



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA DA LEITURA ATRAVÉS DAS OBRAS LITERÁRIAS

Cláudia Manuela Moreira Ribeiro Sampaio

Trabalho realizado sob orientação científica de

Professora Especialista Anabela Marques

Penafiel

2016



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA DA LEITURA ATRAVÉS DAS OBRAS LITERÁRIAS

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimentos dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Especialista Anabela Marques, Professora no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

*“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça,
a quase totalidade das pessoas não sente esta sede.”*

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Ao longo do estágio profissional, muitos foram os que, com o seu apoio e amizade, estiveram presentes nesta caminhada de aprendizagem pessoal e profissional. A todos, expresso os meus sinceros agradecimentos. Gostaria, ainda assim, de agradecer de um modo muito particular:

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro por me possibilitar toda a formação académica.

A todos os docentes que contribuíram, de forma significativa, para a minha formação académica e profissional, em particular à Professora Especialista Anabela Marques, minha orientadora, pela disponibilidade e generosidade reveladas, pelo acompanhamento e partilha de experiências ao longo das orientações, pelas opiniões e críticas construtivas e por me transmitir e ensinar, com prazer e dedicação, muito do que sei.

Ao Centro Escolar de Vilar pela receptividade e cooperação, em especial à Professora Francisca Ribeiro que tão bem me soube amparar.

Aos meninos e meninas do 3ºano do Centro Escolar de Vilar por tão bem me terem acolhido, pelo empenho e envolvimento que depositaram no presente projeto de intervenção. Sem eles, a sua implementação não teria sido possível.

Aos meus amigos, à Celeste, o meu par pedagógico, pela partilha, pelo apoio incondicional, foi um porto de abrigo durante toda esta caminhada e a uma “ flor” que se tornou uma irmã de coração, juntas tudo se tornou mais fácil e transponível pois acreditou sempre em mim nos momentos de maior desalento.

À minha família, ao meu marido, por ter sido pai e mãe durante quatro anos, e filhotes, João e Tiago, por simplesmente estarem sempre perto, nunca me deixando sozinha, acreditando e fazendo-me acreditar que o meu sonho era possível. A eles dedico esta luta e este sonho, sem eles nada teria sido possível.

RESUMO

O projeto que se apresenta tem como finalidade investigar de que forma a abordagem de obras literárias promovem a fluência na leitura no 3.º ano de escolaridade.

Consideraram-se as contribuições convergentes dos estudos de vários autores entre eles Magalhães (2006), Souza (2006) que refere que, na formação do leitor, é fundamental que a criança tenha contacto com livros de carácter estético, pois estes oferecem ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a imaginação e alargando a sua visão do mundo, Prole (2010) que se debruça sobre a importância da leitura literária e Sim-Sim (2007) que defende a leitura como sendo um processo de compreensão.

O estudo doravante conjugou duas fases. A primeira fase foi realizada no decorrer da Prática Pedagógica no Centro Escolar de Vilar com o 3.º ano de escolaridade, onde tivemos oportunidade de verificar algumas lacunas na fluência da leitura dos alunos. A segunda diz respeito à investigação da problemática anteriormente descrita.

Recorremos a uma metodologia de investigação na própria prática defendida por Ponte (2002). Como refere o autor, torna-se vital uma cultura de investigação e de discussão de investigação sobre a prática profissional.

Como defende Ponte (2002), são, no entanto, condições muito gerais que será preciso operacionalizar através do desenvolvimento de uma cultura de investigação e de discussão de investigação sobre a prática profissional.

Após a intervenção realizada, os resultados indicam que uma abordagem às obras literárias em contexto de sala de aula promove a fluência da leitura, uma vez que os alunos, no final da atividade revelaram melhorias significativas na fluência da leitura. Após comparação de resultados, constatámos que os resultados revelaram-se positivos, ou seja, após a aplicação das atividades realizadas ao longo do trabalho verificámos melhorias na fluência da leitura. De referir também que, no final do 2.º período, os alunos participaram num concurso de leitura proporcionado pelo Agrupamento de Escolas e obtiveram os melhores resultados.

Palavras-chave: Obras literárias. Fluência na leitura. 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The project which is presented aims to investigate how the approach of literary promote fluency in reading in the 3rd grade.

They were considered the converging contributions from studies of several authors including Magellan (2006), Souza (2006) which states that, in the player's training, it is essential that the child has contact with aesthetic books, because they offer the reader opportunity to experience the history and emotions, developing imagination and broadening their world view, Brood (2010) which focuses on the importance of literary reading and Sim-Sim (2007) defends the reading as a process of understanding .

The study now conjugated two phases. The first phase was carried out during the pedagogical practice in the Vilar Center School with 3rd grade, where we had the opportunity to check out some gaps in reading fluency of students. The second concerns the investigation of the problems described above.

We use a research methodology in own practice advocated by Bridge (2002). As he points out, it is vital to a culture of research and research discussion on professional practice.

As advocates Bridge (2002), are, however, very general conditions that will need to operate through the development of a research culture and research discussion on professional practice.

After the intervention performed, the results indicate that an approach to literary works in the classroom context promotes the flow of reading as students at the end of the activity showed significant improvements in reading fluency. After comparing the results, we found that the results were positive, ie after the implementation of the activities carried out during the work noticed improvements in reading fluency. It should also be noted that at the end of the 2nd period, the students participated in a reading contest provided by the School Group and obtained the best results.

Keywords: Literary. Reading fluency. 1st Cycle.

ÍNDICE

Agradecimentos	v
Resumo	vii
<i>Abstract</i>	ix
Introdução	15
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	17
1.1 – A compreensão Leitora.....	18
1.2 – Fluência na Leitura	19
1.2.1 – Precisão na Leitura.....	20
1.2.2 – Fluência.....	21
1.3 – As Obras Literárias no 1.º Ciclo como Promotoras da Leitura.....	22
1.4 – A Educação Literária nas Metas Curriculares	25
Capítulo II – Caracterização do Contexto.....	27
2.1 – Caracterização do Meio Envolveinte	28
2.2 – Caracterização da Instituição de Acolhimento	29
2.3 – Caracterização da Turma	29
Capítulo III – Apresentação e Avaliação das Atividades	31
3.1 – Pergunta de Estudo e Objetivos	32
3.2 – Apresentação e Justificação do Plano de Atividades.....	32
3.3 – Técnicas de Recolha de Dados Utilizadas	33
3.3.1 – Observação.....	33
3.3.2 – Análise Documental.....	34
3.4 – Metodologia de Trabalho.....	35
3.5 – Planificação e Avaliação das Atividades	36
3.5.1 – 1.º Momento.....	37
3.5.2 – 2.º Momento.....	37

3.5.3 – 3º Momento.....	37
3.5.4 – Avaliação	40
3.6 – Atividades Desenvolvidas.....	41
3.6.1 – Observação.....	41
3.6.2 – Divulgação	41
3.6.3 – Avaliação Pré-Intervenção.....	42
3.6.4 – Monitorização da Intervenção.....	42
3.6.5 – Avaliação Pós-Intervenção	43
3.7 – Análise Crítica dos Resultados Obtidos.....	44
3.8 – Avaliação do Plano de Atividades	47
3.8.1 – Avaliação Pré-Intervenção e 1.ª Sessão	48
3.8.2 – Avaliação 2.ª a 6.ª Sessões.....	50
3.8.3 – Avaliação Pré e Pós-Intervenção	53
3.9 – Análise Geral dos Resultados Obtidos.....	55
Capítulo IV – Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas	61
Referências Oficiais	63
Anexos	65
Anexo I – Ficha de Observação e Registo de Aulas do 1.º Ciclo (ISCE).....	67
Anexo II – Grelha - Leitura em Voz Alta	71
Anexo III – Inquérito à Professora Cooperante	75
Anexo IV – Grelha de Avaliação - Leitura em Voz Alta	79
Anexo V – Reflexão Individual (3.ª Semana).....	83
Anexo VI – Texto “A Noite dos Animais Inventados”	87
Anexo VII – Grelha de Avaliação - Avaliação Pré-Intervenção	91
Anexo VIII – Texto “A Arca do Tesouro	95
Anexo IX – Grelha Avaliação - "Arca do Tesouro”	109

Anexo X – Poema “Silêncio”	113
Anexo XI – Poema “Menina Alegre”	117
Anexo XII – Poema “Rosmaninho”	121
Anexo XIII – Poema “A Amiga da China”	125
Anexo XIV – Poema “A Garça”	129
Anexo XV – Poema “A Pinha”	133
Anexo XVI – Grelha de Avaliação - <i>in</i> Fadas Verdes	137
Anexo XVII – Grelha de Avaliação - “Amiga da China”	141
Anexo XVIII – Grelha de Avaliação - “A Garça”	145
Anexo XIX – Grelha de Avaliação - “A Pinha”	149
Anexo XX – Texto “Bolacha Maria”	153
Anexo XXI – Grelha de Avaliação - “Bolacha Maria”	159

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da Avaliação Pré-Intervenção da leitura de um texto do manual...49	
Gráfico 2 – Resultados da 1. ^a intervenção: leitura da obra “Arca do Tesouro”.....50	
Gráfico 3 – Resultados da 3. ^a intervenção: leitura dos poemas “Silêncio”, “Menina Alegre” e “Rosmaninho”	51
Gráfico 4 – Resultados da 3. ^a intervenção: leitura do poema “Amiga da China”	51
Gráfico 5 – Resultados da 4. ^a intervenção: leitura do poema “A Garça”	52
Gráfico 6 – Resultados da 5. ^a intervenção: leitura do poema “A Pinha”	52
Gráfico 7 – Resultados da 6. ^a sessão: leitura do conto “Bolacha Maria”	53
Gráfico 9 – Leitura dos Alunos depois da ação interventiva	54
Gráfico 8 – Leitura dos Alunos antes da ação interventiva	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Calendarização das Atividades	39
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). A prática pedagógica foi desenvolvida em dois contextos educativos distintos, numa primeira fase no Jardim de Infância e, posteriormente, numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O presente relatório resulta da implementação de obras literárias como promotoras da fluência da leitura, numa turma do 3.º ano de escolaridade.

Após a fase de observação do grupo de trabalho, constatámos que os alunos não apreciavam muito a leitura. Durante o período de observação e reflexão junto da professora cooperante, identificámos lacunas neste domínio pelo que uma intervenção pareceu-nos imperativa. Muitos dos alunos não liam por iniciativa própria e revelavam falta de hábitos de leitura, bem como na monitorização da compreensão de textos. Desta forma, resolvemos realizar o nosso estudo em torno desse mesmo assunto. A questão-problema levantada foi – *De que forma a abordagem de obras literárias promovem a fluência na leitura no 3.º ano de escolaridade?*

Com vista a obter uma resposta à questão-problema, foi delineado um plano de ação que contemplou seguintes fases: na primeira fase de preparação, procedeu-se à recolha de dados relativos aos hábitos de leitura de obras literárias e às competências de leitura dos alunos; a subsequente análise dos dados recolhidos fundamentou a planificação e implementação de estratégias a efetuar na fase seguinte; na segunda fase, de implementação das atividades, realizaram-se as sessões planeadas com observação direta das atividades desenvolvidas; numa terceira fase, procedeu-se à recolha de novos dados relativos às competências de leitura dos alunos, cuja comparação com os dados inicialmente recolhidos permitiu avaliar os efeitos da intervenção e conjecturar se, de facto a leitura de obras literárias surtiu efeitos positivos na fluência de leitura dos alunos.

O grupo de alunos com o qual desenvolvemos o nosso projeto evidenciou gosto pela audição e exploração de histórias que, segundo os mesmos, ocorriam sobretudo em contexto familiar. Apesar de não serem ainda considerados leitores fluentes, no verdadeiro sentido da expressão, por se encontrarem ainda num processo de desenvolvimento de descodificação do código escrito, os alunos manifestaram uma grande vontade de o desenvolver. À motivação mencionada juntaram-se as observações e os diálogos estabelecidos com os alunos, os quais nos permitiram perceber que os mesmos dispõem de insuficientes oportunidades de

convivência com textos literários e com leituras prazerosas em contexto escolar, devido à ausência, por exemplo, de momentos de hora do conto em sala de aula e da existência de práticas de leitura unicamente centradas no manual – numa tentativa de escolarização excessiva da leitura. Nesse sentido, partimos para a utilização de obras literárias com vista a desenvolver a fluência da leitura. Também Souza (2006) refere que, na formação do leitor, é fundamental que a criança tenha contacto com livros de carácter estético, pois estes oferecem ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a imaginação e alargando a sua visão do mundo.

A intervenção pedagógica teve como objetivo central promover e desenvolver competências leitoras nos alunos através da utilização de obras literárias, entendendo até que ponto as obras literárias contribuem satisfatoriamente para o desenvolvimento desta competência. Um outro objetivo prendeu-se com o facto de criar leitores e fazer disso uma rotina diária na vida escolar dos alunos, pretendendo dessa forma gerar um período de autonomia e liberdade no qual os alunos pudessem explorar uma obra literária e mergulharem no seu mundo imaginário.

O relatório encontra-se dividido em capítulos: o primeiro diz respeito ao enquadramento teórico contemplando as considerações gerais acerca da compreensão leitora e a importância das obras literárias como promotoras da fluência na leitura, diz também respeito à aprendizagem da leitura e da aquisição de competências leitoras e, também, ao Plano Nacional de Leitura; o segundo capítulo diz respeito à caracterização do meio envolvente no qual decorreu a intervenção, à caracterização da instituição de acolhimento e à caracterização da turma/grupo de trabalho. Em relação ao terceiro capítulo, este contempla a apresentação e descrição das atividades desenvolvidas, as técnicas de recolha de dados, as opções metodológicas, a planificação e a avaliação das atividades e a apresentação e análise crítica aos resultados obtidos. No quarto capítulo, encontram-se as considerações finais.

Para rematar, encontram-se as referências bibliográficas bem como os anexos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A desmotivação em relação à leitura que cada vez mais se faz sentir é um sintoma que deriva exatamente de todo o contexto social e que devemos combater. As queixas, as constatações de que as crianças e os jovens não leem são imensas. As crianças realmente não leem e é, para si muitas vezes – vezes demais, uma espécie de castigo obrigá-los em tal atividade. Tentámos, com o nosso trabalho, provar que há formas, como a leitura integral em voz alta de obras literárias, de potencializar e promover o gosto pela leitura e, desta forma, tornar a sua fluência mais significativa.

1.1 – A COMPREENSÃO LEITORA

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que relaciona ao mesmo tempo um sistema articulado de capacidades e conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito, pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito, ler é então compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. No entanto, ler, não é uma atividade simples, mas antes complexa, que exige a intervenção de vários processos linguísticos, cognitivos, motivacionais e afetivos.

O reconhecimento da palavra escrita é o ponto de partida para a leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral, na qual há uma conversão de grafemas em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um significado. Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua.

Segundo Magalhães (2006, p.74), citando Gaston Mialaret (1974) “ *saber ler significa ser capaz de decifrar, isto é, perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora.*” Sendo assim, saber ler é compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos aquilo que se dependeu da mensagem recebida. Por outras palavras, saber ler equivale a dispor de um meio de comunicação com os demais e, em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade. O autor acrescenta ainda que “ *saber ler é ainda ser capaz de apreciar esteticamente o que se lê, e que finalmente, resulta de uma educação que nunca pode ser dada por concluída.*” Segundo Sardinha (2007, p. 3), citando Chauveau (1993, p.39) “ *o domínio da leitura exige um ensino direto, que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra – som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito*”. É um processo sempre incompleto e inesgotável. A criança só se tornará leitor se desenvolver um comportamento de leitor, se tiver uma relação próxima com o objeto livro e se sentir necessidade de ler, ler com uma finalidade, seja ela para saber a que horas passa o autocarro, o que a mãe escreveu no bilhete ou para saber o que realmente aconteceu com determinado personagem num conto. Pretende-se cada vez mais que a criança leia, mas que leia algo que lhe diga alguma coisa, algo que seja do seu interesse, que suscite a sua curiosidade e que a faça ler de novo, não desistindo à primeira leitura, à primeira dificuldade encontrada. Uma criança que esteja a ler algo que não a cativa, não está a ler, mas sim somente a juntar as letras, a unir o som ao grafema e, desta forma, não descodifica e não

desenvolve competências linguísticas. Para isso terá de fazer da leitura um projeto de vida. A título de exemplo, obras clássicas portuguesas, tais como Frei Luís de Sousa, de Almeida Garrett, a Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente e ainda Os Maias, de Eça de Queirós, que ficarão na memória de toda a cultura portuguesa, é reconhecível que, apesar de estas obras manterem toda a sua dimensão histórica, vão deixar de ser acessíveis aos jovens, em virtude de não conterem elementos reconhecíveis significativos e atraentes para os dias de hoje, apenas lhes mostrando uma realidade que já nada lhes diz, que os remete para coisa nenhuma. Daí que na opinião de Sardinha (2007, p. 6), citando Chauveau (1993) “*em momento algum da nossa existência podemos afirmar que já adquirimos a nossa competência máxima em leitura.*” Aprender a ler é um processo contínuo e infinito, nunca se aprende tudo e, ao longo da vida, vamos sempre acrescentando informação.

