente rápido... PUM!, fez a espingarda.

– Aaaiii! – gemeu uma codorniz.

O caçador aproximou-se. Pôs-se à procura da codorniz mas não conseguiu achá-la.

– Mas eu tenho a certeza que lhe acertei – resmungou. Procurou durante um bom bocado; da codorniz, nem sinal. O caçador continuou a resmungar, primeiro confuso, depois zangado. Estava cansado e começou a transpirar. Tinha calor com o cachecol.

15 Então, tirou-o e depositou-o sobre as costas do espantalho, dizendo-lhe:

– Vê lá se não o deixas voar com este vento. A seguir afastou-se, procurando e resmungando.

– E eu sou algum cabide? – protestou Gustavo.

20 Mas parou de protestar assim que sentiu o calor do belo cachecol. Talvez a codorniz...

– Já se foi – murmurou Gustavo. – Estás ferida?

– Só um bocadinho – respondeu a codorniz, espreitando de um bolso do casaco.

– Salvaste-me a vida. Como posso agradecer-te?

25 – Leva este cachecol à Amélia – respondeu Gustavo rapidamente. – Deve estar cheia de frio, com aquela roupa levezinha.

Com o seu rápido bater de asas a codorniz chegou ao topo da colina.

– Gustavo manda-te este presente – disse-lhe, esvoaçando em seu redor. – Está tão apaixonado! Qualquer dia casa contigo.

30 – Quem me dera – suspirou Amélia, acenando para Gustavo com a ponta do cachecol.

Mas Gustavo não estava a olhar para ela... porque o caçador voltara, com o saco a tiracolo cheio de caça e um ar triunfante no rosto.

Guido Visconti, *O Espantalho Enamorado*, 4.ª ed., Livros Horizonte, 2011

Responde agora ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Assinala com **X** a opção correta.

**Esta história passa-se...**

- no inverno.
- no verão.
- no outono.
- na primavera.

2. Assinala com **X** a opção correta.

**As personagens da história são:**

- Amélia, perdiz e o caçador.
- Amélia, Gustavo e perdiz.
- Amélia, Gustavo, a codorniz e o caçador.

3. Assinala com **X** a opção correta.

**O Gustavo era...**

- um menino.
- um caçador.
- um espantalho.

4. Assinala com **X** a opção correta.

**E quem seria a Amélia?**

- Uma menina.
- A codorniz.
- Um espantalho feminino.

5. Assinala com **X** a opção correta.

**Gustavo gostava muito de admirar Amélia, mas no outono não o podia fazer. Porquê?**

- Porque havia nevoeiro e tinha que estar alerta.
- Porque se distraía.
- Porque havia muito sol.

6. Assinala com **X** a opção correta.

**O caçador estava armado com...**

- uma pistola.
- um arpão.
- uma espingarda.

7. Assinala com **X** a opção correta.

**A codorniz ficou ferida porque...**

- estava a fazer o ninho e feriu-se.
- um falcão a apanhou.
- não foi suficientemente rápida.

8. Assinala com **X** a opção correta

**O caçador pendurou o cachecol...**

- numa árvore.
- no espantalho.
- num cabide.

9. Numera de 1 a 6 os acontecimentos, de acordo com a sequência do texto.

- O caçador pendurou o cachecol nas costas do espantalho.
- No outono, Gustavo não podia admirar Amélia porque queria estar atento aos caçadores.
- Os animais esconderam-se imediatamente ao ouvirem o grito do Gustavo.
- Ao entregar o presente a Amélia, a codorniz disse que o Gustavo estava apaixonado por ela.
- Ao sentir o calor do cachecol, Gustavo pensou pedir à codorniz para o levar à Amélia.
- O caçador disparou a espingarda e feriu a codorniz.

10. Completa de acordo com o texto.

À distância avistava-se um homem \_\_\_\_\_ com uma espingarda...

A raposa que buscava a sua presa, a lebre à procura de raízes, os falcões à cata de grãos, os patos nas \_\_\_\_\_ do rio e as codornizes entre os caules cortados, todos \_\_\_\_\_ o grito de Gustavo. E num ápice, todos \_\_\_\_\_, como que por magia.

