



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Promoção da Leitura em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem no 1º CEB: um Estudo de Caso

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico

2025, Sandra Cristina Ferreira Rosa



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Sandra Cristina Ferreira Rosa

Promoção da Leitura em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem no 1º CEB: um Estudo de
Caso

Dissertação de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Português e História e
Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de
Formação de Educadores e Professores para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena dos Santos Ramos

Julho de 2025

Agradecimentos

Agradeço ao meu pai que, já não estando presente, foi o meu oxigénio ao longo de todo o meu percurso, à minha mãe que lutou comigo nos momentos mais difíceis.

À minha filha que me levantou quando eu mais precisei.

Agradeço também à minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Ramos, por todo o seu empenho e dedicação, pois, sem ela, teria sido muito difícil concretizar este trabalho!

Resumo: com este estudo, pretende-se contribuir para a reflexão e para a prática docente na promoção da leitura, oferecendo orientações que permitam aos professores planificar intervenções pedagógicas diferenciadas, ajustadas às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo, assim, o sucesso educativo e a inclusão escolar.

A amostra é composta por dez alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, abrangendo diferentes idades e níveis de escolaridade.

A investigação seguiu uma metodologia mista, de natureza qualitativa e quantitativa, envolvendo observação em contexto de sala de aula, aplicação de questionários a alunos, professores e encarregados de educação, no início do ano letivo, no início do segundo semestre e no final do ano.

O principal objetivo de implementar e avaliar o impacto do projeto *Ler e Aprender* no desenvolvimento da fluência e na promoção dos hábitos de leitura dos alunos através da implementação de estratégias pedagógicas diversificadas e motivadoras, foi atingido.

Os resultados evidenciam a eficácia de estratégias pedagógicas diferenciadas, tal como a importância do acompanhamento individualizado no desenvolvimento da competência leitora e o papel relevante do contexto familiar no apoio ao processo de aprendizagem. Conclui-se que a promoção de hábitos de leitura e o estímulo à leitura autónoma contribuem significativamente para o desenvolvimento da fluência leitora e do sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Fluência Leitora, Promoção da Leitura, Dificuldades de Aprendizagem da Leitura

Abstract: This study aims to contribute to reflection and teaching practice in promoting reading, offering guidelines that allow teachers to plan differentiated pedagogical interventions, adjusted to the needs and potential of each student, thus promoting educational success and school inclusion.

The sample consisted of ten elementary school students, spanning different ages and educational levels.

The research followed a mixed methodology, both qualitative and quantitative, involving classroom observation and questionnaires administered to students, teachers, and guardians at the beginning of the school year, at the beginning of the second semester, and at the end of the year.

The main objective of implementing and evaluating the impact of the *Read and Learn* project on the development of fluency and the promotion of students' reading habits through the implementation of diverse and motivating pedagogical strategies was achieved.

The results demonstrate the effectiveness of differentiated pedagogical strategies, such as the importance of individualized support in developing reading skills and the important role of the family context in supporting the learning process. It is concluded that promoting reading habits and encouraging independent reading significantly contribute to the development of reading fluency and academic success for students with learning difficulties.

Keywords: Reading Fluency, Reading Promotion, Reading Learning Difficulties

Sumário

Agradecimentos.....	I
Resumo	II
Abstract.....	III
Sumário	IV
Lista de abreviaturas	VI
Lista de figuras	VI
Lista de tabelas	VI
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO.....	10
1. Leitura - conceito e decifração.....	11
1.1. Leitura – fluência	12
1.2. Leitura – Compreensão	13
1.3. Leitura – Motivação	14
2. A literatura infantil no processo de leitura	16
3. Dificuldades de aprendizagem da leitura	18
3.1. Dificuldades na decodificação	21
3.2. Dificuldades na compreensão.....	22
3.3. Dislexia.....	24
4. O papel do professor e as estratégias de intervenção.....	25
5. Avaliação de leitura.....	26
CAPÍTULO II – METODOLOGIA E NATUREZA DO ESTUDO	30
1. Contextualização	31
2. Objetivos.....	32
3. Metodologia	32
4. Caracterização da turma	34
5. Procedimentos.....	35
6. Instrumentos	37
CAPÍTULO III – RESULTADOS	40
1. Apresentação resultados	41
1.1. Caracterização dos hábitos de leitura dos alunos	41
1.2. Avaliação de leitura.....	42