Nesse sentido, todas as semanas, todos os dias, ao longo da minha prática pedagógica houve momentos de leitura diversificados de obras literárias. As obras literárias escolhidas estão contempladas nas Obras Obrigatórias para o 3.º ano de escolaridade. No entanto, foram escolhidos poemas, contos e tranches nos quais a temática estivesse mais próxima dos nossos alunos e que fossem mais ao encontro dos seus interesses reais. Verificámos, de facto, que tal fomenta o interesse, a atenção e a motivação com que realizavam a leitura.

1.2 – FLUÊNCIA NA LEITURA

A fluência na leitura é cada vez mais um objetivo do professor dentro e fora da sala de aula. Autores como Meyer & Felton (1999, p. 284) definem a fluência na leitura como a habilidade para ler um texto “*rápida, suavemente, sem esforço e automaticamente, dependendo pouca atenção na mecânica necessária à descodificação*”. Segundo Osborn *et al* (2003, p. 22), a fluência é “*a capacidade de ler um texto com precisão e rapidamente*”. Depreendemos destas conceções que a fluência na leitura está intimamente ligada à precisão com que os textos são lidos.

Os leitores fluentes têm a capacidade de ler um texto com rapidez, correção, precisão e com uma boa expressividade. A fluência que o indivíduo tem a ler pode depender do desenvolvimento das competências de reconhecimento de palavras. Depreende-se daqui que quanto mais se ler, mais e melhor se lerá, pois há o alargamento do léxico e uma relação mais próximas com as palavras, há o seu reconhecimento imediato.

Os leitores que se tornam fluentes são capazes de identificar palavras com bastante precisão e automaticamente conseguem concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão, ou

seja, como a leitura já se tornou um processo rápido, há tempo para a sua correta compreensão. O aluno já não “perde” muito tempo a tentar ler e, por conseguinte, descodifica rapidamente a mensagem que se pretende transmitir. Tal como refere Sim-Sim (2006):

“a fluência de leitura, ou seja, a precisão e rapidez na descodificação, constitui um dos fatores responsáveis pela compreensão daquilo que é lido, sendo determinante não apenas nas fases iniciais de aprendizagem da leitura, mas continuando a assumir um importante papel na compreensão mesmo para os leitores não principiantes. (...) São a rapidez e precisão na descodificação que determinam a compreensão, e não o contrário” (p. 53).

Existem vários estudos que demonstram a existência de competências básicas necessárias à leitura fluente, sendo elas a capacidade de ler um texto adequado à faixa etária, com precisão, prosódia e a um bom ritmo (Good, Simmons & Kane’enui, 2002). Desta forma, a fluência de leitura é a ponte entre a leitura e a compreensão da mensagem e esta pode ser avaliada pelos seguintes indicadores: Precisão – ausência de erros; Velocidade – número de palavras por minuto, num texto.

No estudo foi realizada uma avaliação à leitura em voz alta de modo a verificar de que forma a leitura de obras literárias promoveram o desenvolvimento da leitura. Segundo Gonçalves (2011, p. 5), esta *“é uma prática de avaliação que favorece a motorização dos desempenhos do aluno, promovendo a autorregulação e servindo como um meio eficaz para a análise e verificação que cada professor pode realizar sobre as estratégias de ensino”*.

Deve-se procurar aumentar a fluência na leitura pois, como já foi referido anteriormente, a fluência insuficiente na leitura de um texto pode influenciar negativamente a compreensão do mesmo.

1.2.1 – PRECISÃO NA LEITURA

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

textual, obtemos um nível de precisão na leitura. Neste sentido, quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior a capacidade da memória de trabalho consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, processos importantes para a compreensão da leitura. À precisão, está, segundo vários autores, indiscutivelmente ligada a fluência (Morais, 1997; Gough & Hoover, 1996). Assim, a fluência vai aumentando ao mesmo tempo que se atinge um bom nível de correção da leitura.

1.2.2 – FLUÊNCIA

Uma criança, ao dominar o mecanismo de decifração, fica mais disponível para dedicar a sua atenção à compreensão do texto, tornando-se o processo de decifração uma atividade subconsciente, conseguindo a criança ler e compreender ao mesmo tempo uma vez que já não necessita do tempo para juntar as sílabas, por exemplo. Autores como LaBerge e Samuels ([1974] 2003) defendem que, quando uma criança despende muita atenção à decifração e identificação de palavras, apresenta problemas na sua compreensão, pois não consegue dar a mesma atenção às duas tarefas. A fluência, de acordo com estes autores, serve como uma ponte entre o reconhecimento de palavras e compreensão da mensagem textual.

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

Segundo Rasinski & Padak (2000), leitores fluentes tendem a ter mais atitudes positivas para com a leitura e um conceito mais positivo de si mesmos como leitores. Como consequência, os leitores fluentes são mais propensos a ler mais e aprender mais, e a tornarem-se ainda mais fluentes com o passar dos anos. Além disso, os leitores fluentes podem desfrutar, em vez de ter medo, da leitura em voz alta para uma audiência sem sentirem receio de falhar. Importa ainda referir que os leitores fluentes são capazes de fornecer bons modelos de leitura para os outros e desempenhar o papel de ajudar os outros a aprender a ler. Ler para os outros

também se revela como uma boa forma de os incentivar, de os cativar para a leitura de uma maneira indireta.

1.3 – AS OBRAS LITERÁRIAS NO 1.º CICLO COMO PROMOTORAS DA LEITURA

Todo o leitor possui a sua história de vida, tem seu repertório de leituras, uma trajetória cultural e social e insere-se numa determinada comunidade que o influencia. No entanto, é na escola que a leitura assume o seu papel.

A escola é vista e entendida como um espaço privilegiado de acesso ao livro e à leitura. Por este motivo, a ela se atribui, entre outras funções fulcrais, o dever de formar leitores fluentes, competentes, conscientes e críticos. Assim sendo, torna-se imprescindível que esta crie verdadeiras oportunidades de convívio e contacto com livros distintos, dentro e fora da sala de aula, de modo a desenvolver nos seus alunos o gosto pela leitura e o gosto pelo objeto livro.

A introdução da leitura quotidiana de livros de Literatura para a Infância na sala de aula, mais precisamente no 1.º ciclo do ensino básico, deverá ser entendida como imprescindível para a formação de crianças leitoras. As obras literárias proporcionam prazer pela leitura e pelo imaginário ao mesmo tempo que contribuem para um processo de maturidade devido à autonomia que o leitor tem. Desta forma, o livro infantil revela-se como sendo um dos instrumentos mais capazes de ajudarmos os nossos alunos a crescerem de uma forma mais saudável uma vez que os torna mais cultos, mais livres, mais solidários, mais cuidados, competentes e conscientes numa sociedade cada vez mais pluralista. Numa sociedade cada vez mais rendida à imagem e ao audiovisual, o contacto com o livro e a apropriação do mesmo irão desenvolver competências, sejam elas escolares ou não, que tornarão os nossos alunos seres humanos melhores.

Os livros desempenham um papel determinante no ensino e na aprendizagem da leitura (bem como da escrita). No entanto, esta função é mais evidente no primeiro ano de escolaridade onde as práticas de leitura prendem-se com processo de alfabetização da criança, tornando-se assim os alicerces deste grande empreendimento que é a capacidade de ler. No entanto, na medida em que é possível atribuir à Literatura para a Infância um potencial educativo e formativo, podemos afirmar que esta se poderá também veicular à escola e contribuir para dar continuidade ao processo de aprendizagem da leitura iniciado no primeiro ano de escolaridade e, desta forma, tornar o processo mais rico e satisfatório.

No programa de Português do Ensino Básico podemos ler que “*o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo*” (Reis et al, 2008, p.33). Lajolo (2008) também sublinha a importância da literatura no meio escolar, afirmando que: “*(...) a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos*” (p. 106). Estando, deste modo, os livros de Literatura infantojuvenil implicados no processo educativo devido também à sua obrigatoriedade na atualidade, enriquecer os alunos deve ser o objetivo dos professores, proporcionando-lhes encontros efetivos com os livros e ampliando-lhes o universo educacional através do cultivo de hábitos de leitura e desenvolvimento da mesma.

Para uma leitura sistemática e consciente, Sim-Sim (2007) afirma que “*um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vetores: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras, o conhecimento da língua, a experiência individual de leitura e as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor*.” Assim sendo, quando mais à vontade e mais contacto a criança tiver com obras literárias, mais facilmente desenvolverá competências linguísticas inerentes à leitura uma vez que o vocabulário que possuem é bastante diversificado.

É também através da leitura de obras literárias que o aluno tem contacto com a sua língua e com as suas diferentes variantes, e tal ajuda-o no processo de interpretação e reflexão do que visualiza, estimulando o avanço da leitura, quer na sua fluência quer na sua compreensão. Nesse sentido, é correto afirmar que quanto mais se lê mais é possível ler melhor. No entanto, essas leituras devem ser sempre adequadas ao nível cognitivo de cada um, à sua faixa etária e às suas motivações (Kleiman, 1989, p. 8).

Ao texto literário e à sua leitura “*não se lhe[s] pode recusar o estatuto de situação privilegiada de ensino/aprendizagem*” (Sousa, 1993, p. 15), uma vez que ao lermos um texto em voz alta, ao interpretarmos um texto conjuntamente, torna-se imperativo partilhar as interpretações daquele texto. Esta partilha remete-nos para o propósito comunicativo em sala de aula, propósito esse que se rege pela interação entre professor e alunos, sendo que o primeiro levanta e conduz a discussão, ao passo que os outros indagam as interpretações que lhes ofereceu tal leitura, numa interação bastante dinâmica e enriquecedora. Esta leitura não se prende, portanto, somente ao reconhecimento de palavras escritas (um ato meramente de decifração); pelo contrário, assume-se como um ato de compreensão, que permite ao leitor construir sentidos plurais a partir do texto lido. Na verdade, esse entendimento da leitura é

defendido por Inês Sim-Sim (2007), para quem *“Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos”*.

Também se torna primordial realçar o desenvolvimento de uma linguagem literária através destas obras e tal só é possível quando o professor assume um papel, também ele, de leitor literário. O professor também deve “ver” as obras com outros olhos, senti-las e vivê-las, pois só assim os seus alunos se apropriarão também delas. Corroborando com Perrone-Moisés (2000, p. 351), *“para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue a acreditar nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto do seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável.”*

Na brochura Orientações para Atividades de Leitura pode ler-se que *“Ouvir contar e contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporcionam às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano”* (p. 7). Acrescentando, ainda, que a leitura em voz alta de textos *“fomenta o desenvolvimento e permite que cada aluno ascenda ao patamar seguinte do domínio da leitura, permite um bom ritmo de leitura oral que facilita a concentração, permite trabalhar na aula textos mais complexos, contribui para diversificar o vocabulário e, por último, pode suscitar o desejo de ler textos cada vez mais complexos”* (p.37)

Quando, na escola, a leitura se limita a uma leitura funcional, ou seja, uma leitura de um excerto para treinar as competências de descodificação ou para realizar os trabalhos de casa ou à leitura de um texto adaptado (à partida, este texto adaptado tem objetivos concretos na sua leitura), o desenvolvimento da compreensão está fortemente condicionado ou mesmo comprometido. Assim sendo, estas crianças não estando em contacto com o livro, com a sua leitura integral, por exemplo, a sua compreensão leitora está em risco. A importância da leitura literária que implica, evidentemente, a leitura de histórias completas, reside na sua capacidade em atrair as crianças, envolvendo-as emotivamente no imaginário das histórias, impulsionando o seu diálogo com o texto, as suas personagens e aventuras, assumindo-se, assim, como um meio fundamental para potencializar a interação entre o leitor e o texto e, conseqüentemente, o desenvolvimento da compreensão (António Prole, 2010).

1.4 – A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NAS METAS CURRICULARES

O livro de Literatura Infantil já se encontra presente em todas as salas de aula. Esta mudança foi preconizada pelo Plano Nacional de Leitura e, atualmente, a Educação Literária é parte integrante das Metas Curriculares de Português. É-lhe reconhecida a sua importância, a importância do contacto com obras literárias, a importância da sua leitura e da sua pré-leitura.

Para formar leitores é indispensável criar situações que proporcionem múltiplos contactos com livros e permitam desenvolver em parceria a competência da leitura e o gosto pela leitura. A aquisição da competência pressupõe experiências de aprendizagem que induzam o domínio progressivo da complexidade de funções envolvidas no ato de ler: a decifração, a compreensão, a representação mental do conteúdo e a reação afetiva ao texto escrito.

O primeiro passo, como foi referido anteriormente, para promover o gosto pela leitura é proporcionar o contacto dos leitores com uma grande diversidade de livros, para aumentar a probabilidade de que cada um encontre os livros-chave que lhe abrirão as portas do interesse pela leitura e do hábito de ler de livre vontade.

O Programa de Português fomenta a criação de hábitos de leitura e propõe como descritor de desempenho para todos os anos de escolaridade “*Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto*”. (Reis, 2009, p. 37 e 40) Assim, compete à escola, utilizando todos os recursos humanos e materiais ao seu dispor, promover o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos e a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objetivos variados (Reis (Coord.), 2009).

O Plano Nacional de Leitura procura estimular ao desenvolvimento de projetos que incluam oportunidades para ler de todas as formas possíveis e fomentam as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura. Este sugere a frequência de feiras de livros e bibliotecas para tornar permanente o hábito de leitura, tendo em conta que são locais onde se proporciona um sem números de atividades que estimulam e motivam o ato da leitura. Na mesma perspetiva, Silva et al. (2011, p. 9) afirmam que a leitura se aperfeiçoa e aprofunda “*através da pluralidade das experiências e atividades de leitura*”.

Para o domínio da Educação Literária foi criada uma lista de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo assim que a escola não reproduzisse diferenças socioculturais exteriores. Para o 1.º Ciclo foram, neste domínio da Educação Literária, definidos como mínimo sete títulos em cada ano relativos aos objetivos 1 a 3 do domínio da Educação Literária. Relativamente aos restantes objetivos do domínio da Educação Literária bem como aos do domínio da Leitura e Escrita, foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura ou pela lista anexa às Metas Curriculares.

Nas Metas Curriculares do Português pode ler-se que *”por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão.”*

Assim sendo, a importância das obras literárias é reconhecida e preconizada nas metas tendo como objetivo que as crianças que frequentam o 1.ºCiclo contactem com estes textos, que os leiam e interpretem criando, desta forma, hábitos de leitura e gosto pelo objeto livro.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O desenvolvimento do projeto de investigação teve como palco de intervenção uma escola do 1.º CEB, o Centro Escolar de Vilar, no concelho de Lousada. A contextualização que aqui fazemos tem como suporte a observação do contexto, a leitura de diversos documentos institucionais facultados pelo Centro Escolar e as interações com a professora cooperante e com os próprios alunos. Um conhecimento *à priori* fará com que o trabalho realizado e as atividades implementadas sejam mais conscientes e adequadas ao grupo de trabalho. Ao conhecermos a realidade com que vamos trabalhar, a intervenção torna-se mais incisiva e adaptada à realidade.

2.1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

O Centro Escolar fica situado na freguesia de Vilar do Torno e Alentém, concelho de Lousada. Vilar do Torno é uma povoação antiga e de relativa importância nos primórdios da nossa nacionalidade, sendo referida no testamento de D. Sancho I. O topónimo Castilô, revela a existência de um pequeno castelo nesse lugar. A Torre de Vilar, vulgarmente conhecida pela Torre dos Mouros, erguida num outeiro com o mesmo nome (tem 18 metros de altura e 9,5 de perímetro, um pequeno pórtico e vestígios do solar que lhe fica anexo) confirma a importância defensiva e estratégica desta região. Alentém pela sua localização próxima do rio Sousa e pelas características do terreno é propícia à formação de grandes quintas, tradição herdada do tempo dos romanos que aí deixaram vestígios.

O meio em que se encontra é semirural mas apenas um reduzido número de pessoas se dedica à agricultura para consumo próprio (produtos hortícolas, batatas, legumes e vinha), em regime de cultura intensiva de tipo artesanal e doméstico. A maior parte das pessoas dedicam-se ao comércio e outras atividades, tais como: trabalho fabril (sobretudo nos têxteis), construção civil, etc. A maioria das mães das crianças que frequentam este centro escolar são trabalhadoras em fábricas de confeção ou calçado.

No campo da saúde a freguesia de Vilar não possui qualquer recurso direto servindo-se das freguesias de Caíde e Torno. Em Caíde funciona o posto médico. Em caso de urgência recorrem ao hospital de Penafiel ou à clínica da freguesia de Torno.

No âmbito cultural e recreativo existe nesta freguesia um edifício de sede de Junta de freguesia, um centro de ciclismo e um colégio particular (Externato S^a do Carmo).