Observa e lê atentamente este cartaz.

**Festival do Marisco**  
OLHÃO '15  
10 a 15 de Agosto  
JARDIM PESCADOR OLHANENSE

**30 ANOS**

**10 SEGUNDA FEIRA**  
Anselmo Ralph

**11 TERÇA FEIRA**  
Fado & Further  
Julio Resende, Ana Moura e Ana Bacalhalu

**12 QUARTA FEIRA**  
Richie Campbell

**13 QUINTA FEIRA**  
Mickael Carreira

**14 SEXTA FEIRA**  
José Cid

**15 SÁBADO**  
Daniela Mercury

**30 ANOS**



4

1. Assinala com X a opção correta.

**Este cartaz corresponde a uma festa. Qual?**

- |                          |                       |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | Festa da igreja.      |
| <input type="checkbox"/> | Festa de aniversário. |
| <input type="checkbox"/> | Festival do Marisco.  |

2. Assinala com X a opção correta.

**Em que dias se realizou?**

- |                          |                       |
|--------------------------|-----------------------|
| <input type="checkbox"/> | De 1 a 13 de julho.   |
| <input type="checkbox"/> | De 10 a 15 de agosto. |
| <input type="checkbox"/> | De 9 a 15 de agosto.  |

3. Assinala com X a opção correta.

**Há quantos anos se realiza este evento?**

- |                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | Há trinta dias. |
| <input type="checkbox"/> | Há trinta anos. |
| <input type="checkbox"/> | Há três anos.   |

4. Assinala com X a opção correta.

**Este evento decorre em que estação do ano?**

- |                          |               |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | No outono.    |
| <input type="checkbox"/> | No verão.     |
| <input type="checkbox"/> | Na primavera. |



E.B.1/ JI N.º1 de Olhão



Prova de Compreensão Leitora - 3.º Ano

Data:

\_\_ /04 /2016

Prof.ª: Sylvie Baltazar

Nome:

Lê o texto com muita atenção.

### TEXTO 3

## Jogo do Loto



## Regras

Cada jogador recebe um cartão. Os cartões que sobraem e as suas fichas são postos de lado. É escolhido um diretor de jogo que também pode participar. O diretor de jogo baralha as fichas e coloca-as com a face para baixo. De seguida, vira uma ficha de cada vez, para que todos os jogadores a vejam bem. À medida que cada ficha é voltada, o diretor de jogo deverá dizer o nome do animal bebé representado nessa ficha. Aquele que encontrar o mesmo animal no seu cartão pedirá a ficha e colocá-la-á por cima da figura correspondente no seu cartão. O primeiro jogador a cobrir todas as figuras do seu cartão com as fichas corretas será o vencedor.

Extraído de Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 2006, 1.º Ciclo, [www.gave.min-edu.pt](http://www.gave.min-edu.pt)

**1 – Com as informações do texto que leste assinala com X se as afirmações são Verdadeiras (coluna V) ou Falsas (coluna F).**

Afirmações	V	F
1- Mariana, de cinco anos, e Pedro, de sete, já têm idade para jogar o Loto Animais Bebés.		
2- Só podem jogar duas equipas, cada uma com quatro crianças.		
3- As fichas são postas em cima da mesa, baralhadas.		
4- Quem pede uma ficha tem de dizer o nome do animal bebé.		

Lê o texto com muita atenção.

#### TEXTO 4

### Bolo de Laranja

#### Preparação:

No liquidificador coloque os 5 ovos, as 2 laranjas cortadas em pedaços, 1 chávena de óleo e 2 chávenas de açúcar. Triture durante dois minutos.

Numa taça coloque 2 chávenas de farinha e 1 colher de café de fermento e adicione a mistura anterior.

Unte uma forma com buraco com margarina e polvilhe com farinha, coloque aí o preparado e leve ao forno a 180° durante 45 minutos.

Se começar a alourar muito depressa coloque uma folha de alumínio por cima.