1.3. Motivação para a leitura.....	52
1.4. Suporte familiar.....	53
2. Discussão de resultados.....	56
CONCLUSÃO.....	60
BIBLIOGRAFIA.....	64
APÊNDICES.....	70
Apêndice 1 – Produções dos alunos	70
Apêndice 2 – Calendarização, avaliação e registo.....	75
Apêndice 3 – Leitura em casa	79
Apêndice 4 – Organização da sala	80
Apêndice 5 – Textos utilizados na avaliação da fluência de leitura	81
Apêndice 6 – Lista de livros lidos com e pelos alunos	83
Apêndice 7 – Questionário aos pais	93
Apêndice 8 – Projeto “<i>Ler e aprender</i>”	95

Lista de abreviaturas

1. 1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico
2. PNEF - Plano Nacional do Ensino do Português
3. PISA - (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) Programme for International Student Assessment
4. plcm – Palavras lidas corretamente por minuto

Lista de figuras

- Figura 1- Gosto dos alunos pela leitura em outubro de 2023
- Figura 2- Gosto dos alunos pela leitura em junho de 2024
- Figura 3- Número de livros lidos ao longo do ano letivo 2023/2024
- Figura 4- Número de horas que os pais dedicam à leitura, em outubro de 2023
- Figura 5- Número de horas que os pais dedicam à leitura, em maio de 2024
- Figura 6- Importância do projeto para os pais, em outubro de 2023
- Figura 7- Importância do projeto para os pais, em maio de 2024

Lista de tabelas

- Tabela 1 – registo de avaliação de leitura por minuto, 1º ano – março 2024
- Tabela 2 – registo de avaliação de leitura por minuto, 1º ano – maio 2024
- Tabela 3 – registo de avaliação de leitura por minuto, 2º ano – setembro 2023
- Tabela 4 – registo de avaliação de leitura por minuto, 2º ano – março 2024
- Tabela 5 – registo de avaliação de leitura por minuto, 2º ano – maio 2024
- Tabela 6 – registo de avaliação de leitura por minuto, 3º ano – setembro 2023
- Tabela 7 – registo de avaliação de leitura por minuto, 3º ano – março 2024
- Tabela 8 – registo de avaliação de leitura por minuto, 3º ano – maio 2024
- Tabela 9 – registo de avaliação de leitura por minuto, 4º ano – setembro 2023
- Tabela 10 – registo de avaliação de leitura por minuto, 4º ano – março 2024
- Tabela 11 – registo de avaliação de leitura por minuto, 4º ano – maio 2024

INTRODUÇÃO

A leitura constitui uma competência fundamental no percurso académico das crianças, sendo determinante para o seu sucesso escolar e para o desenvolvimento global das suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a aprendizagem da leitura é um marco crucial, uma vez que proporciona as bases para a aquisição de conhecimentos em diversas áreas disciplinares e para a construção de competências de literacia indispensáveis à participação ativa na sociedade. O estudo, nasceu da necessidade de partir ao encontro de estratégias motivadoras para a promoção da leitura, através do projeto de intervenção pedagógica, realizado numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), após identificação das dificuldades de aprendizagem detetadas no início do ano escolar, a diversos níveis e em diferentes áreas, sobretudo no domínio da leitura e da escrita. Através deste estudo de caso, pretende-se contribuir para a adoção de estratégias de intervenção que promovam o gosto pela leitura, colmatando algumas das dificuldades de aprendizagem.

Um dos desafios que a escola enfrenta é a diversidade de alunos que a frequenta, atendendo não só às suas origens e condições socioeconómicas, mas também às dificuldades de aprendizagem, nomeadamente da leitura e da escrita. Neste sentido, impera diversificar estratégias e metodologias, de forma a garantir o desenvolvimento de todas as potencialidades que cada aluno tem.