O Ensino Pré-Escolar tem vindo a ser alargado existindo em cada freguesia do concelho de Lousada, nomeadamente em Vilar, pelo menos, um Jardim de Infância. Uma nova aposta tem sido feita com a entrada em funcionamento de novos *Centros Escolares* que integram no mesmo edifício a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As AEC (atividades de enriquecimento curricular) apresentam ofertas ao nível das áreas de Música, Inglês, Atividade Física e Desportiva. Nos Jardins de Infância prosseguem as atividades de apoio à componente socioeducativa (almoço e prolongamento de horário), incluindo a oferta de atividades nas áreas da Expressão Físico - Motora, Musical.

É essencial conhecer a comunidade como um elemento de informação e conhecimento, como um meio pedagógico que fornece informação útil ao entendimento de determinado contexto educativo. Este conhecimento permite, assim, planear atividades tendo em linha de

conta as características físicas e humanas do contexto circundante, adequando-as ao grupo e particularmente a cada aluno.

O Agrupamento de Escolas de Lousada Este engloba Jardins de Infância, escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Escola Básica de Lousada Este (escola sede do Agrupamento).

2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

“O espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo, situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto” (OCEPE, 1997).

Neste sentido, tendo em vista a interação social, é importante a recolha de dados inerentes ao Centro Escolar de Vilar. Trata-se de um edifício proposto implanta-se na Rua de Gibreiros, freguesia de Vilar do Torno e Alentém, concelho de Lousada.

O local é servido de arruamento próximo da via principal, possui bons acessos automóvel e pedonal, saneamento, água pública, eletricidade, telefone e recolha de lixos.

Situa-se junto a uma área que se pretende dinamizar para zona de lazer, assim como próximo do centro do aglomerado. O edifício desenvolve-se num piso térreo.

O edifício é novo estando, a funcionar há cinco anos. Possui cinco salas, duas de pré-escolar e três de primeiro ciclo, refeitório, cozinha, três dispensas polivalente, biblioteca, gabinete, casa de banho para adultos, duas casas de banho para as crianças e uma casa de banho equipada para deficientes.

O recreio é constituído por um parque infantil com baloiços, escorrega, caixa de areia, alguns bancos e papeleiras. Tem anexado um campo de jogos com balneários.

2.3 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma 3.º ano é composta por dezasseis alunos, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. Catorze alunos frequentam o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez, enquanto dois deles detêm uma retenção. A turma apresenta um nível socioeconómico médio-baixo, embora com um nível de afetividade razoável.

Os alunos provêm de uma população inserida num meio rural, refletindo-se no tipo de atividades económicas desenvolvidas pelas famílias. As atividades das mães estão ligadas à indústria têxtil, principalmente de pequena e média dimensão, e os pais mais ligados à construção civil.

O nível sociocultural considera-se baixo, já que as habilitações escolares dos encarregados de educação se situam entre o 1.º e o 2.º ciclos. Possuem fraca formação profissional de carácter especializado, desempenhando funções pouco qualificadas no processo produtivo nas respetivas áreas.

A maioria dos encarregados de educação acompanha o percurso escolar dos seus educandos, mas também existem alguns elementos que raramente comparecem na escola quando convocados, ou mesmo nas reuniões de avaliação.

A freguesia de Vilar do Torno e Alentém de onde são provenientes não possui grandes infra estruturas culturais, os alunos e respetivas famílias não dispõem de muitos espaços de lazer que possam frequentar, além dos cafés, parque de merendas, a própria casa ou a rua onde às vezes brincam. Esta freguesia dispõe de um campo de futebol utilizado, por vezes, na realização de algumas atividades desportivas. Bibliotecas e cinemas não existem.

Esta é uma turma heterogénea. Conhecem-se desde muito cedo, pois vivem todos na mesma aldeia ou já frequentaram o mesmo jardim-de-infância.

A média de idades é oito anos. Os mesmos apresentam um desenvolvimento normal para a sua faixa etária, com a exceção de quatro alunos. Estes revelam muitas limitações no processo ensino/aprendizagem na avaliação diagnóstica pelo que beneficiam de um plano de acompanhamento. Estes alunos beneficiam do Plano Psicossocial de Intervenção da Câmara Municipal de Lousada, de acompanhamento do psicólogo/programa de tutoria da escola e são acompanhados por um Gabinete de Psicologia e de terapias.

Estas crianças ocupam os seus tempos livres com brincadeiras próprias da idade, como andar de bicicleta, brincar com bonecas, jogar à bola, jogar computador etc.

As suas motivações são as de uma criança que nesta fase deseja brincar e ser feliz.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

Neste capítulo é realizada a apresentação da descrição e da avaliação da parte prática do estudo realizado, é explicado de que forma se estruturou a intervenção tendo em conta a questão que a suscitou e os objetivos definidos. Ao longo do mesmo serão apresentados todos os passos seguidos aquando da implementação das atividades planificadas além das avaliações que paralelamente foram sendo feitas no sentido de avaliar a evolução da fluência na leitura.

3.1 – PERGUNTA DE ESTUDO E OBJETIVOS

No sentido de proceder à leitura de obras literárias de modo a verificar a sua importância no desenvolvimento da fluência da leitura, o presente estudo baseou-se na seguinte questão problemática: *De que forma a abordagem de obras literárias promovem a fluência na leitura no 3.º ano de escolaridade?*

Para dar resposta a esta questão propusemo-nos operacionalizar um plano de atividades com um grupo de alunos de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB e avaliar de que forma a leitura contínua de obras literárias dentro da sala de aula poderá desenvolver a fluência leitora dos alunos.

Como objetivos específicos definimos:

- melhorar a fluência da leitura através da promoção das obras literárias;
- desenvolver a fluência na leitura através da implementação de momentos de leitura em voz alta de obras literárias;
- inculir nos alunos o gosto pela leitura e pelo objeto livro.

3.2 – APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO PLANO DE ATIVIDADES

A questão problemática da intervenção, *De que forma a abordagem de obras literárias promove a fluência na leitura no 3º ano de escolaridade?* partiu do contexto da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB. Neste estágio, realizado no 3.º ano de escolaridade, tivemos a oportunidade de contactar com uma turma muito heterogénea, mas com motivações e interesses bastante semelhantes em relação à leitura.

Aquando da fase de observação, constatamos que os alunos, embora lessem, assumidamente, não o viam como uma atividade prazerosa, pois associavam-na a uma interpretação escrita exaustiva e à escrita de um “*texto no final com trinta linhas no mínimo*”. Também observámos que a leitura das obras literárias obrigatórias para o ano de escolaridade era feita isoladamente, ou seja, com a extração de um excerto e conseqüente leitura individual. Como alguns dos alunos, numa fase inicial não revelavam sucesso na leitura, propusemos uma leitura das obras literárias em voz alta, quase sempre feita de forma integral e feita de forma aleatória entre todos os alunos da turma.

Pelas razões referidas, decidimos implementar um plano de atividades envolvendo a leitura de obras literárias (contempladas nas metas curriculares para o 3.º ano de escolaridade) de forma a envolver positivamente os alunos na leitura, para conseqüentemente percebermos se

a leitura das obras contribuiria de algum modo para desenvolver a fluência da leitura e, conseqüentemente, a compreensão leitora.

3.3 – TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADAS

Segundo Oliveira (1997) a escolha do método e técnicas utilizadas, depende do objetivo da pesquisa, dos recursos financeiros disponíveis, da equipa e dos elementos no campo da investigação.

Considerando as informações que pretendíamos recolher, quer para aprofundar o nosso conhecimento sobre o contexto, quer para avaliar os efeitos da intervenção, recorreremos a métodos de recolha de dados qualitativos. Uma vez que a questão colocada aponta para um objeto de estudo que abarca preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, optámos por uma metodologia qualitativa, ressaltando as afirmações de Bogdan e Biklen (1994) que consideram a abordagem qualitativa como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Segundo Coutinho (2008), para António Latorre existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que divide em três categorias: - Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo; - Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação; - Análise de documentos – centra-se também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

3.3.1 – OBSERVAÇÃO

“A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Como tal, em contexto de 1.º CEB, ao observar as práticas pedagógicas das professoras cooperantes no que diz respeito à leitura de obras literárias, constatámos que não era habitual fazê-lo, embora o desejassem.

Elaboramos, então, o plano da nossa prática tentando contrariar essas abordagens didáticas que, a nosso ver, apontavam para a desvalorização do objeto livro e, conseqüentemente, da leitura de obras literárias, com conseqüências ao nível do desalento dos alunos em relação à leitura e à escrita. Procurámos inovar e encontrar novas formas de abordar os textos, formas

essas que decorriam das leituras efetuadas durante a investigação teórica propriamente dita, e das nossas convicções, naturalmente. Assim, este projeto foi concebido tendo como objetivo a implementação de uma ação sustentada, flexível e pensada, aquando da nossa intervenção em contexto de 1.º Ciclo, recorrendo à obrigatoriedade reflexiva das práticas observadas e atendendo às questões que se levantavam, num imperativo rigor responsivo.

A observação, ocorrida diretamente e de forma participada, foi escolhida por possibilitar a aquisição de conhecimentos, de forma direta, das dinâmicas vivenciadas em sala de aula, permitindo assim uma melhor compreensão do contexto, dos alunos e das suas motivações e necessidades.

No nosso estudo recorreu-se à recolha de dados por via da observação participante. Para registarmos as nossas observações utilizámos uma grelha de observação disponibilizada pelo Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (**Anexo I**) na qual constam os seguintes parâmetros a serem avaliados: correção, intensidade, ritmo, expressividade e articulação – todos eles com uma avaliação de um a quatro pontos.

3.3.2 – ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental é uma das principais técnicas utilizadas, pois é a partir dela que obtemos uma grande parte de informação que nos será bastante útil para programarmos a nossa ação. Para Ludke e André (1986), a análise documental pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema.

Durante a investigação recorreremos à análise de vários documentos para avaliar os participantes antes e depois da implementação do projeto, tais como o plano de trabalho de turma, o Projeto Educativo do Agrupamento, relatórios individuais dos alunos e, quando justificado, relatórios do psicólogo ou de terapeutas de fala. Esta análise foi fundamental para determinar o sucesso do projeto e para revelar os resultados obtidos em consequência da sua implementação.

Perante a informação obtida pudemos implementar o projeto de uma forma mais precisa, pois detínhamos uma informação mais concreta em relação ao grupo de trabalho.

3.4 – METODOLOGIA DE TRABALHO

Nesta fase do relatório, pretende-se dar a conhecer a metodologia de trabalho que regeu o nosso projeto e que orientou a escolha das estratégias utilizadas durante o mesmo. O presente estudo concilia métodos de recolha de dados de natureza qualitativa, que envolve a técnica de observação e a análise de documentos.

Na elaboração deste trabalho houve a preocupação de se aplicar uma metodologia e instrumentos adequados ao caso em estudo e de acordo com os objetivos estabelecidos previamente.

Investigar é um processo fundamental de construção do conhecimento de realce no percurso profissional ou na formação académica de um professor. Toda a investigação começa com a identificação de um problema ou de uma lacuna relevante – teórico ou prático – para o qual se procura, de forma tanto quanto possível metódica e pragmática, uma resposta convincente e precisa que venha, de algum modo, melhorar a realidade. Beillerot (2001) sugere três condições de base para que uma atividade se possa considerar uma investigação: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública.

Quando nos referimos ao procedimento metodológico de uma investigação, referimo-nos às opções tomadas no sentido de, através da implementação de uma ação, serem alcançados os objetivos estipulados. Algumas destas mesmas opções dizem respeito à escolha da metodologia de investigação e aos métodos e instrumentos utilizados, tendo em vista a recolha e a análise dos dados obtidos no sentido de melhor a realidade observada e, com base nesta, produzir novos conhecimentos. Era, pois, nossa intenção que a metodologia adotada privilegiasse a investigação da nossa própria ação com o objetivo de a melhorar. Nesse sentido, no final, foi sempre realizada uma reflexão referente à nossa prática para que, refletindo, definíssemos melhor o nosso percurso. Assim sendo, o estudo enquadra-se no modelo designado por investigação na própria prática.

O modelo investigação na própria prática envolve uma metodologia, mas envolve também uma pergunta orientadora e uma atividade de divulgação e partilha de conhecimento e resultados. A formulação de boas questões para investigação é um ponto de grande importância no trabalho investigativo. A existência de uma metodologia é uma condição necessária, mas não suficiente, para caracterizar uma atividade como sendo uma investigação e, em particular, uma investigação sobre a prática. Como defende Ponte (2002), são, no entanto, condições muito gerais que será preciso operacionalizar através do desenvolvimento de uma cultura de investigação e de discussão de investigação sobre a prática profissional.

Segundo Ponte (2002, p. 12) “*toda a investigação envolve quatro momentos principais: (i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas*”.

Desta forma, a investigação seguiu e cumpriu os momentos referidos pelo autor supracitado uma vez que se procedeu a uma observação do contexto educativo no qual se iria desenvolver a prática pedagógica e, perante a observação realizada, foi formulada a questão-problema e os objetivos que orientaram a investigação. Posteriormente, procedeu-se à pesquisa empírica sobre o problema diagnosticado, de forma a conseguir planificar a intervenção e definir os métodos de recolha de informação. Foi também nesta fase que se adiantou o enquadramento teórico que permitiu orientar e fundamentar a nossa intervenção, justificando, desta forma, as opções tomadas. Num último momento, procedeu-se à interpretação da informação recolhida, analisando os dados obtidos através de instrumentos aplicados na intervenção e fazendo uma conclusão dos resultados através da sua análise.

Na fase final, refletimos sobre as ações desenvolvidas e sobre os objetivos alcançados com o presente estudo de modo a retirar conclusões das mesmas.

3.5 – PLANIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES

A escolha das obras literárias a trabalhar durante as atividades prendeu-se com as que constam nas Metas Curriculares de Português e que ainda não tinham sido abordadas pela professora cooperante na sala de aula. Optámos pelas obras em que havia a possibilidade e tempo de as ler na íntegra. Assim, foram escolhidas *A Arca do Tesouro*, de Alice Vieira, *As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo, e *Trinta por uma Linha*, de António Torrado. Optámos por obras bastante diversificadas e não muito extensas de modo a cativar e a motivar os alunos. A poesia era uma vertente que os alunos gostavam muito pelo que decidimos trabalhá-las. Também porque a poesia não era muito explorada pela professora cooperante. Por sua vez, a prosa era mais explorada, mas os alunos não se mostravam motivados, uma vez que liam apenas excertos, não ficando a saber o início ou o fim da história.

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

3.5.1 – 1.º MOMENTO

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

3.5.2 – 2.º MOMENTO

- Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expetativas criadas antes da leitura;
- Localização ou construção do tema ou da ideia principal;
- Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores;
- Busca de informações complementares;
- Construção do sentido global do texto;
- Identificação das pistas que mostram a posição do autor;
- Relação de novas informações ao conhecimento prévio.

3.5.3 – 3.º MOMENTO

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

Numa primeira fase, houve a observação e diálogo com os alunos de forma a entender as suas motivações para a leitura e, desta forma, traçar um plano interventivo mais consciente e individualizado. Como refere Cadório (2001, p. 45), *“é sempre importante que o professor estabeleça objetivos significativos de aprendizagem que norteiem a seleção das atividades e mostrar a leitura como uma atividade interessante, válida e útil.”* Foi delineado um plano de trabalho com várias sessões de leitura após a observação, referente ao plano de atividades

desenvolvidas que propusemos implementar no âmbito da prática pedagógica, numa turma de 3.º ano do 1.º CEB, como se pode verificar através da análise da **Tabela 1**.

CALENDARIZAÇÃO DO PLANO DE ATIVIDADES

<p style="text-align: right;">Data: 23 de novembro de 2015</p> <p>Observação em contexto de sala de aula das motivações e interesses dos alunos em relação à leitura; preenchimento das grelhas de avaliação da leitura (pré-intervenção).</p>
<p style="text-align: right;">Data: 30 de novembro de 2015</p> <p>Observação em contexto de sala de aula das motivações e interesses dos alunos em relação à leitura; preenchimento das grelhas de avaliação da leitura (pré-intervenção).</p>
<p style="text-align: right;">Data: 1 de dezembro de 2015</p> <p>Diálogo com a professora cooperante de modo a dar conhecer o nosso objeto de estudo.</p>
<p style="text-align: right;">Data: 7 de dezembro de 2015</p> <p>1.ª semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: início da leitura da primeira obra literária “<i>A Arca do Tesouro</i>”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção) – 1ª sessão de intervenção.</p>
<p style="text-align: right;">Data: 8 de dezembro de 2015</p> <p>1.ª semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: continuação da leitura da primeira obra literária “<i>A Arca do Tesouro</i>”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção); ida à biblioteca do Centro Escolar.</p>
<p style="text-align: right;">Data: 5 de janeiro de 2016</p> <p>2.ª semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: início da leitura da segunda obra literária “<i>As Fadas Verdes</i>”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção) – 2ª sessão de intervenção.</p>
<p style="text-align: right;">Data: 6 de janeiro de 2016</p> <p>2.ª semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: continuação da leitura da segunda obra literária “<i>As Fadas Verdes</i>”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção) – 3ª sessão de intervenção.</p>
<p style="text-align: right;">Data: 11 de janeiro de 2016</p> <p>4.ª semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: continuação da leitura da segunda obra literária “<i>As Fadas Verdes</i>”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção) – 4ª sessão de intervenção.</p>

Data: 12 de janeiro de 2016

5.^a semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: continuação da leitura da segunda obra literária “*Fadas Verdes*”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção); ida à biblioteca do Centro Escolar – 5.^a sessão de intervenção.