<http://www.petiscos.com/receita.php?recid=18281&catid=19>  
( adaptação de receita consultado em 7 de abril de 2016)

1- Quantos ovos são necessários ao todo para fazer este bolo?

2 – Quantas chávenas de açúcar são precisas para fazer este bolo?

3 – Qual é o último ingrediente que deves adicionar antes de colocares o bolo no forno?

4 – Coloca um X na resposta correta.

Quais os ingredientes necessários para a confeção do bolo?

- Limões, ovos, farinha, açúcar, óleo, fermento em pó e sal.
- Laranjas, ovos, farinha, açúcar, óleo, leite e fermento em pó.
- Laranjas, ovos, farinha, açúcar, óleo e fermento em pó.

Lê o texto com muita atenção.

## TEXTO 5

# A ARANHA E O BICHINHO-DA-SEDA

Sobre a folha da amoreira, um bichinho-da-seda fabricava o seu casulo, quando uma aranha, que o observava, lhe ralhou:

- Como podes ser tão lento? Até me pões nervosa!

No tempo que demoraste a fazer metade do teu casulo, eu teria fabricado uma teia completa.

- É verdade - respondeu o bichinho da seda -, mas as tuas teias partem-se com o vento e ninguém gosta delas. Ao contrário, os meus casulos são elogiados e apreciados, além de durarem séculos e séculos.

*O trabalho bem feito é duradouro e apreciado por todos, enquanto o trabalho apressado não tem qualquer valor.*

Le Baylli, A aranha e o bichinho-da-seda, in "Fábulas do Mundo", p. 58.  
Lisboa: Editora Estampa, 2002.

**1 – Marca com X a alternativa correta para completar a frase.**

**A aranha ralhou com o bichinho-da-seda porque...**

<input type="checkbox"/>	ele fez uma teia completa.
<input type="checkbox"/>	tinha inveja dos casulos que ele fazia.
<input type="checkbox"/>	ele estava sobre a folha da amoreira.
<input type="checkbox"/>	ele estava a demorar muito tempo a fazer o casulo.

**2 – Qual o significado da palavra sublinhada na frase: “Sobre a folha da amoreira”?**

**3 – Assinala Verdadeiro (V) ou Falso (F). “... As tuas teias partem-se ao vento...”, significa que:**

Afirmações	V	F
as teias da aranha são frágeis.		
o vento não gosta de aranhas e parte-lhes as teias.		
as teias estragam-se com facilidade.		
as teias não servem para nada porque são frágeis.		

**Lê o texto com muita atenção.**

#### TEXTO 6

##### Registado sismo de magnitude 3,4 em Portugal

Um sismo de magnitude 3,4 graus na escala de Richter foi registado na noite de terça-feira nas estações da Rede Sísmica do Continente, tendo o epicentro sido localizado a cerca de 40 quilómetros a oeste-noroeste do Cabo S. Vicente.

*In País ao Minuto, 20 de abril 2016*

**1 – Liga as expressões de forma correta.**

O Sismo ocorreu em	1
Foi registado na	2
O epicentro foi localizado	3
Na escala de Richter	4

A	a 40 Km do Cabo S. Vicente
B	Portugal
C	Teve a magnitude de 3,4 graus
D	noite de terça-feira

**2- Na tua opinião o sismo que ocorreu foi sentido pela população do Algarve? Justifica a tua resposta.**

\_\_\_\_\_

## **ANEXO 2**

### **Prova de Fluência Leitora**



E.B.1/ JI N.º1 de Olhão

Prova de Fluência Leitora - 3.º Ano

Prof.ª: Sylvie Baltazar

Nome:

## As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana

O Dr. **Serafim** olhou **para** o **relógio**: **quase** nove **horas**! O seu **primeiro paciente** estava no **consultório** dentro de **poucos** minutos.

Nos **arredores** da **cidade**, a **senhora** Adriana não acordou **bem-disposta**. Era o **dia** da sua **consulta**, tinha de **estar** no **médico** às **nove** horas em **ponto** para ver se conseguia **curar** aquela **bronquite**.