Contudo, muitos alunos evidenciam dificuldades significativas na aprendizagem da leitura, que podem comprometer o seu progresso escolar e a sua autoestima (Iniciativa Educação, 2024). Estas dificuldades resultam de fatores de ordem neurológica, psicológica, socioeconómica ou pedagógica, e manifestam-se, frequentemente, em falhas na decodificação, fluência e compreensão leitora. A literatura nacional e internacional tem sublinhado a importância de identificar precocemente estas dificuldades e de implementar estratégias pedagógicas eficazes que respondam às necessidades específicas de cada aluno.

Se nos debruçarmos sobre o panorama nacional e, tendo em conta os dados obtidos através do PISA 2023, facilmente percebemos que os alunos portugueses baixaram em 15,2 pontos o seu nível de desempenho, na leitura, em relação aos dados obtidos em 2018, o que nos leva a considerar que urge promover estratégias que contrariem esta tendência de descida, verificada a partir de 2015.

Neste âmbito, o presente estudo visa investigar e intervir na promoção da leitura em alunos com dificuldades de aprendizagem no 1.º CEB. Trata-se de um estudo de caso realizado numa escola do ensino básico, envolvendo uma amostra de dez alunos com dificuldades de leitura, com idades compreendidas entre os seis e os onze anos. Através de uma abordagem metodológica mista, que combina estratégias qualitativas e quantitativas, procurou-se identificar as principais dificuldades de leitura, desenvolver e aplicar um projeto de intervenção pedagógica e avaliar os seus efeitos na fluência leitora e na motivação para a leitura.

Para tal, foram definidos como objetivos:

- 1- Implementar e avaliar o impacto do projeto *Ler e Aprender* no desenvolvimento da fluência e na promoção dos hábitos de leitura dos alunos;
- 2- Avaliar o nível de fluência de leitura dos alunos, antes e após a implementação do projeto;
- 3- Monitorizar a evolução da fluência leitora ao longo da aplicação do projeto;
- 4- Caracterizar os hábitos e atitudes de leitura dos alunos participantes, antes e depois da intervenção.

O presente relatório divide-se em três capítulos, o primeiro faz o enquadramento teórico e respetiva fundamentação, com incidência em bibliografia científica, sobre o processo de aprendizagem da leitura, as dificuldades de aprendizagem dos alunos e a intervenção do professor ao longo das diferentes etapas.

O segundo capítulo concerne à estratégia metodológica, que envolve um estudo qualitativo, através da aplicação de questionários no início do ano letivo, no início do segundo período e no final do ano, e quantitativo, através de testes de leitura expressiva realizados mensalmente. Além da metodologia, este capítulo identifica os objetivos, os procedimentos e os instrumentos utilizados.

O terceiro capítulo explana a apresentação e interpretação dos dados recolhidos.

Com este estudo, pretende-se contribuir para a reflexão e para a prática docente na promoção da leitura, oferecendo orientações que permitam aos professores planificar intervenções pedagógicas diferenciadas, ajustadas às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo, assim, o sucesso educativo e a inclusão escolar.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO

1. Leitura - conceito e decifração

A leitura pressupõe um processo contínuo e não apenas um passo isolado, uma vez que, “a leitura é uma atividade complexa, que exige a conjugação de várias operações cognitivas” (Borges e Viana, 2020). Assim, considerando que existem várias definições para um mesmo conceito, considera-se que o ato de ler é um processo de decifração e compreensão de palavras escritas, que envolve a identificação de letras, a correspondência entre sons e grafemas, e o reconhecimento de padrões ortográficos. A leitura é vista como uma habilidade crucial na educação básica, que permite às crianças interpretar a linguagem escrita de maneira eficaz.