Data: 19 de janeiro de 2016

6.^a semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: início da leitura da terceira obra literária “*Trinta por uma Linha*”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção) – 6.^a sessão de intervenção.

Data: 20 de janeiro de 2016

6.^a semana de intervenção e monitorização das atividades propostas: continuação da leitura da segunda obra literária “*Trinta por uma Linha*”; preenchimento das grelhas de avaliação face à leitura (intervenção).
Compilação das avaliações realizadas em todas as intervenções.

Data: 25 de janeiro de 2016

Divulgação dos resultados à professora titular de turma e reflexão sobre os mesmos (pré-intervenção).

Tabela 1 – Calendarização das Atividades

Durante a realização deste projeto foi imprescindível a utilização de recursos distintos, sendo estes de carácter material e humano.

No que diz respeito aos recursos materiais, realçamos a utilização das obras literárias, das folhas de trabalho para uma interpretação escrita e a utilização da grelha de observação e das grelhas de avaliação para realização das avaliações pré-intervenção e pós-intervenção.

Referentes ao projeto também foram utilizados inúmeros materiais para que fosse possível uma monitorização e organização, tais como o quadro interativo e a utilização da aplicação da Escola Virtual. Estes recursos revelaram-se bastante pertinentes pois captaram a atenção dos alunos.

Todos os materiais utilizados durante a implementação das atividades encontram-se em anexo / apêndice e são também eles referidos aquando da descrição das atividades desenvolvidas.

No que diz respeito aos recursos humanos, sem este não teríamos conseguido implementar as atividades a que nos propusemos. O nosso grupo de trabalho foi o elemento crucial de todo o processo, os alunos revelaram sempre uma atitude positiva face às atividades, mostrando-se entusiasmados e dando às atividades uma magia diferente e enriquecedora.

Estes mostraram ao longo desta investigação um grande espírito crítico e um grande empenho, partilhando constantemente as suas novas experiências e aprendizagens. De referir, também, o importantíssimo papel da professora cooperante que sempre nos auxiliou, fornecendo toda a ajuda que fosse necessária. Sempre nos colocou totalmente à vontade para trabalhar com os alunos. Não menos importante, toda a comunidade escolar do Centro que nos recebeu de braços abertos, estando sempre pronta a ajudar no que fosse necessário. Todos tiveram o seu papel ao longo deste nosso percurso e implementação das atividades.

3.5.4 – AVALIAÇÃO

Para a avaliação geral deste projeto e, particularmente, para a avaliação do desenvolvimento da leitura após leitura integral de obras literárias, foram utilizados instrumentos de avaliação que já mencionamos anteriormente, como grelhas (**Anexo IV**), esses mesmos instrumentos que foram submetidos a uma análise pormenorizada. É igualmente importante mencionar a observação como uma das técnicas de avaliação utilizadas, para proceder a essa avaliação foram utilizadas grelhas de registo. (**Anexo I**).

Para que um processo investigativo tenha sucesso é relevante não esquecer a avaliação, sendo esta uma das principais funções exigidas numa investigação. Importante será ressaltar que todo o nosso estudo foi focado na avaliação do desenvolvimento da leitura após leitura de obras literárias nos alunos de um 3.º ano do 1.º CEB.

Como todos os processos de ensino, este não poderia deixar de parte a avaliação, pois tal como refere Viana (2009, p. 7) *“a avaliação é, por isso, uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objetivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir”*. No presente estudo, a avaliação foi usada justamente para nos auxiliar a conhecer o posicionamento dos alunos relativamente ao nível de leitura e a sua ligação com a leitura de obras literárias.

Nesta investigação procedemos à avaliação da amostra anteriormente e posteriormente à implementação das atividades. Estas avaliações tiveram em conta os objetivos definidos para o estudo a fim de avaliarmos o desenvolvimento da fluência na leitura dos participantes após a leitura de obras literárias, para isso recorreremos aos seguintes instrumentos: (i) grelha de observação diagnóstica (**Anexo II**), (ii) inquérito por questionário à professora cooperante (**Anexo III**), (iii) grelha de avaliação da leitura em voz alta (**Anexo IV**).

3.6 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Pretende-se, nesta fase do relatório, pormenorizar as etapas da ação, descrevendo as atividades que foram realizadas em cada uma delas.

3.6.1 – OBSERVAÇÃO

Numa primeira fase, e seguindo a metodologia escolhida, procedemos à observação do contexto educativo no qual se ia desenvolver toda a ação. Uma fase de extrema importância, pois permite ao observador conhecer e analisar as características do grupo de trabalho e, desta forma, planejar a ação de uma forma mais ajustada e de acordo com as necessidades do grupo. Além disso, foi nesta fase que estimulamos a nossa questão de acordo com aquilo que observamos por isso, sem ela, não seria possível iniciar. Esta fase foi o ponto de partida para a elaboração da nossa questão e, conseqüentemente, da nossa investigação.

A observação constituiu uma estratégia crucial para o conhecimento da ação da professora cooperante e, conseqüente, para elaborar o plano de ação a ser implementado. A observação em contexto de 1.ºCEB foi de extrema importância para estabelecer um plano sempre com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas com vista ao sucesso escolar do grupo de trabalho. Desta forma, a observação impulsionou a investigação e esta fez com que se realizasse um plano de ação, no sentido de melhorar a leitura através da utilização de obras literárias na sala de aula de modo a que os alunos desenvolvessem capacidades e competências que contrariassem a elevada percentagem de iliteracia nas escolas, o que se traduz muitas vezes numa taxa de insucesso demasiado alta em algumas das áreas curriculares.

Ao longo desta fase utilizamos várias estratégias de recolha de informação relacionada com a leitura através do questionário realizado à professora cooperante e do preenchimento de grelhas de observação (**Anexo I**). Também recorremos, ao longo da investigação, às notas de campo para o registo escrito de situações de aula necessárias para a reflexão em contexto.

3.6.2 – DIVULGAÇÃO

Numa primeira fase realizou-se uma reunião com a professora titular da turma onde se propunha implementar as sessões de leitura. Essa reunião teve lugar no mês de dezembro de 2015 e teve como finalidade dar a conhecer a nossa questão problemática e as atividades que propúnhamos realizar com os alunos, os nossos objetivos e os meios que iríamos utilizar

para os conseguir alcançar. Nesta reunião também se realizou o inquérito por questionário à professora cooperante (**Anexo III**).

Depois da divulgação à professora cooperante, realizou-se a propagação e apresentação dos nossos objetivos aos alunos. Nesta intervenção esclarecemos detalhadamente o que pretendíamos com as sessões de leitura de obras literárias realizadas por todos os alunos.

3.6.3 – AVALIAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO

Nesta fase avaliámos todos os participantes envolvidos no estudo através de dois instrumentos: o inquérito por questionário à professora cooperante e à avaliação pré-intervenção através de uma grelha com cinco critérios: correção, intensidade, ritmo, expressividade e articulação. De acordo com Rasinsky e Podak(2000), através destes critérios é possível deter uma avaliação abrangente sobre o domínio e fluência na leitura. Sim-Sim (2007) também defende a utilização de critérios para a avaliação da fluência na leitura pelo que a grelha de avaliação utilizada é baseada e adaptada da obra da autora.

Ambas as avaliações foram executadas em período de aulas, com condições adequadas para o efeito. Para a avaliação pré-intervenção foi lido um texto do manual, um excerto de uma obra (**Anexo VI**) e preenchida a respetiva grelhas de avaliação. Esta avaliação foi realizada individualmente e com todos os alunos da turma. Foram preenchidos todos os campos da grelha de avaliação previamente elaborada para o efeito.

3.6.4 – MONITORIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A intervenção prevista tem como objetivo promover o desenvolvimento de competências leitoras através da leitura de obras literárias em sala de aula em alunos do 3.º ano do 1.º CEB. Pretendemos com esta intervenção que os alunos desenvolvam a sua fluência leitora, avaliando assim os cinco critérios que se encontram na grelha de avaliação da leitura em voz alta – correção, intensidade, ritmo, expressividade e articulação (**Anexo IV**).

Pretende-se, também, um envolvimento mais íntimo com o objeto livro e com a leitura propriamente dita. Criar ou desenvolver o gosto por esta atividade foi sempre, em todos os momentos que passamos com os alunos, nossa intenção e desejo. Como constatamos que o grupo de trabalho revelava vontade de ler, ler para os outros, ler *histórias com princípio, meio e fim*, esse foi o mote para toda a nossa intervenção.

A intervenção e monitorização da nossa ação iniciou-se no mês de novembro de 2015 e prolongou-se até ao mês de janeiro, perfazendo um total de três semanas.

Durante a nossa intervenção, planificámos sempre o trabalho a realizar, foram selecionadas as obras que iriam ser trabalhadas, foram estipulados os horários para as sessões e agendas algumas idas à biblioteca. As sessões de leitura não foram sempre realizadas no mesmo dia e à mesma hora. Estas variavam de acordo com o horário das áreas curriculares da turma. No entanto, todas as semanas foi realizada uma (por vezes duas) avaliação da leitura em voz alta de obras literárias por parte dos alunos.

No final de cada semana a professora estagiária, após uma análise cuidada das avaliações, refletia sobre os resultados obtidos de modo a conjeturar uma evolução. Esta reflexão permitiu fazer uma análise global dos dados da participação dos alunos e verificar as evoluções.

Como conclusão desta implementação, alguns alunos participaram um concurso de leitura. Este concurso já estava programado pelo Centro Escolar. No entanto, e perante os resultados obtidos, sugerimos a participação de um número elevado de alunos nesse mesmo concurso de forma de recompensa pelos resultados obtidos, pelo esforço e dedicação que depositaram durante as atividades. De ressaltar que os alunos que participaram neste concurso de leitura receberam o 1.º prémio.

3.6.5 – AVALIAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO

Nesta fase da ação, todas as avaliações realizadas foram submetidas a uma análise e reflexão para que se chegasse a uma conclusão definitiva sobre as mesmas e pudessemos conjeturar uma resposta à nossa questão inicial (**Anexo V**).

Após a realização da avaliação pós-intervenção foi proposto que se realizasse uma reunião com a professora titular de turma com o objetivo de lhe dar a conhecer os resultados da nossa ação interventiva. Como forma de incentivar os alunos para a leitura de obras literárias, a professora concordou connosco em fazer participar alguns alunos num Concurso de Leitura organizado pelo Centro Escolar. Desta forma, os alunos sentiriam orgulho no seu trabalho e na sua evolução e, ao mesmo tempo, continuariam a exercitar a leitura de obras em voz alta para o público.

De realçar ainda as notas obtidas pelos alunos nas Avaliações Intercalares. Segundo a professora cooperante, os resultados subiram substancialmente. Em relação à interpretação e expressão escrita, os alunos viram os seus resultados melhorarem. A professora cooperante

referiu que a interpretação textual e a expressão escrita foram mais bem-sucedidas depois da implementação do nosso projeto, ou seja, após a leitura integral das obras literárias.

3.7 – ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Na primeira fase desta investigação surgiu a oportunidade de observar o contexto educativo no qual implementamos o estudo. No nosso entender, esta fase é de extrema importância, pois só conhecendo bem o contexto em questão é que se pode planejar atividades que sejam significativas para o grupo de alunos e contribuir para a sua melhoria e evolução.

A esta fase de observação segue-se a fase da planificação e intervenção que deve ser feita com base no que foi observado anteriormente, pois só assim se conhecem os interesses, dificuldades e características dos alunos. Toda a planificação deve estar adequada ao contexto e ao grupo, deve apresentar objetivos exequíveis e de acordo com as orientações curriculares, nomeadamente, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) e as Metas Curriculares do 1.º Ciclo (2012), documentos imprescindíveis para uma prática assertiva, coerente e objetiva. A par disso, e como se trata da implementação de uma série de atividades, é importante nesta fase de observação percebermos quais devem ser as estratégias de avaliação do projeto mais adequadas aos objetivos propostos.

Esta primeira fase realizada nas primeiras duas semanas de prática em contexto de 1.º CEB e revelou-se foi imprescindível para desenvolvermos com sucesso a nossa ação nas semanas seguintes.

Após a fase de observação procedemos à divulgação do projeto aos participantes, sendo eles, a professora cooperante e os alunos. Consideramos que esta etapa foi crucial para incentivar os intervenientes a participarem e a sentirem-se motivados para cooperarem no nosso estudo. Conseguimos captar a sua atenção pois tratava-se de um conjunto de atividades com as quais os alunos não estavam habituados e este estudo trar-lhes-ia momentos diversificados e diferentes daquilo que estavam habituados.

Quanto à reunião com a professora cooperante, é possível afirmarmos que decorreu de forma esclarecedora e resultou dela um *feedback* muito positivo acerca dos nossos objetivos. A professora referiu que não tem muito tempo para desenvolver este tipo de atividades com os alunos e também não tinha a motivação necessária para fazê-lo, embora tenha reconhecido a sua importância no que diz respeito à leitura e ao conhecimento e contacto com obras literárias.

Posteriormente, o encontro com os alunos correu melhor do que prevíamos, visto que ficaram bastante motivados e interessados em participarem nas atividades. Todos revelaram interesse em participar e, perante isso, sentimo-nos bastante orgulhosas e satisfeitas.

Numa fase seguinte realizámos a avaliação pré-intervenção, ou seja, a avaliação antes da implementação das atividades previstas. Tentámos perceber em que ponto se encontravam os alunos e procedemos ao preenchimento de uma grelha de avaliação com cinco critérios pontuados de 1 a 4 – correção, intensidade, ritmo, expressividade e articulação. Numa observação mais geral, identificámos os alunos detinham um desenvolvimento maior e menor na leitura. O texto foi um do manual, um excerto lido pela primeira vez pelos alunos.

Consideramos assim, que esta fase de avaliação pré-intervenção foi muito importante para a realização da nossa investigação e ficámos bastante satisfeitas pela motivação e o interesse demonstrados tanto pelos alunos como pela professora cooperante. Os instrumentos utilizados ajudaram-nos a cumprir os objetivos definidos e a avaliar o que pretendíamos.

Seguidamente, decorreram as leituras das obras literárias. Estas decorreram durante três semanas, uma a duas vezes por semana. Esta foi a fase mais abrangente uma vez que se procedeu à leitura de três obras literárias e ao preenchimento das respetivas grelhas de avaliação.

Todas as semanas realizávamos uma a duas atividades de leitura, entre alunos e professora estagiária. Esta atividade despertou muito interesse dos alunos, de tal modo que a partir da segunda semana todos questionavam quando seria a próxima leitura. Notava-se que aquele momento era de bastante orgulho para eles, porque eram pautados de grande admiração por parte dos que estavam a assistir à leitura e sentiam-se de certa forma úteis por estarem a ler um livro aos seus colegas e às professoras. Consideramos que esta foi uma ótima iniciativa, porque um dos objetivos definidos era o da promoção da leitura e como já anteriormente referimos o gosto pela leitura adquire-se, por isso deve ser promovido, para que o ato de ler seja um prazer (Viana, 2012).

Consideramos crucial em todos os encontros conversar com os alunos sobre as vantagens que iam surgindo e incentivá-los a não desistirem das leituras de obras literárias na biblioteca ou em casa junto de familiares.

As opiniões dos alunos foram sempre bastante positivas e animadoras. Também com o passar do tempo reparamos que a escolha dos livros, na biblioteca, de acordo com as metas curriculares para o 3.º ano de escolaridade, foi a mais acertada pois todos revelaram gosto pelas histórias que leram.

No decorrer das sessões de leitura assistimos à evolução dos alunos no que concerne à leitura, mais concretamente. Em particular três alunos surpreenderam-nos imenso, pois eram considerados, pela professora cooperante, alunos com nível de leitura mediano e algumas semanas depois do início da nossa intervenção revelaram a nota máxima em todos os critérios que compunham a grelha de avaliação.

Também é importante referir o incentivo à leitura em público, o não recear esse momento e sentir-se completamente à vontade pois tal seria bastante útil para o seu futuro como estudantes e não só. Uma desenvoltura natural é sempre necessária e, com o passar dos anos escolares ainda mais.

Com esta investigação conseguimos também que os alunos percebessem que através deste tipo de atividades conseguiram alcançar alguns objetivos anteriormente referidos, como por exemplo, a evolução da fluência na leitura através da leitura em voz alta para um público e com isso desenvolver competências leitoras tão importantes na atualidade. Todo o processo investigativo deixou-nos bastante orgulhosas muito devido à receptividade e entusiasmo dos alunos perante as nossas propostas de trabalho.

Na fase final da nossa ação – pós-intervenção, os alunos foram avaliados com os mesmos instrumentos utilizados na fase pré-intervenção. Nas últimas avaliações sentiu-se que os alunos estavam mais à vontade, todos queriam participar novamente e revelaram um gosto bastante satisfatório em relação à leitura de obras literárias em voz alta para os colegas.