Decidida, **caminhou** em **direção** ao consultório e, **assim** que **chegou** – tlim-tlim- **tocou** à **campainha**.

Nada. A senhora **Adriana** fez truz-truz com a **mão** e esperou um pouco **mais**.

Já passava **das** nove e **meia** **quando** a senhora Adriana perdeu a **paciência**: «Vou para **casa** mais a **minha** bronquite, mas o **doutor** vai saber que estive **cá**! Ai isso é que vai! Vou **perguntar** se hoje **não** há consultas!» dizendo **isto**, sacou de uma **caneta** e de um **bloco** de **notas** que trazia na **carteira**.

Só **que** a senhora Adriana era um pouco **distraída**...

**Ora**, como **todos** sabem, uma **pergunta** é feita com a **ajuda** de um **ponto** de **interrogação**. Mas naquela **manhã**, em **vez** de **escrever** «Hoje não há consultas?», a senhora Adriana escreveu: «Hoje não há consultas.»

Prendeu o papel junto ao óculo da porta e **foi-se** embora cheia de **raiva** e ainda mais **maldisposta** do que tinha **acordado**.



Rosário Alçada Araújo, *As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana*, texto, 1.ª edição, 2010 (texto com supressões).

## **ANEXO 3**

### **Grelha de Registo Individual para a Prova de Fluência Leitora**



E.B.1/ JI N°1 de Olhão

## Avaliação da Fluência Leitora

Profª Sylvie Baltazar

Aluno:

### Indicações

1. Assinalar erros de precisão com as letras S / O / I / A;

S	O	I	A
SUBSTITUIÇÕES	OMISSÕES	INVERSÕES	ADIÇÕES

2. Assinalar com X erros de prosódia (pausa e entoação);
3. Cronometrar o tempo de leitura.

O	Dr.	Serafim	olhou	para	o	relógio	:	quase	nove	horas	!	O	seu

primeiro	paciente	estava	no	consultório	dentro	de	poucos	minutos	.

Nos	arredores	da	cidade	,	a	senhora	Adriana	não	acordou	bem-disposta	.

Era	o	dia	da	sua	consulta	,	tinha	de	estar	no	médico	às	nove	horas

em	ponto	para	ver	se	conseguia	curar	aquela	bronquite	.

Decidida	,	caminhou	em	direção	ao	consultório	e	,	assim	que	chegou

tlim-tlim	-	tocou	à	campainha	.

Nada	.	A	senhora	Adriana	fez	truz-truz	com	a	mão	e	esperou	um	pouco

mais	.

Já	passava	das	nove	e	meia	quando	a	senhora	Adriana	perdeu	a	paciência

:	«	Vou	para	casa	mais	a	Minha	bronquite	,	mas	o	doutor	vai	saber

que	estive	cá	!	Ai	isso	é	que	vai	!	Vou	perguntar	se	hoje	não	há

consultas	!»	dizendo	isto	,	sacou	de	uma	caneta	e	de	um	bloco	de

notas	que	trazia	na	carteira	.

Só	que	a	senhora	Adriana	era	Um	pouco	distraída	...

Ora	,	como	todos	sabem	,	uma	pergunta	é	feita	com	a	ajuda	de	um

ponto	de	interrogação	.	Mas	naquela	manhã	,	em	vez	de	escrever	«Hoje

não	há	consultas	?»	,	a	senhora	Adriana	escreveu	:	«Hoje	não	há	consultas	.»

Predeu	o	papel	junto	ao	óculo	da	porta	e	foi-se	embora	cheia	de	raiva

e	ainda	mais	maldisposta	do	que	tinha	acordado	.

Tempo de leitura	
------------------	--

## Síntese de avaliação do desempenho da Fluência Leitora

Precisão				Prosódia						
Nº de Erros de precisão				Erros de Pausa		Erros de Entoação				
S	O	I	A	,	.	:	-	?	!	...
Total de Erros de Precisão				Total de Erros de Pausa		Total de Erros de Entoação				

Nº total de palavras do texto	Nº de palavras lidas corretamente	Velocidade
<b>215</b>		Tempo