A decifração, conforme descrita por Alves Martins (2019, p. 384-386), é o processo pelo qual as crianças aprendem a reconhecer e interpretar palavras escritas. Este processo envolve várias etapas:

1. “Leitura Pré-alfabética”: as crianças começam a reconhecer palavras através de chaves contextuais ou visuais, como marcas ou nomes familiares, sem compreender a estrutura das letras.
2. “Leitura Parcialmente Alfabética”: as crianças começam a identificar palavras com base em algumas letras, geralmente a inicial, e associam essas letras a sons específicos.
3. “Leitura Alfabética Plena”: com o ensino formal, as crianças aprendem a correspondência entre sons e grafemas (letras), desenvolvem a consciência fonológica e começam a identificar palavras de forma mais rápida e automática.

Para que uma criança aprenda a ler, numa língua de escrita alfabética, é preciso fazer a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos. “O sucesso na aprendizagem da decifração depende de variados fatores, entre eles, a vontade para aprender a ler” (Sim-Sim, 2009, p.19).

Contudo, antes do ensino formal da decifração e segundo Sim-Sim (2009), a criança já deve ter desenvolvido comportamentos emergentes de leitura e escrita, o desenvolvimento da linguagem oral e da consciência fonológica. Estes são fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem da leitura. Independentemente do método usado pelo professor, para que a criança aprenda a decifrar é preciso conhecer o que a criança já conhece sobre a linguagem escrita, nomeadamente a função da escrita, os suportes, a estrutura gráfica que regula a escrita. Em contexto escolar devem ser

usadas estratégias fónicas, ensino explícito de grafema/fonema, através de exercícios de consciência fonológica, assim como o reconhecimento de padrões ortográficos e palavras de uso comum. O professor deve aproveitar situações reais (frases ditas pelos alunos ou textos construídos pelos mesmos), utilizar livros de literatura infantil, poesias, lengalengas que despertem o gosto e o prazer da leitura.

De acordo com Sim-Sim (2009) os objetivos da decifração são levar a criança a identificar rápida e eficazmente palavras conhecidas; evocar a ortografia (soletração) e o significado de palavras conhecidas; encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas.

A decifração constitui um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem da leitura, pois permite que as crianças evoluam do simples reconhecimento gráfico das palavras para uma compreensão mais profunda e fluente da linguagem escrita. Neste processo, o leitor passa de uma identificação visual inicial, em que reconhece a palavra como uma unidade global ou imagem, para uma leitura automatizada e significativa.

1.1. Leitura – fluência

A fluência na leitura é uma competência essencial que pode ser avaliada através da leitura oral. Segundo Ramos et al. (2020), esta habilidade envolve a capacidade de reconhecer palavras automaticamente e com expressividade, garantindo uma leitura fluida e compreensível. A fluência não se limita à precisão, mas inclui a velocidade e a prosódia, isto é, a correta entoação e ritmo da leitura. Estas três dimensões são fundamentais para a fluência leitora. O reconhecimento automático das palavras contribui para a compreensão do texto, mas não a garante por si só. Ler fluentemente não significa necessariamente compreender o conteúdo, pois é possível ler rapidamente sem interpretar o significado. Assim, a fluência atua como uma ponte entre a decodificação das palavras e a compreensão da leitura. Viana (2020), reforça essa ideia, definindo a fluência como um indicador da eficiência leitora, medido pelo número de palavras corretamente lidas por minuto. Quando a fluência é insuficiente, a compreensão do texto pode ser comprometida.

Para promover a fluência, é essencial que o ensino seja explícito, com atividades que estimulem a aquisição de vocabulário e a prática da leitura oral. As Metas de Português

(Buescu et al, 2012), revogadas pelo Despacho n.º 6605-A/2021 de 6 de julho, considerava a fluência como um conjunto que engloba ritmo, expressividade, precisão e velocidade de leitura. Para Ramos et al. (2020), o papel do professor é criar oportunidades para que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura, estimulando o pensamento crítico e a criatividade. A interação, o confronto de ideias e o envolvimento ativo dos alunos são estratégias essenciais para consolidar a fluência leitora, tornando-a um instrumento para uma aprendizagem mais significativa e participativa. A fluência é a grande ponte entre o reconhecimento das palavras e a compreensão do texto.