Através da análise dos dados recolhidos e a sua comparação (pré-intervenção e pós-intervenção), verificamos uma evolução significativa na leitura, em todos os critérios.

Reparamos conjuntamente que, com o passar das sessões de leitura, os alunos já não perdiam muito tempo no reconhecimento das palavras, por isso liam com mais rapidez, mais ritmo, com uma expressividade mais acentuada e uma articulação de palavras mais correta. Constatámos, também, um alargamento do campo lexical, uma vez que os alunos iam reconhecendo cada vez mais palavras ou expressões. A observação realizada corrobora com Sim-Sim (2006) quando esta refere que os leitores que se tornarem fluentes são capazes de identificar palavras com bastante precisão e automaticamente conseguem concentrar a maior parte da sua atenção na compreensão.

Tentámos sempre, em conjunto com a professora cooperante, promover a leitura de obras, independentemente da sua extensão. Tentamos que os alunos fossem à biblioteca, desfolhassem um livro por iniciativa própria, requisitassem um para casa ou para a sala de aula para descobri-lo juntamente com os colegas ou simplesmente explorá-lo juntamente com os pais em casa.

Apercebemo-nos que estas práticas que levaram as nossas crianças a desenvolverem cada vez mais a compreensão leitora, a fluência na leitura, a par de muitas outras competências transversais como é o caso do alargamento do vocabulário e do desenvolvimento da expressão escrita e da criatividade e imaginação. Acreditamos que crianças que leem viajam sem saírem do lugar, descobrem outros mundos e outros saberes página após página.

Corroborando com Balça (2008) a partir de que a criança passa a frequentar a escola, a família deve colaborar ativamente com o professor nas atividades promovidas que estão ligadas à leitura. Assim sendo, incutimos e promovemos sempre a leitura de obras literárias em casa, juntamente com a família. Esse contexto é considerado um porto seguro dos alunos e, dessa forma, podem tornar o momento de leitura ainda mais prazeroso. Ler para os pais torna-se uma atividade enriquecedora e, ao mesmo tempo, coloca os alunos a lerem em voz alta de uma maneira mais natural e sem algum *stress* que pudesse existir.

Em suma, todas as fases desta nossa intervenção revelaram-se imprescindíveis para a obtenção de resultados fidedignos e conscientes. Embora tenhamos consciência que o tempo para desenvolver todas as fases foi demasiado curto, acreditamos, sustentando a nossa crença nos resultados obtidos, que toda a nossa ação refletiu melhorias nos alunos em vários aspetos. No final, todos os alunos obtiveram resultados superiores aos que haviam revelado antes da ação. Passaram a demonstrar um gosto muito maior na leitura de obras, queriam ir sempre à biblioteca, questionavam-nos acerca das obras que poderiam escolher de acordo com as metas curriculares. Todo este envolvimento com as obras, segundo a professora titular, revelou-se bastante útil para o posterior trabalho das mesmas, para a sua interpretação, por exemplo. Sempre que estávamos presentes os alunos demonstravam desejo de ler para a turma e isso encheu-nos de orgulho e satisfação. Nada melhor que sentir que contribuímos, de alguma forma, para a evolução dos alunos, para o seu crescimento como estudantes mas também como cidadãos mais formados, mais críticos e mais conscientes. Um bem-haja a estes alunos que nos possibilitaram também todo o nosso crescimento e evolução.

3.8 – AVALIAÇÃO DO PLANO DE ATIVIDADES

Neste capítulo são expostos e analisados os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados na pré-intervenção e na pós-intervenção ao grupo de 16 alunos do 3.º ano de escolaridade.

Inicialmente, apresentámos os resultados obtidos relativos à avaliação pré-intervenção e, posteriormente, relativos à avaliação em cada sessão de leitura de obras literárias. No final, é realizada uma comparação entre as duas realidades constatadas.

Como já foi referido, foi realizado um inquérito à professora cooperante acerca dos hábitos de leitura dos alunos na sala de aula (**Anexo III**). Era pretendido saber se os alunos liam frequentemente para os colegas, se realizavam leituras em voz alta e qual era o nível de fluência de leitura que eles detinham. Segundo a análise do inquérito, pudemos verificar que a professora não recorre muito a este tipo de leitura, ou seja, não é sua prática a leitura em voz alta de obras literárias. Como há obras obrigatórias para o 3º ano de escolaridade, a professora recorre a excertos e à leitura individual para uma avaliação escrita posterior. No entanto, a leitura é trabalhada para alguns projetos de leitura realizados na escola. Todavia, nem todos os alunos participam.

Através da análise do inquérito preenchido pela professora titular da turma (**Anexo III**), antes da intervenção, conseguimos identificar quais os alunos que revelam mais ou menos dificuldades na leitura. No geral, nesta primeira averiguação, fazendo uma média dos resultados, os níveis de leitura dos alunos foram classificados como sendo medianos na maioria dos casos, ou seja, 2 pontos numa escala de 1 a 4, e satisfatório em casos pontuais, detendo esses alunos 3 pontos em alguns dos critérios de avaliação (**Anexo VII**). Os resultados obtidos através das grelhas de avaliação, sessão após sessão foram melhorando. Após a participação dos alunos nas atividades, estes revelam melhorias, ou seja, em média os alunos foram só na escala de 3 e 4 pontos, numa escala de 1 a 4 (**Anexo IX**). Foi verificada uma melhoria por todos os alunos, quase todos em critérios tiveram um significativo progresso.

3.8.1 – AVALIAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO E 1.ª SESSÃO

De acordo com os dados obtidos da avaliação da leitura de um texto do manual (**Anexo VI**) por todos os alunos da turma, pudemos constatar que a maioria deles se encontra num nível intermédio de fluência da leitura. A maioria encontrasse no nível 2 e 3 dos tópicos avaliados – correção, intensidade, ritmo, expressividade e articulação, como podemos observar no **Gráfico 1**.

Resultados da Avaliação Pré-Intervenção

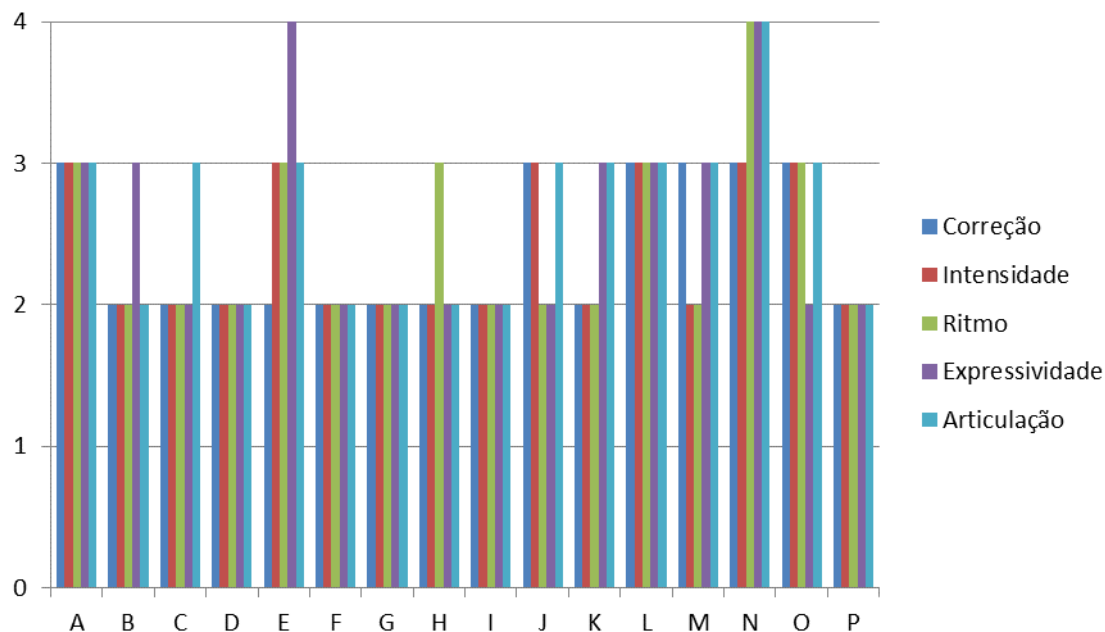


Gráfico 1 – Resultados da Avaliação Pré-Intervenção da leitura de um texto do manual

Para procedermos à realização deste gráfico, recorreremos à grelha de avaliação pré-intervenção (Anexo VI), realizada na fase de observação.

Através da análise do Gráfico 2 concluímos que já houve uma ligeira evolução na maioria dos alunos. Examinando mais detalhadamente o gráfico, constatamos que todos os alunos mostraram melhorias em alguns critérios de avaliação após a leitura da obra *Arca do Tesouro* (Anexo VIII), em voz alta e através do próprio livro. O gráfico foi elaborado com auxílio da grelha de avaliação (Anexo IX). Pudemos verificar, também, que há alunos que mantiveram os seus pontos. No entanto, estes mantêm quase a pontuação máxima ou mesmo máxima em todos os critérios de avaliação.

Resultados da 1.ª sessão

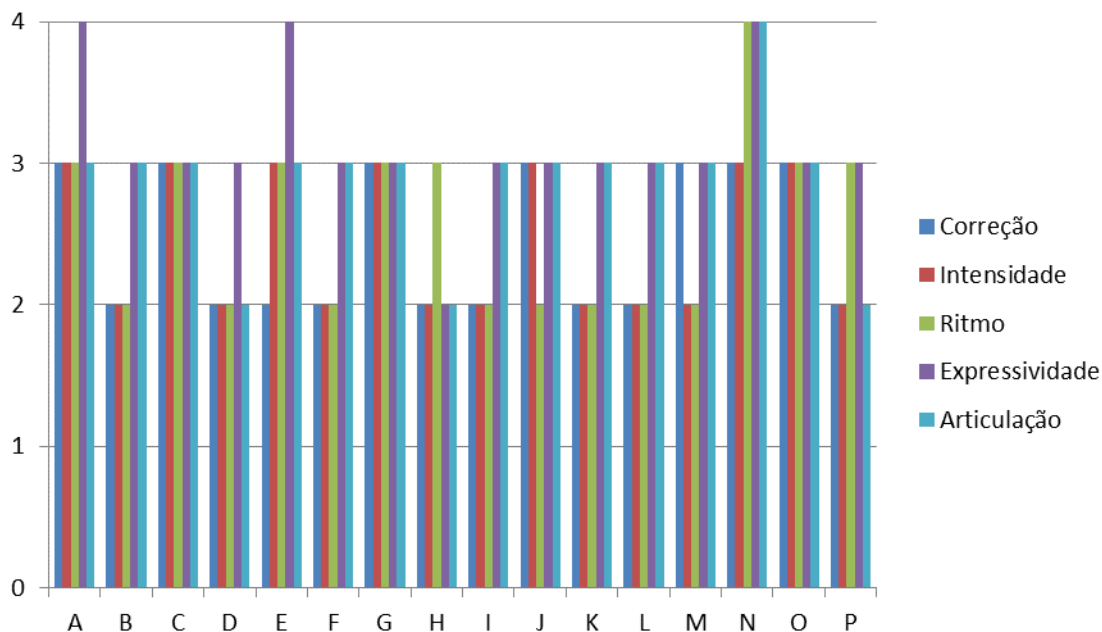


Gráfico 2 – Resultados da 1.ª intervenção: leitura da obra “Arca do Tesouro”

3.8.2 – AVALIAÇÃO 2.ª A 6.ª SESSÕES

Relativamente à segunda sessão, a leitura da obra “*As Fadas Verdes*” (Anexo X, XI, XII) e através da análise da grelha de avaliação, observámos que, em alguns dos critérios houve uma subida de pontos e que, em alguns casos, manteve-se a pontuação. De realçar, nesta fase que, como foi lido um texto poético, os alunos revelaram um maior empenho. Revelaram um gosto enorme por este tipo de obra, anteriormente não se aplicavam muito aquando da leitura de poemas. Portanto, pensamos que este aspeto também se fez verificar nas pontuações obtidas.

Apresentamos, de seguida, os quatro gráficos que vêm provar essa mesma evolução. Um diz respeito à leitura dos poemas “*Silêncio*” (Anexo X), “*Menina Alegre*” (Anexo XI) e “*Rosmaninho*” (Anexo XII). Um outro ao poema “*Amiga da China*” (Anexo XIII), o outro ao poema “*A garça*” (Anexo XIV) e, por último, a leitura do poema “*A pinha*” (Anexo XV). Os gráficos foram, uma vez mais, elaborados de acordo com as grelhas de avaliação preenchida aquando do momento de leitura (Anexo XVI, XVII, XVIII, XIX). De ressaltar que a leitura foi realizada por todos os alunos, mas estes procederam à leitura de diferentes poemas para, deste modo, tornar a leitura menos monótona.

Resultados da 2.^a sessão

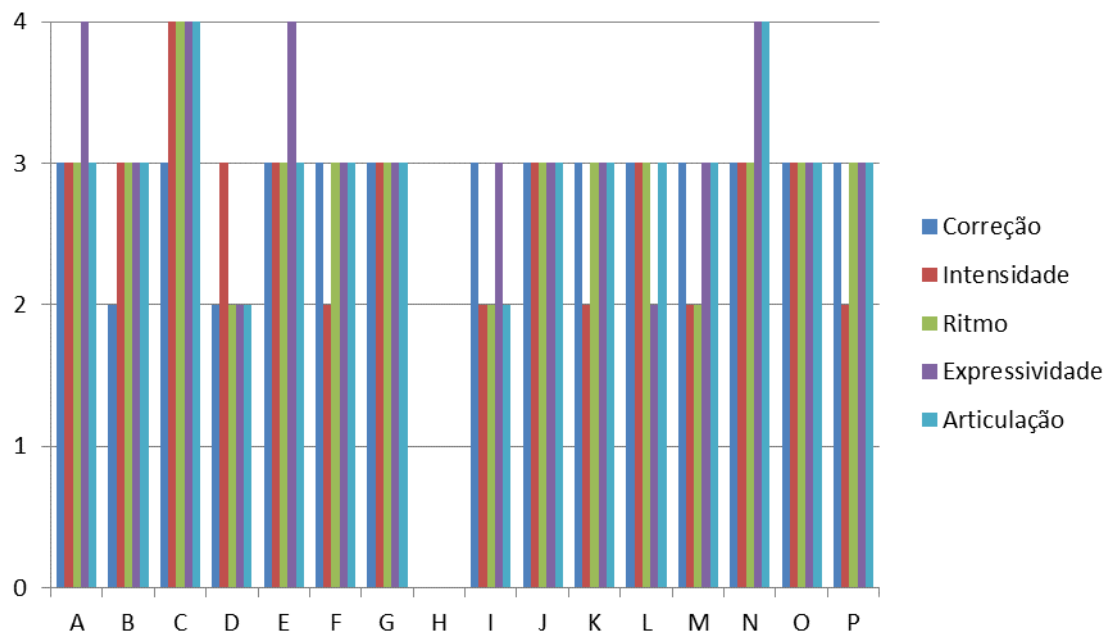


Gráfico 3 – Resultados da 3.^a intervenção: leitura dos poemas “Silêncio”, “Menina Alegre” e “Rosmaninho”

Resultados da 3.^a sessão

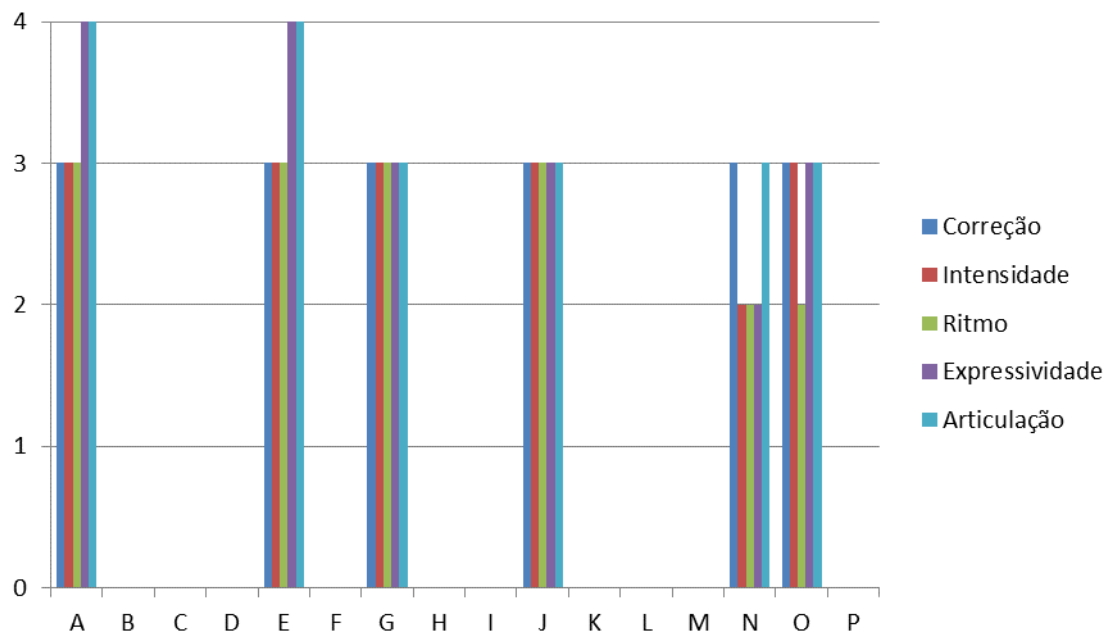


Gráfico 4 – Resultados da 3.^a intervenção: leitura do poema “Amiga da China”

Resultados da 4.ª sessão

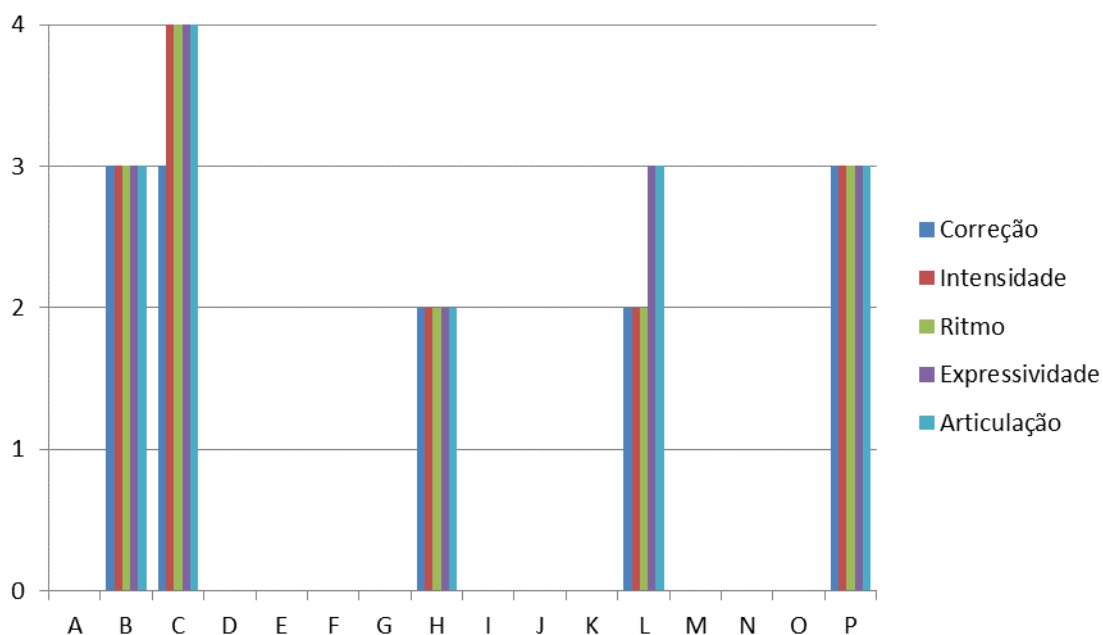


Gráfico 5 – Resultados da 4.ª intervenção: leitura do poema “A Garça”

Resultados da 5.ª sessão

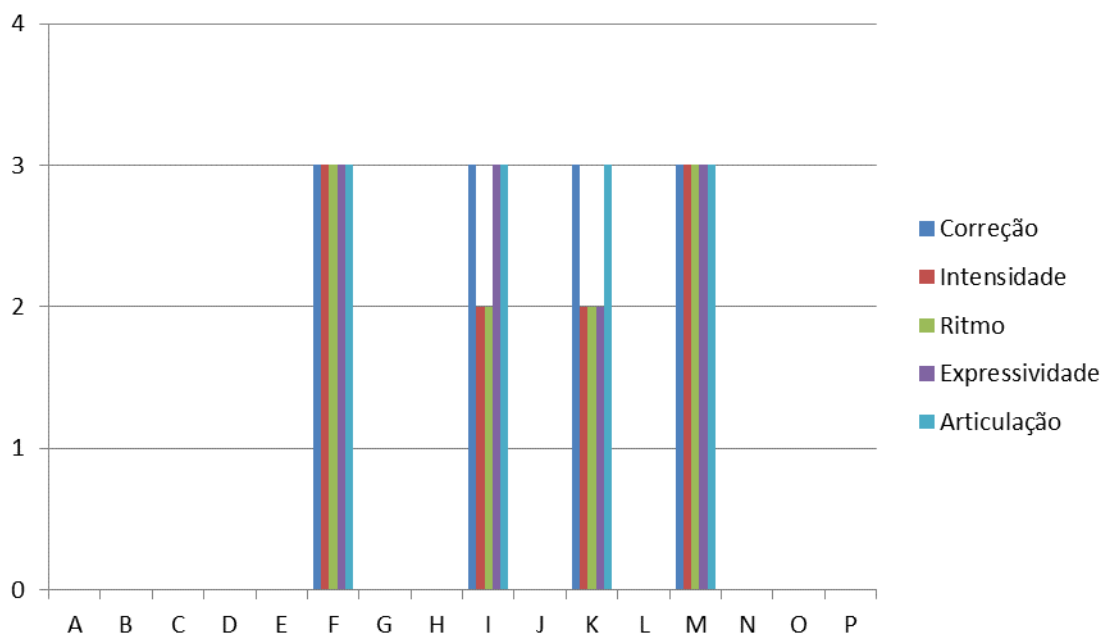


Gráfico 6 – Resultados da 5.ª intervenção: leitura do poema “A Pinha”

Numa outra semana de intervenção, procedemos à avaliação da leitura do conto “*Bolacha Maria*” (Anexo XX). Através da análise da grelha de observação (Anexo XXI), pudemos constatar que na maior parte dos alunos verificou-se um aumento dos pontos obtidos em todos os critérios. Podemos observar que muitos dos alunos obtiveram a pontuação máxima de 4 em quase todos os critérios e outros obtiveram a pontuação de 3, igualmente satisfatória.

Os critérios que mais aumentaram foram a correção, o ritmo e a expressividade. Há alunos que aumentaram os pontos em alguns critérios e há alunos que aumentaram seus pontos em todos os critérios. Podemos, então, confirmar que, de facto, assistimos a uma evolução na leitura após termos procedido à leitura em voz alta das obras literárias.

Resultados da 6.^a sessão

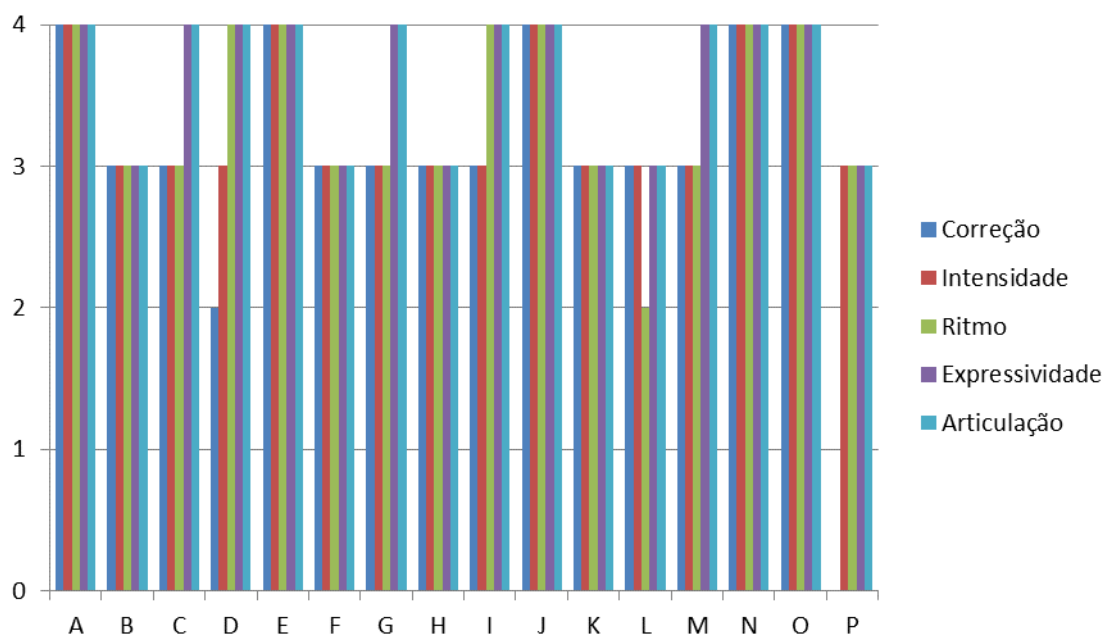


Gráfico 7 – Resultados da 6.^a sessão: leitura do conto “Bolacha Maria”

3.8.3 – AVALIAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO

De seguida, apresentámos os dois gráficos comparativos da leitura dos alunos antes e depois da nossa ação interventiva.

Podemos constatar a evolução de todos eles. De referir que, durante todas as sessões, só um aluno faltou, não se tendo procedido à respetiva avaliação. Há muitos mais alunos com

4 pontos e, por outro lado, poucos com 2 pontos. As classificações mais frequentes são o 3 e o 4, ou seja, as mais altas. No início, as pontuações mais frequentes eram o 2 e o 3.

Relacionando os resultados da participação no projeto com as avaliações realizadas na fase pré-intervenção e pós-intervenção verifica-se que os alunos, após as sessões de leitura, revelam uma maior fluência na leitura, realizando-a com mais correção, com mais expressividade e articulando melhor as palavras. Assim sendo, a nossa ação surtiu efeito e comprovamos que, de facto, uma leitura contínua de obras literárias (em voz alta para um público) contribuiu para um maior sucesso dos alunos.

De ressaltar o crescente entusiasmo dos alunos para lerem. Na fase final, os alunos pediam para ler para os colegas, pediam à professora cooperante para irem buscar livros à biblioteca e tal enche-nos de orgulho pois mostra-nos que contribuímos para essa mesma mudança.

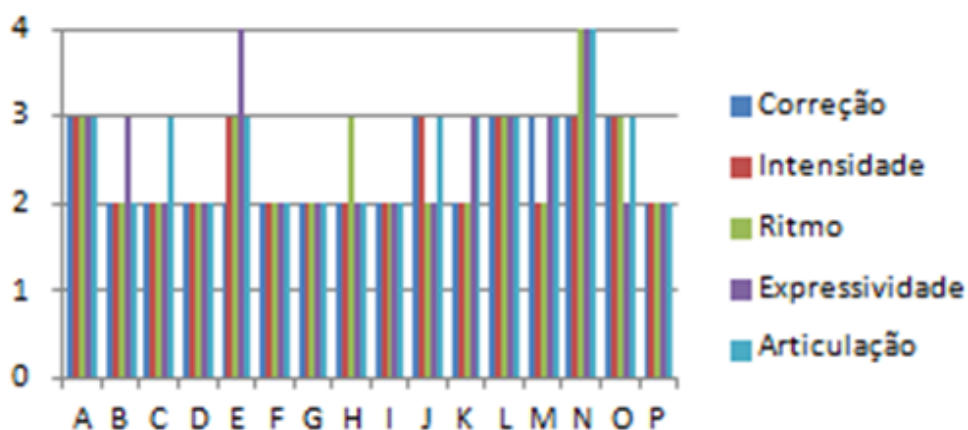


Gráfico 8 – Leitura dos Alunos antes da ação interventiva

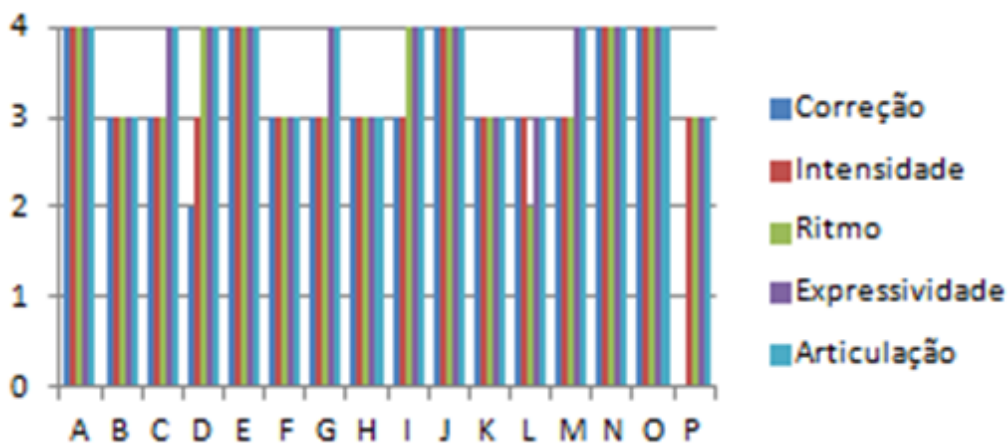


Gráfico 9 – Leitura dos Alunos depois da ação interventiva

3.9 – ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS OBTIDOS

A presente investigação teve como objetivo perceber se a leitura de obras literárias promoveria a fluência na leitura em alunos do 3.º ano do Ensino Básico. Os critérios utilizados para esta avaliação constam nas grelhas de avaliação utilizadas, sendo eles correção, intensidade, ritmo, expressividade e articulação.

No que diz respeito à importância da leitura de obras literárias com vista a promoção da fluência na leitura, os resultados comparativos entre a fase de pré-intervenção e de pós-intervenção revelam-se positivos, visto que se verifica uma melhoria geral de todos os alunos na fluência leitora e, conseqüentemente, da compreensão.

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

No início deste projeto, a questão colocada foi: - *De que forma as obras literárias promovem a fluência da leitura no 3.º ano de escolaridade?* Para dar resposta a esta questão propusemo-nos operacionalizar um plano de atividades com um grupo de alunos de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB e avaliar de que forma a contínua leitura de obras literárias dentro da sala de aula poderia promover a fluência da leitura e a compreensão leitora do grupo de alunos.

Na procura de uma resposta para a questão, e com o intuito de fomentar o ‘treino’ da leitura em voz alta de obras literárias, que não é prática corrente em contexto de sala aula no contexto em que realizamos a prática pedagógica, foi desenhado, em colaboração com os alunos, uma ação de desenvolvimento da leitura, com a duração de cerca de seis semanas, em que as propostas de atividades visaram criar uma prática de leitura regular e sistemática e contribuir, simultaneamente, para a criação de hábitos de leitura.

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

Pelas observações realizadas, podemos afirmar que a importância da leitura está bem consciente nos alunos. A partir da análise dos dados obtidos ao longo deste estudo consideramos que concretizámos os objetivos que nos propusemos alcançar com a implementação deste projeto e que obtivemos informação que nos permite responder à questão de partida desta investigação. As atividades revelaram efeitos positivos na promoção da fluência na leitura dos alunos. Os dados recolhidos revelam ainda outros efeitos igualmente importantes como o aumento da motivação para a leitura, bem como a diversidade do material de leitura disponível é procurado pelos alunos.

Pode concluir-se que o projeto contribuiu significativamente para a motivação dos alunos em relação à leitura e ao livro. Estes apresentaram uma maior predisposição e motivação para a leitura e para atividades a ela ligadas. Considera-se que tal foi possível pela forma como as atividades foram organizadas, pois envolveram os alunos na sua elaboração. Ou seja, o projeto não era apenas do professor para eles, mas sim do professor para eles e deles para os colegas uma vez que as leituras também eram realizadas para eles.

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

Cruz (2008, citando Foorman *et al.* 1997) refere que, se a intervenção for providenciada nos dois primeiros anos de escolaridade, 82% das crianças sujeitas a processos de reeducação podem tornar-se leitores com sucesso. No entanto, esta percentagem diminui imenso à medida que se avança na escolaridade, com resultados de 46% nos terceiro e quarto anos de escolaridade, e 10% a 15% posteriormente. O mesmo autor, cita Shaywitz (2003), que refere que dificuldades na leitura aos 9 anos de idade potenciam uma vida inteira de iliteracia para, pelo menos, 70% das crianças com dificuldades na leitura. Daí a extrema importância de desde cedo se cultivar o gosto pela leitura e contribuir para a sua fluência. Apesar dos 46 % referidos, o nosso grupo de trabalho verificou resultados muito bons e uma evolução bastante positiva.

Apesar deste projeto de intervenção possuir limitações que não permitem a sua generalização, cremos que reunimos informação pertinente sobre o desenvolvimento da fluência na

leitura e que esta poderá ajudar outros profissionais a implementar, melhorar ou alterar ações educativas com vista no desenvolvimento de competências dos alunos.

Remetendo-nos aos resultados obtidos e à experiência adquirida, podemos dizer que, para melhorar a fluência leitora dos alunos é necessário que todos os docentes compreendam a importância da leitura e do desenvolvimento da fluência leitora e que conheçam métodos de trabalho para desenvolver com os alunos. É necessário diagnosticar as capacidades dos alunos e compreender de que forma eles desenvolvem a capacidade leitora e, com base nesse conhecimento, desenvolver um trabalho sistemático e continuado, através da implementação de atividades diversificadas que lhes permitam aumentar a capacidade leitora, mais propriamente, a fluência na leitura. É importante ainda reconhecer a relevância do envolvimento parental para desenvolver todas estas competências referidas.

As estratégias de intervenção pedagógica levadas a cabo ao longo do desenvolvimento da nossa ação, assim como a postura crítico-reflexiva adotada ao longo da prática, contribuíram, significativamente, para a construção de um conhecimento prático (de forma individual e colaborativa com todos os intervenientes), para a tomada de consciencialização relativa ao nosso saber profissional e, conseqüentemente, para a construção da nossa identidade pessoal e profissional.