1.2. Leitura – Compreensão

Ler é compreender o que está escrito. Quando se lê, constroem-se sentidos e mobilizam-se várias competências. Neste sentido, a compreensão da leitura consiste em atribuir significado ao que se lê, quer se trate de palavras, frases ou textos completos. A atribuição de significado à mensagem, resulta do nível de compreensão da interação do leitor com o texto e o contexto (Sim-Sim, 2007). “É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos” (Sim-Sim, 2007, p. 7).

Segundo Viana e Ribeiro (2020), a fluência de leitura (precisão, velocidade e expressividade) atua como uma base para a compreensão, uma vez que permite libertar recursos cognitivos que podem ser canalizados para a interpretação do texto. Leitores fluentes tendem a ler mais e melhor, o que reforça a sua capacidade de construir significados e aprofundar a compreensão. Por outro lado, leitores que não dominam a fluência enfrentam maiores dificuldades na extração de sentido, comprometendo o sucesso escolar.

O Modelo Simples de Leitura Gough e Tunmer, (citado em Viana & Ribeiro, 2020) estabelece que a compreensão é o produto da decodificação e da compreensão linguística, destacando a interdependência entre a decifração, a fluência e a compreensão textual. Assim, o desenvolvimento da fluência é uma etapa fundamental para que os alunos consigam alcançar níveis satisfatórios de compreensão leitora.

Desta forma, a compreensão leitora pode ser definida como um processo cognitivo ativo e interativo, no qual o leitor constrói significado a partir do texto, integrando os seus

conhecimentos prévios com as informações lidas. Segundo Giasson (1993), a compreensão na leitura não é um processo linear e mecânico, mas sim uma atividade dinâmica que exige a mobilização de diferentes estratégias cognitivas. Envolve a decifração das palavras, a interpretação do sentido do texto e a formulação de inferências que permitem uma leitura mais profunda e crítica.

Giasson (1993) destaca que a compreensão leitora depende de fatores como a familiaridade com o tema, o conhecimento da estrutura do texto, a capacidade de fazer previsões e a utilização de estratégias metacognitivas, como a autorregulação da leitura e a verificação da compreensão. Além disso, o leitor deve ser capaz de relacionar as novas informações com o seu repertório de conhecimentos, tornando a leitura significativa e enriquecedora. Dessa forma, a compreensão na leitura não se restringe à extração de informações explícitas, mas envolve também a capacidade de interpretar, analisar e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, exige competências metacognitivas que permitem ao leitor adaptar o ritmo e a estratégia de leitura às características do texto e aos seus próprios objetivos de leitura.

1.3. Leitura – Motivação

Para incentivar a leitura e formar leitores proficientes é essencial que o professor adote um ensino explícito da leitura e da escrita. Nesse sentido, pesquisas das últimas décadas têm demonstrado que a aprendizagem eficaz da leitura, como meio de fortalecer a competência leitora dos alunos, depende “do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão dos textos e do contacto frequente com boa leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 6). Assim, é amplamente aceite que ler implica compreender, e que essa compreensão está associada à capacidade de ler de forma fluente. Para que isso ocorra, como aponta Sim-Sim (2007), é fundamental o reconhecimento imediato das palavras, pois tal processo “liberta a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permite uma leitura expressiva” (p. 9).

Segundo Azevedo e Coutinho (2010), é essencial que a criança tenha contato precoce com textos literários de qualidade, pois isso favorece o desenvolvimento da competência leitora e a aproxima da diversidade de géneros textuais e de obras de referência. Dessa forma, a criança começa a adquirir hábitos de leitura e a valorizá-la como uma atividade