Como limitações do estudo deve referir-se o facto de não ter sido feita uma segunda avaliação da compreensão no final da intervenção, subsistindo, assim, a dúvida sobre quais seriam os resultados obtidos. Por outro lado, a falta de tempo impossibilitou isso, bem como um número de sessões de leitura mais alargado, mais alargado em tempo e em obras lidas.

Com o trabalho de investigação na própria ação realizado, tornou-se possível melhorar as práticas pedagógicas de forma a surgirem como um agente facilitador do desenvolvimento das competências de leitura. Embora as conclusões aqui delineadas não sejam passíveis de generalização, espera-se que possam constituir um contributo e um incentivo para recolocar a leitura de obras literárias em voz alta no centro das atividades de leitura. De referir que a professora cooperante viu em todas as atividades um meio de, mais tarde, ela própria recorrer a este tipo de atividade.

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

Importante referir que relativamente à monitorização do projeto e às avaliações realizadas, estas foram melhorando de sessão para sessão, pois foram sempre tidas em conta as indicações fornecidas pela professora orientadora. Esta revelou-se sempre uma ajuda, uma fonte esgotável de conselhos e críticas construtivas.

Desta ação interventiva retiramos os melhores ensinamentos, aliados a toda a formação teórica previamente abordada. Consideramos que esta experiência trouxe uma bagagem bastante positiva para o nosso futuro enquanto profissionais do ensino.

A espontaneidade e entusiasmo da turma ao longo do projeto e a ação mediadora do professor/investigador facilitaram uma exploração mais lúdica das obras de Literatura para a Infância, tornando as atividades de leitura propostas queridas e desejadas pelos alunos. Este facto leva-nos a considerar que a ação desenvolvida, ainda que breve, traduziu-se num grande contributo para a introdução de obras literárias e momentos de leitura dinâmicas em sala de aula.

Creemos, ainda, que o gosto e a motivação pelos livros e pela leitura também saíram reforçados desta ação, isto porque os leitores se deixaram seduzir pela leitura das obras.

Por fim, julgamos ter dado o nosso contributo para a formação de leitores competentes, na medida em que ajudamos os alunos a descobrir o gosto pela leitura autónoma, a qual, acreditamos, será futuramente desenvolvida com vontade, prazer e sentido crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balça, A. (2008). *O papel da família na formação de crianças leitoras. Portal da criança.* Disponível em: <http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=48>.
- Beillerot, J. (2001) *A pesquisa: Esboço de uma análise.* In M. ANDRÉ (Ed.), O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (pp. 71-90). Campinas: Papirus.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura.* Livros Horizonte.
- Coutinho, C. (2008). *Del.icio.us: uma ferramenta da Web 2.0 ao serviço da investigação em educação.* In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1(1), pp. 104-115. em <http://eft.educom.pt> (consultado a 19.11.2012).
- Cruz, V. (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.
- Ferreira, R. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.* Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Gonçalves, M.D. (2011). *Avaliação da fluência de leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais.* Paper apresentado no VIII Congresso Anual Ibero-americano de Avaliação Psicológica.
- Good, R. H., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. (2001). *The importance and decisionmaking utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes.* Scientific Studies of Reading, 5, 257-288.
- Gough, P., Hoover, W., and Patterson, C. (1996). *Some observations on a simple view of reading.* In C. Cornoldi and J. Oakhill (eds.), Reading comprehension difficulties: Processes and intervention (pp. 1–13). Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). *Reading fluency assessment and instruction: What, Why and How?* International Reading Association, (pp. 702-714).
- Kleiman, Angela. *Oficina de leitura.* 9ª ed. Campinas: Pontes, 2002.
- Kramer, S. (1998). *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação.* São Paulo: Revista brasileira de Educação nr. 7.

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. ([1974] 2003). *Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology*. In Kuhn, M. & Stahl, S. Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. New Jersey: Journal of Educational Psychology 2003, Vol. 95, No. 1, 3–21.
- Lajolo, Marisa, (1999) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Magalhães, M. L. (2006). A aprendizagem da leitura. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 73-90). Lisboa: Lidel.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Oliveira, S. L. (1997). *Tratado de Metodologia Científica*. São Paulo: Pioneira.
- Osborn, et al. (2003). *A Focus on Fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Perrone-Moises, Leyla. *Consideração intempestiva sobre o ensino de literatura*. In: Inútil poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing Reading Fluency*. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T.V., & Padak, N. (2005). *Three minute reading assessments: Word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic.
- Reis, C. & al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC – disponível em <http://www.dgicd.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11> – consultado em 22 de novembro / 13.
- Reis, C. et al. (2008). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Prole, António, *Formar Leitores para Ler o Mundo*, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- Sardinha, M.G. (2005) *As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

- Silva, R. L. (2011). *Ler Contigo, Ler Melhor: Programa de Promoção da Leitura Oral em Alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia (UL), Lisboa. Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4945/1/ul-fpie039651_tm.pdf.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.
- Solé, I. (2003). *Leitura em educação infantil? Sim, obrigada!* In A. Teberosky, C. Oller, E. V. Abarca, G. M. Rico, I. Solé, J. Serra, J. Quintanal, J. Jolibert, L. Tolchinsky, M. T. Bofarull, M. Pipkin, M. Cerezo, M. Soliva, & R. Gil (Org.). *Compreensão da leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sousa, M. E. & Gomes, J. A. (1994). *Ler é preciso? A escola e a leitura*. Centro de Formação dos Professores de Pombal, Secção Portuguesa do IBBY.
- Souza, R. J. (2006) *Literatura e Leitura: Estratégias de aproximação de caminhos*. In Fernando de Azevedo, *Literatura Infantil e Leitores. Da teoria às práticas*. DCLIM. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F.L. (2012). *Práticas de Leitura em contexto familiar*. In Silva, C. V., Martins, M. & Cavalcanti, J. (coord.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Franssinetti*. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/10000/665/1/boas_pagina_o_TR.pdf.

REFERÊNCIAS OFICIAIS

- Despacho Nº 17169/2011, de 23 de Dezembro – Revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*
- M. E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*
- M. E. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*
- M. E. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*

ANEXOS

ANEXO I – FICHA DE OBSERVAÇÃO E REGISTO DE AULAS DO 1.º CICLO (ISCE)

Nome: _____

Escola: _____ Ano: _____ Data: ____/____/____ Observação n.º _____

TOPICOS	OBSERVAÇÕES
Relação pedagógica, comunicação e clima na sala	
Gestão do tempo	
Ritmo da aula	
Organização do trabalho	
Seleção de estratégias de ensino-aprendizagem	
Utilização de recursos/materiais	
Conhecimento e rigor científico	
Articulação dos conteúdos abordados	
Participação dos alunos	
Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens	
Planificação (aspectos positivos/negativos)	

ANEXO II – GRELHA - LEITURA EM VOZ ALTA

LEITURA EM VOZ ALTA

CRITÉRIOS			Nome					
		pontuação	A	B	C	D	E	
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1						
	Hesita em algumas palavras.	2						
	Tem falhas.	3						
	Não tem falhas	4						
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1						
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2						
	Lê satisfatoriamente	3						
	Lê com uma intensidade adequada	4						
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1						
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2						
	Não adequado ao sentido do texto.	3						
	Adequado ao sentido do texto.	4						
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1						
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						

ANEXO III – INQUÉRITO À PROFESSORA COOPERANTE

Inquérito à Professora Cooperante Francisca Ribeiro

Assunto: leitura de obras literárias na sala de aula

1. Costuma ler obras literárias na sala de aula?
2. Com que frequência o faz?
3. Recorre mais a obras literárias ou aos textos do manual?
4. Qual a sua opinião sobre os textos que compõem o manual?
5. Como classifica a fluência na leitura dos seus alunos?
6. Pensa que esses dados podem, de algum modo, melhorar com algumas atividades?
7. Incentiva a leitura de obras literárias?
8. Pensa que isso é importante para o desenvolvimento da fluência na leitura?

ANEXO IV – GRELHA DE AVALIAÇÃO - LEITURA EM VOZ ALTA

GRELHA DE AVALIAÇÃO

LEITURA EM VOZ ALTA

Ano: _____ Turma: _____

CRITERIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1						
	Hesita em algumas palavras.	2						
	Tem falhas.	3						
	Não tem falhas	4						
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1						
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2						
	Lê satisfatoriamente	3						
	Lê com a intensidade adequada	4						
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1						
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2						
	Não adequado ao sentido do texto.	3						
	Adequado ao sentido do texto	4						

D EXPRESSIVIDADE	Nada expressivo.	1							
	Pouco expressivo.	2							
	Revela-se expressivo.	3							
	Muito expressivo	4							
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1							
	É pouco claro.	2							
	É claro.	3							
	É bastante claro	4							

ANEXO V – REFLEXÃO INDIVIDUAL (3.^a SEMANA)

Reflexão individual referente ao período de intervenção (3ª semana)

Uma semana bastante produtiva. Uma semana recheada de bons momentos, momentos de prazer, de contacto com livros, de aprendizagens diversificadas.

Nesta semana de intervenção de realçar o gosto demonstrado pela poesia. Na fase de observação tivemos a perceção que este grupo de trabalho não demonstrava uma boa relação com a poesia. Mas, agora, podemos afirmar que são amigos, que se entendem e complementam. O contacto com a poesia foi, de facto a parte mais gratificante desta semana de trabalho. Constatamos que a escolha das estratégias utilizadas para trabalhar a poesia foi acertada. Conseguimos transmitir a mensagem de que o que está escrito pela autora está de acordo com o que observamos à nossa volta, por exemplo, a descrição que a autora faz das plantas corresponde à realidade. Nada melhor para comprovar isso do que pegar, tocar e sentir a planta. Foi o que fizemos.

Durante toda a exploração dos poemas os alunos estiveram bastante participativos, aquando da escrita de um poema também percebemos que tinham entendido bem a mensagem transmitida. Os alunos não sabiam, por exemplo, que planta era o rosmaninho. A novidade, a surpresa ao saber que há bolachas com essa planta tornou a aula bastante dinâmica e rica.

Durante a semana houve a preocupação em realizar a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Uma vez que se estava a estudar as plantas, nada melhor que pensarmos e escrevermos sobre elas. Foi esse o objetivo e acreditamos que o conseguimos atingir.

De referir, também, que tenho registado todos os momentos de leitura para uma posterior avaliação mais rigorosa. Também temos, ao longo das nossas aulas, preparado os alunos para uma apresentação oral a ser realizada no concurso de leitura “A falar é que a gente se entende”, concurso esse que se realizará na escola. Os alunos têm lido em voz alta, para todos os colegas, têm lido poemas ou narrativas e nota-se que há uma evolução no seu à vontade na leitura. Tal também é muito importante pois revela que os estamos a cativar através das nossas estratégias.

A minha postura tem sido sempre de alguém que está a aprender e a ser melhor. Estas experiências têm-me tornado mais segura e firme. Acredito que tenho dado um pouco de mim e recebido um pouco dos alunos desde que iniciei esta caminhada.

Cláudia Sampaio

ANEXO VI – TEXTO “A NOITE DOS ANIMAIS INVENTADOS”

Leitura e Escrita: Educação Literária

Antes de ler...

- Tens medo de alguma coisa?
- Quando tens medo, a quem costumavas pedir ajuda?
- Conversa com os teus amigos sobre as formas de lidar com o medo.

Ler

Texto
narrativo

A noite tinha chegado depressa e em poucos minutos o quarto ficou mergulhado na escuridão. Jonas não conseguia dormir. Estava deitado na cama, sem se mexer e a respirar devagar para não chamar a atenção das sombras do quarto, tapado até aos olhos com a manta de retalhos feita pela avó. Nas camas ao lado da sua, dormiam os três irmãos. Primeiro Jeremias, o mais velho dos quatro, depois os gémeos Jacinto e Jaime. Jonas era o mais novo.

O silêncio do quarto, misturado com o escuro que envolvia tudo, provocava calafrios nas costas de Jonas. Os seus olhos dançavam de um lado para o outro, pois parecia-lhe que em todos os cantos as sombras se mexiam. Então sentiu um novelo de medo enredar-se-lhe no estômago e depois subir pelos ossos até lhe chegar ao peito. O seu coração começou a bater muito rápido e ele julgou que ia ser engolido pelo escuro. Por fim tapou a cabeça com a manta da avó e ficou muito quieto, à espera que o sono chegasse. "Pensa em coisas boas. Pensa em coisas boas", disse para consigo. Logo de seguida, pensou nos coloridos berlindes que tinha guardado num baú como se fossem pérolas de rainhas de outros séculos, nos barcos à vela que ao domingo navegavam as águas espelhadas do rio, na fabulosa história "Corrida de carros mais louca do Mundo", e finalmente na quinta da avó. Deixou o pensamento vaguear pela quinta...

David Machado, *A noite dos animais inventados*,
Editorial Presença, 2006

ANEXO VII – GRELHA DE AVALIAÇÃO - AVALIAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO

GRELHA DE AVALIAÇÃO – avaliação pré-intervenção

LEITURA EM VOZ ALTA

Texto: do manual do 3.º ano, página 82

CRITÉRIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	A	3	3	3	3	3
	Hesita em algumas palavras.	2	B	2	2	2	3	2
	Tem falhas.	3	C	2	2	2	2	3
	Não tem falhas	4	D	2	2	2	2	2
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	E	2	3	3	4	3
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	F	2	2	2	2	2
	Lê satisfatoriamente	3	G	2	2	2	2	2
	Lê com uma intensidade adequada	4	H	2	2	3	2	2
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	I	2	2	2	2	2
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	J	3	3	2	2	3
	Não adequado ao sentido do texto.	3	K	2	2	2	3	3
	Adequado ao sentido do texto.	4	L	3	3	3	3	3
			M	3	2	2	3	3
			N	3	2	4	4	4

			O	3	3	3	3	3
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1	P	2	2	2	2	2
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						

ANEXO VIII – TEXTO “A ARCA DO TESOURO”



a ARCA do TESOURO

Um Pequeno Conto Musical
Alice Vieira • Eurico Carrapatoso

CAMINHO

Live + CD oferta

A uma desonrosa
cena original de Alvar Yebra
que serviu de base para a obra musical original
Um Pequeno Conto Musical
de Evaristo Carregoso
Comunidade artística / produção Operadora Metropolitana de Lisboa
Luis Miguel Clares maestro
Cantores Cantos directores musicais

Recepção João Frazão
Design Luís Alegre - Músicas.com

© Alvar Yebra, Evaristo Carregoso, Editorial Cominho, Metropolitan, 2010

Um agradecimento à Presidência da República

Nota sobre a obra
Reservados todos os direitos

Editorial Cominho, SA
Uma editora do grupo Leya
Rua Cidade de Coimbra, 3
2610-010 Alentejo - Portugal
www.cominho.pt
www.leya.com

ª ARCA do TESOURO

_____ texto original de Alice Vieira
_____ como é usado em
_____ Um pequeno conto musical
_____ de Evrice Corropotese

CAMINHO





De cada vez que acaba a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas, há uma voz que rompe das raízes das árvores adormecidas e entra no coração das pessoas.
Então as pessoas abrem os olhos devagar,

muito
de
va
ga
ri
nho

porque a voz que agora as habita lhes murmura:
— Chegou o tempo de não ter pressa.

E os dias duram muito mais, porque o sol se deixa ficar pendurado no céu durante muito mais tempo, e estende os seus braços e entra na terra

na areia da praia
no cabelo das mães

nos gelados que se derretem nas mãos das crianças

Mas enquanto dura a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas — é tudo muito diferente.

Maria não gosta desse tempo.

Porque então as pessoas ficam com uma voz áspera, suportam mal o cheiro da humidade entranhado nas camisolas e nos casacos

espирram
têm tosse
gritam

respondem torto

têm saudades dos amigos que desapareceram

protestam por **tudo** e por **nada**.

Até a mãe de Maria fica, nesse tempo, igualzinha às outras pessoas — e às vezes diz palavras que magoam.

E não se pode culpar ninguém: é a chuva, o vento, as tardes escuras e as manhãs geladas que as fazem ficar assim.

Com voz e olhos e coração de Inverno.

Nada a fazer.

É nessas alturas que Maria vai buscar a sua caixa de tampa azul.
Azul, cor do céu quando o mau tempo abranda.

Foi a avó que lhe deu essa caixa.

Num dia em que ela tinha chorado a tarde inteira.
Porque na véspera o pai tinha chegado a casa muito tarde e, quando
Maria correrá a sentar-se no seu colo, ele dissera, com uma terrível voz
de Inverno

«Já estás muito crescida para colo»

e quase a enxotara como se enxota um gato que nos aborrece.
O gato que Maria está sempre a pedir.

«Era só o que faltava nesta casa...» — resmungava ele.

Então a avó passou-lhe para as mãos uma caixa redonda com uma
tampa azul

(azul, como o céu quando o mau tempo abranda)

e disse-lhe:

«é a tua arca do tesouro»

Maria olhou para dentro da caixa, mas não viu tesouro nenhum. Nem tesouro nem outra coisa qualquer.