prazerosa. Como referem Reis et al. (2009), a exposição a diferentes textos literários contribui para o desenvolvimento da fluência e da velocidade na leitura, aspetos indispensáveis para a formação de um leitor autónomo. Uma leitura fluente permite à criança superar desafios na análise textual, pois ela desenvolve um “projeto de leitor”, mas nem todas as crianças que leem com fluência conseguem compreender e extrair informação. Nesse contexto, “a criança motivada para aprender a ler irá ler mais e, lendo mais, lerá melhor” (Viana, 2006, p. 15). Para alcançar esse objetivo com sucesso, é fundamental ativar um repertório de referências intertextuais, promovendo, antes ou depois da leitura, a análise dos elementos paratextuais, como autor, título e editora, facilitando a interpretação do texto (Pontes e Barros, 2010). A motivação para aprender a ler deve estar associada ao prazer da leitura, para isso, é essencial que a criança ouça histórias lidas em voz alta. Ora, Viana e Teixeira (2002) argumentam que a leitura de histórias contribui significativamente para a interpretação dos acontecimentos narrados, a organização da informação e a construção de esquemas mentais. Portanto, o professor, enquanto mediador da leitura, deve proporcionar momentos de contato direto com os livros, incentivando a interação social entre os alunos e a leitura. Além disso, permitir que o aluno escolha os livros que deseja ler é um fator determinante para aumentar a motivação, pois a liberdade de escolha é também responsável pelo aumento da motivação. Quando os alunos têm autonomia para selecionar as suas leituras, tornam-se mais envolvidos e críticos em relação ao que leem, desenvolvendo um gosto genuíno pela leitura.

Concluindo, a motivação é um fator determinante na aprendizagem da leitura, pois influencia a persistência, o empenho e o prazer do leitor em interagir com os textos (Sim-Sim, 2007). Azevedo e Coutinho (2010) reforçam que o contacto precoce com literatura infantil de qualidade é um elemento-chave para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de hábitos de leitura autónoma. O prazer de ler está intimamente ligado à perceção de significado e à capacidade de o leitor se envolver emocional e cognitivamente com o texto.

2. A literatura infantil no processo de leitura

A leitura é um pilar para o desenvolvimento global da criança, influenciando todas as áreas do seu percurso escolar. A literatura, ao promover a interpretação textual e a reflexão sobre os conteúdos lidos, permite que a criança compreenda melhor os significados e valores presentes nas histórias. Como refere Freire (1994), ler não se restringe à decifração de palavras, mas implica um estudo atento do texto, uma interpretação crítica e a conexão com o mundo à sua volta: “Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado” (Freire, 1994, p. 21), no entanto, a criança pode apenas fazer uma leitura por gosto ou prazer.

As Aprendizagens Essenciais de Português para o Ensino Básico (ME, 2018) referem a importância de criar uma “relação afetiva e estética com a literatura” (p.4), que pode ser estimulada pela criação de momentos de bem-estar e descoberta/exploração de gostos e interesses, de cada criança, em contacto com obras literárias de qualidade.

A Literatura Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento das crianças, pois não só amplia os seus conhecimentos, como também estimula a criatividade e a dimensão lúdica. Além disso, introduz os alunos no universo da escrita, promovendo o contacto com a escrita e incentivando o desenvolvimento das competências de interpretação e compreensão textual. A Literatura Infantil não apenas reforça as competências de leitura e escrita, mas também potencia a oralidade, a expressividade e a imaginação dos alunos, refletindo-se positivamente na formação do indivíduo.

Assim, a Literatura Infantil, para além de fortalecer as competências de leitura e escrita, permite a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de construção do conhecimento, tornando-se um recurso valioso para o desenvolvimento da compreensão e da interpretação textual (Freire, 1994).

Entre os aspetos que fazem da Literatura Infantil um recurso valioso na promoção da leitura, destacam-se as ilustrações que complementam o texto, auxiliando na compreensão e despertando o interesse da criança pelo universo da leitura, o que facilita a interpretação da história, tornando o processo de leitura mais acessível e envolvente, especialmente nas fases iniciais da aprendizagem da leitura.

Nos 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, as Aprendizagens Essenciais, defendem que para o desenvolvimento da Educação Literária se deve recorrer a estratégias como caracterizar personagens, recorrer a expressões faciais e a onomatopeias, cantar músicas relacionadas com a história e discutir com os alunos para verificar o que é que as crianças compreenderam do texto apresentado.

Este é um passo para motivar as crianças para a leitura, desenvolver a compreensão, promover o livro, mas o professor deverá usar estratégias mais amplas, nomeadamente encontros com escritores, feiras do livro, leitura em voz alta pelo docente, leituras partilhadas entre elementos da comunidade, como refere Mateus (2009, p.134), “é possível pôr os jovens a ler e a gostar de ler, basta que para isso haja uma política de promoção da leitura concertada entre os docentes e a biblioteca escolar e claro a família”. A incorporação da leitura na rotina escolar e familiar é essencial para que a criança desenvolva o gosto pela leitura e perceba a importância da escrita no seu quotidiano. Assim, o desenvolvimento ocorre de dentro para fora, enquanto a aprendizagem se dá de fora para dentro, através da mediação de experiências no contexto sociocultural da criança. Nesse sentido, na década de 1930 Vygotsky introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre aquilo que o aluno já sabe e aquilo que pode aprender com a ajuda de um mediador (Vygotsky, 1998). O professor desempenha, assim, um papel essencial ao estimular o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Apesar do meio envolvente da criança ter peso no desenvolvimento da promoção da leitura, cabe ao professor fazer da leitura um hábito, uma rotina em que a criança experimente prazer, se sinta estimulada. Para tal, é essencial que o professor lhe passe a alegria, o gosto, o entusiasmo, o prazer, o encanto que sente com a leitura, sendo fundamental que o professor goste de ler, só assim consegue atingir o objetivo de promover a leitura e criar leitores.

Por fim, a Literatura Infantil permite que a criança compreenda a função social da leitura e da escrita, capacitando-a para uma participação ativa na sociedade, não se limitando ao domínio técnico da escrita, mas envolvendo a capacidade de compreender e utilizar a leitura como um meio para exercer a cidadania, compreender direitos e deveres como cidadão ativo e crítico.

3. Dificuldades de aprendizagem da leitura

Foi a partir da década de 60 que o estudo das dificuldades de aprendizagem (D.A.) ganhou maior destaque. Desde então, várias definições têm sido apresentadas e muitos investigadores têm-se dedicado a este tema. De acordo com Correia (2008), foi Samuel Kirk quem, nos anos 60, utilizou pela primeira vez o termo D.A., descrevendo-o como "um atraso, desordem ou imaturidade em um ou mais processos relacionados com a linguagem falada, leitura, ortografia, caligrafia ou aritmética, decorrentes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, não associados a uma deficiência mental, privação sensorial, privação cultural ou fatores pedagógicos" (Kirk, 1962, como citado em Correia, 2008, p. 263).

O conceito de dificuldade refere-se a um desvio ou afastamento em relação ao esperado; representa um obstáculo ou barreira que impede a concretização de algo. Como afirma Rebelo (1993, p. 70) "dificuldades são, portanto, entraves, barreiras ou impedimentos com que alguém se depara ao tentar realizar uma tarefa que pretende executar". Este termo é frequentemente mencionado por diversos profissionais — médicos, professores, terapeutas, psicólogos — e também pelos pais. No entanto, muitas vezes, estas partes não têm um entendimento claro sobre o que ele realmente significa ou abordam-no de formas diferentes.

Depois de se reconhecer que o termo não gera consenso, é igualmente importante distinguir as Dificuldades de Aprendizagem (DA) das Dificuldades na Aprendizagem. Todos os indivíduos enfrentam desafios ao longo dos seus processos de aprendizagem, sendo estas dificuldades algo natural e inerente ao próprio ato de aprender. As dificuldades na aprendizagem referem-se à relação entre o aluno e um determinado contexto, disciplina ou matéria. Ao contrário das DA, que estão associadas a uma disfunção ou distúrbio, as dificuldades na aprendizagem podem agravar-se ou atenuar-se mediante alterações no contexto ou nas condições do estudante.

A definição de Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) também não é unânime entre os autores. Muitas vezes, profissionais da educação utilizam o termo DAE para englobar um vasto conjunto de problemas de aprendizagem, sejam eles temporários ou permanentes, relacionados com o risco educacional ou necessidades educativas especiais (Correia, 2005).

Noutro sentido, as DAE dizem respeito a uma incapacidade ou obstáculo específico em uma ou mais áreas académicas, podendo também envolver aspetos socio emocionais. Importa salientar que as DAE não são sinónimas de deficiência mental, visual, auditiva, perturbações emocionais ou autismo (Correia, 2005).