Nada de nada.

A caixa estava completamente

vazia...

— Aqui não há tesouro nenhum... — murmurou ela.

A avó deu uma grande gargalhada.

(A avó nunca tinha voz de Inverno)

— Claro que não! O tesouro és tu que o vais pôr aí dentro!

Maria não estava a entender nada.

Que tesouro?

E onde ia ela agora descobrir um tesouro?

E quanto custava um tesouro?

A mãe estava sempre a dizer que não havia dinheiro para nada e que por isso é que o pai chegava a casa cada vez mais tarde...

Então a avó explicou-lhe que há muitos tesouros mesmo, mesmo à nossa beira, só que nós é que não damos por eles...

— Às vezes — disse a avó —, quando te aborreces com alguém, ou quando alguém te magoa, mesmo sem querer, (como ontem o teu pai, por exemplo) não te apetece gritar, dizer palavras desagradáveis, sei lá, o que te vier à cabeça?
Maria sorriu e nem respondeu.

— Então, nessas alturas, vais buscar esta caixa, e deitas cá para dentro todas as palavras que te apetece dizer! Todas, todas, todas!

Palavras más

boas

feias

bonitas

curtas

compridas

fáceis

difíceis

simpáticas

antipáticas

palavras que só tu conheces

palavras que nem tu conheces

palavras que nem existem em língua nenhuma

E vais ver como te sentes melhor e como tudo fica diferente à tua volta.

Maria pegou na caixa, com muito cuidado, como se um verdadeiro tesouro já estivesse lá dentro.

Mas a avó ainda não tinha contado tudo.
Porque não era só para isso que a caixa servia.

— Às vezes — disse a avó — também temos saudades de algumas palavras. Palavras que formam frases que não dizemos muito. Ou, quando as queremos dizer, até parece que nos ficam agarradas na garganta e não conseguem sair de lá. Por exemplo... «gosto muito de ti»... Quantas vezes queremos dizer esta frase e não dizemos? Porque temos vergonha...
Porque temos medo que nos possam responder «estás tonta, ou quê?, mas o que é que te deu?»
E coisas assim.
Então abres a caixa e deitas também essas palavras lá para dentro. E ainda não é tudo. Se tiveres saudades de alguém ou de alguma coisa, também podes dizê-lo para dentro da caixa. Ela entende tudo!
Depois é preciso tapar a caixa muito bem, para que as palavras não fujam! E, quando um dia precisares delas, já sabes que elas estão aí, escondidas, à tua disposição. Na tua arca do tesouro.

ANEXO IX – GRELHA AVALIAÇÃO - "ARCA DO TESOURO"

GRELHA DE AVALIAÇÃO

LEITURA EM VOZ ALTA

Arca do tesouro, de Alice Vieira

CRITÉRIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	A	3	3	3	4	3
	Hesita em algumas palavras.	2	B	2	2	2	3	3
	Tem falhas.	3	C	3	3	3	3	3
	Não tem falhas	4	D	2	2	2	3	2
			E	2	3	3	4	3
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	F	2	2	2	3	3
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	G	3	3	3	3	3
	Lê satisfatoriamente	3	H	2	2	3	2	2
	Lê com uma intensidade adequada	4	I	2	2	2	3	3
			J	3	3	2	3	3
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	K	2	2	2	3	3
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	L	2	2	2	3	3
	Não adequado ao sentido do texto.	3	M	3	2	2	3	3
	Adequado ao sentido do texto.	4	N	3	3	4	4	4

			O	3	3	3	3	3
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1	P	2	2	3	3	3
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						

ANEXO X – POEMA “SILÊNCIO”

Poema *Silêncio*, in *As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo

Que o silêncio
Verde
Da floresta
Não saiba nunca
O silêncio
Negro
Das cinzas

3



ANEXO XI – POEMA “MENINA ALEGRE”

Poema *Menina Alegre*, in *As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo

Alegre Menina

Papoila encarnada
De seda vestida
Alegre menina
Na seara nascida

7

Papoila encarnada
Cabeça tão escura
Alegre menina
Que tão pouco dura

Papoila encarnada
Pezinho tão verde
Alegre menina
De vida tão breve



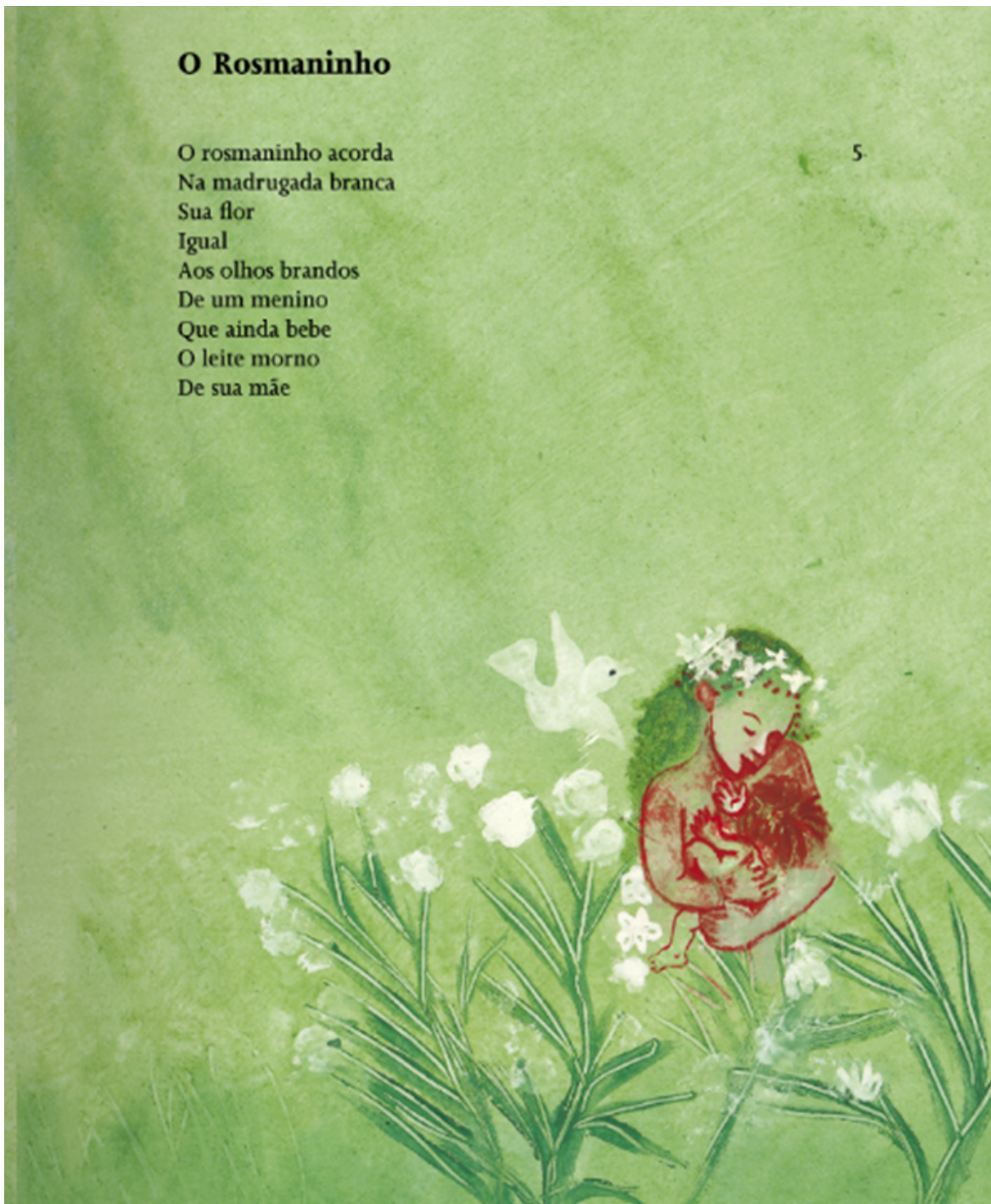
ANEXO XII – POEMA “ROSMANINHO”

Poema *Rosmaninho*, in *As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo

O Rosmaninho

O rosmaninho acorda
Na madrugada branca
Sua flor
Igual
Aos olhos brandos
De um menino
Que ainda bebe
O leite morno
De sua mãe

5



ANEXO XIII – POEMA “A AMIGA DA CHINA”



A Amiga da China

6

Tangerina que tanges
O Sol do meio-dia
És cara de menina
Com pintas de alegria

Teus gomos perfumados
Tua pele tão fina
Tangerina tão doce
Que vieste da China

Quando ia para a escola
Teu perfume nas mãos
Teu perfume no bibe
Nos cadernos. No pão.

Tu eras tão bonita!
Eu era tão menina!
Que saudades eu tenho
Minha amiga da China!



ANEXO XIV – POEMA “A GARÇA”

Poema *A garça*, in *As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo



A Garça

A garça descendo do céu
Voa leve sobre o rio
São asas de talagarça
São rede de fino fio

Voa leve no azul
Azul do rio e do céu
E o seu voar se esgarça
Sonho branco que teceu

E quando pisa na terra
É altiva, vertical:
É longo o colo da garça
Longo e fino sem final

ANEXO XV – POEMA “A PINHA”

Poema *A pinha*, in *As Fadas Verdes*, de Matilde Rosa Araújo

A Pinha

Numa tarde
No pinhal
Uma menina
Pegou numa pinha
Com as mãos
Pequeninas
E a menina ria
E a pinha se abria
E também ria
E a brisa branda
Da tarde
Os pinheiros
Varria

9



ANEXO XVI – GRELHA DE AVALIAÇÃO - IN FADAS VERDES

GRELHA DE AVALIAÇÃO

LEITURA EM VOZ ALTA

Silêncio, Menina Alegre e Rosmaninho, in Fadas Verdes

CRITÉRIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	A	3	3	3	4	3
	Hesita em algumas palavras.	2	B	2	3	3	3	3
	Tem falhas.	3	C	3	4	4	4	4
	Não tem falhas	4	D	2	3	2	2	2
			E	3	3	3	4	3
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	F	3	2	3	3	3
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	G	3	3	3	3	3
	Lê satisfatoriamente	3	H	-	-	-	-	-
	Lê com uma intensidade adequada	4	I	3	2	2	3	2
			J	3	3	3	3	3
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	K	3	2	3	3	3
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	L	3	3	3	2	3
	Não adequado ao sentido do texto.	3	M	3	2	2	3	3
	Adequado ao sentido do texto.	4	N	3	3	3	4	4

			O	3	3	3	3	3
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1	P	3	2	3	3	3
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						

ANEXO XVII – GRELHA DE AVALIAÇÃO - “AMIGA DA CHINA”

GRELHA DE AVALIAÇÃO

LEITURA EM VOZ ALTA

Amiga da China, In As Fadas Verdes

CRITERIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	A	3	3	3	4	4
	Hesita em algumas palavras.	2	B	-	-	-	-	-
	Tem falhas.	3	C	-	-	-	-	-
	Não tem falhas	4	D	-	-	-	-	-
			E	3	3	3	4	4
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	F	-	-	-	-	-
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	G	3	3	3	3	3
	Lê satisfatoriamente	3	H	-	-	-	-	-
	Lê com uma intensidade adequada	4	I	-	-	-	-	-
			J	3	3	3	3	3
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	K	-	-	-	-	-
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	L	-	-	-	-	-
	Não adequado ao sentido do texto.	3	M	-	-	-	-	-

	Adequado ao sentido do texto.	4	N	3	2	2	2	3
			O	3	3	2	3	3
			P	-	-	-	-	-
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1						
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						

ANEXO XVIII – GRELHA DE AVALIAÇÃO - “A GARÇA”

GRELHA DE AVALIAÇÃO

LEITURA EM VOZ ALTA

A Garça, In As Fadas Verdes

CRITERIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	A	-	-	-	-	-
	Hesita em algumas palavras.	2	B	3	3	3	3	3
	Tem falhas.	3	C	3	4	4	4	4
	Não tem falhas	4	D	-	-	-	-	-
			E	-	-	-	-	-
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	F	-	-	-	-	-
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	G	-	-	-	-	-
	Lê satisfatoriamente	3	H	2	2	2	2	2
	Lê com uma intensidade adequada	4	I	-	-	-	-	-
			J	-	-	-	-	-
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	K	-	-	-	-	-
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	L	2	2	2	3	3
	Não adequado ao sentido do texto.	3	M	-	-	-	-	-

	Adequado ao sentido do texto.	4	N	-	-	-	-	-
			O	-	-	-	-	-
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1	P	3	3	3	3	3
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						

ANEXO XIX – GRELHA DE AVALIAÇÃO - “A PINHA”

GRELHA DE AVALIAÇÃO

LEITURA EM VOZ ALTA

A Pinha, In As Fadas Verdes

CRITERIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	A	-	-	-	-	-
	Hesita em algumas palavras.	2	B	-	-	-	-	-
	Tem falhas.	3	C	-	-	-	-	-
	Não tem falhas	4	D	-	-	-	-	-
			E	-	-	-	-	-
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	F	3	3	3	3	3
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	G	-	-	-	-	-
	Lê satisfatoriamente	3	H	-	-	-	-	-
	Lê com uma intensidade adequada	4	I	3	2	2	2	3
			J	-	-	-	-	-
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	K	3	2	2	2	3
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	L	-	-	-	-	-
	Não adequado ao sentido do texto.	3	M	3	3	3	3	3

	Adequado ao sentido do texto.	4	N	-	-	-	-	-
			O	-	-	-	-	-
			P	-	-	-	-	-
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1						
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						

ANEXO XX – TEXTO “BOLACHA MARIA”

BOLACHA MARIA



Era uma vez uma bolacha Maria que disse que Maria, só Maria, não chegava.

Queria ser, ao menos, Maria Emília. Bolacha Dona Maria Emília, com todo o respeito.

As outras companheiras do pacote fizeram-lhe a vontade. Mas, quando uma bolacha Maria começa com exigências, oh! oh! Nunca mais pára...

– Pensando melhor, não dispenso os apelidos. Quero passar a ser tratada por Dona Maria Emília de Melo e Sousa Trigo de Reboredo Farinha.



Um nome tão comprido e retorcido não é fácil de decorar. Algumas das simplesmente Maria chamavam-na de Maria de Trigo Melo e Sousa não sei quê Farinha. Outras, de Maria Reboredo Farinha de Melo Trigo de Sousa Emília. E as mais esquecidas, apenas de Maria Farinha de Trigo, o que a punha fula.



– Distingam-me. Separem-me. Marquem a diferença. Eu sou uma bolacha especial. Uma bolacha Dona Maria Emília de Melo e Sousa Trigo de Reboredo Farinha.

– Tá bem – diziam as outras, que não eram de despiques. Alguém abriu o pacote e começou a provar daquelas bolachas torradinhas e saborosas. Elas não se importavam. Sabiam para o que estavam destinadas e davam-se por contentes. Proporcionar um pouco de prazer ao paladar era a vocação delas.



A Maria que não ia com a outras, por sinal a última do pacote, não seguiu o caminho das demais. Ficou a aguardar novo acesso de apetite de quem, daquela vez, já estava de barriga cheia. Ficou sozinha. Ficou esquecida.

Amoleceu.

Quando, passado dias, deram por ela disseram:

– Esta bolacha já está mole. Não presta.

E chamaram:

– Bobi, anda cá. Toma.



O Bobi, de rabinho a abanar, muito saracoteante e salivante, veio, tomou e foi assim que a excelentíssima bolacha Dona Maria Emília de Melo e Sousa Trigo de Reboredo Farinha acabou na boca do cão.

Esta história é pequenina e sabe a pouco? Pois é. O Bobi também achou o mesmo.

ANEXO XXI – GRELHA DE AVALIAÇÃO - “BOLACHA MARIA”

GRELHA DE AVALIAÇÃO

LEITURA EM VOZ ALTA

Bolacha Maria In Trinta por Uma Linka

CRITERIOS		pontos	Nome	A	B	C	D	E
A CORREÇÃO	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	1	A	4	4	4	4	4
	Hesita em algumas palavras.	2	B	3	3	3	3	3
	Tem falhas.	3	C	3	3	3	4	4
	Não tem falhas	4	D	3	3	4	4	4
			E	4	4	4	4	4
B INTENSIDADE	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	1	F	3	3	3	3	3
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	2	G	3	3	3	4	4
	Lê satisfatoriamente	3	H	3	3	3	3	3
	Lê com uma intensidade adequada	4	I	3	3	4	4	4
			J	4	4	4	4	4
C RITMO	Demasiado rápido ou demasiado lento.	1	K	3	3	3	3	3
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	2	L	3	3	2	3	3
	Não adequado ao sentido do texto.	3	M	3	3	3	4	4

	Adequado ao sentido do texto.	4	N	4	4	4	4	4
			O	4	4	4	4	4
			P	3	3	3	3	3
D EXPRESSIVIDADE	Não é expressivo.	1						
	Revela um pouco de expressividade.	2						
	Revela-se expressivo.	3						
	Muito expressivo	4						
E ARTICULAÇÃO	Não é claro.	1						
	É pouco claro.	2						
	É claro	3						
	É bastante claro	4						