Os alunos com DAE podem demonstrar dificuldades marcadas numa determinada área académica, ao mesmo tempo que revelam excelência noutras. O seu Q.I. pode ser médio ou superior à média, havendo uma discrepância entre o seu potencial intelectual e os resultados escolares, que são, muitas vezes, inferiores ao esperado.

Apesar da falta de consenso, Correia (2005) identifica alguns fatores comuns nas definições de DAE, que vale a pena destacar. Em primeiro lugar, a origem neurológica, já que estas dificuldades derivam de alterações no funcionamento cerebral, afetando processos ligados à aprendizagem. Em segundo lugar, o desenvolvimento desigual, que se traduz num desequilíbrio no desenvolvimento de competências linguísticas, percetivas e motoras.

Outro fator é a interferência processual, uma vez que as DAE perturbam processos psicológicos essenciais à aquisição de conhecimentos. Existem também dificuldades académicas que afetam uma ou mais áreas académicas, como a leitura, a escrita e a aritmética. Acresce a discrepância académica, que se refere ao fosso entre o potencial intelectual e os desempenhos escolares.

Finalmente, há dois critérios de exclusão e continuidade: “a exclusão de outras causas, pois estas dificuldades não resultam de problemas sensoriais, motores, intelectuais generalizados ou fatores emocionais e ambientais; e a condição vitalícia, dado que estas dificuldades estão presentes ao longo da vida” (Correia, 2005, p. 64).

Serra (2005) destaca que as principais DAE incluem dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia, afetando tanto o rendimento académico como o bem-estar emocional dos alunos e que a identificação precoce destas dificuldades é crucial para minimizar os seus impactos.

A aprendizagem da leitura é uma tarefa que a maioria das crianças consegue realizar sem grandes obstáculos. Contudo, há crianças que, mesmo recebendo uma instrução adequada, enfrentam sérias dificuldades ao aprender a ler. Estas dificuldades podem variar conforme as particularidades e perspetivas de cada indivíduo. Para abordar este problema, é essencial identificar as causas, que podem estar relacionadas com fatores

internos ao próprio indivíduo, com os conteúdos ensinados, com o corpo docente (métodos e estratégias inadequadas ao aluno) ou com o ambiente social e físico. Outras possíveis causas incluem carências socioeconómicas e dificuldades de integração sociocultural.

Assim, as dificuldades de aprendizagem da leitura podem resultar de dois tipos de fatores. Fatores intrínsecos, segundo Rebelo (1993), incluem-se aqui uma ou mais deficiências sensoriais (visuais ou auditivas) e motoras. Destacam-se também défices neurológicos evidentes (como lesões cerebrais) e níveis reduzidos de inteligência.

Fatores extrínsecos relacionam-se com aspetos como as condições físicas da escola, os recursos pedagógicos disponíveis, métodos de ensino inadequados, o abandono escolar, programas desajustados, relações familiares instáveis, contextos socioeconómicos e culturais desfavorecidos, bem como a falta de motivação e de oportunidades que incentivem a aprendizagem (Rebelo, 1993).

Dando continuidade à perspetiva de Rebelo (1993), Ferreira & Horta (2023) atualizam a compreensão das dificuldades de aprendizagem da leitura ao identificarem fatores intrínsecos mais específicos, como défices de consciência fonémica, de fluência e de decodificação, que vão para além da mera associação a deficiências sensoriais ou neurológicas. Estes autores reforçam igualmente a relevância dos fatores extrínsecos, salientando a influência da qualidade do ensino, da adequação das intervenções pedagógicas e da disponibilidade de recursos educativos na progressão dos alunos com dificuldades de leitura. Assim, enquanto Rebelo (1993) oferecia uma visão ampla, ancorada em categorias gerais de fatores internos e externos, a investigação mais recente evidencia uma abordagem mais fina e diferenciada, que permite compreender melhor a natureza multifatorial das dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e delinear estratégias de intervenção mais eficazes.

A leitura não é um processo linear, mas sim complexo e dinâmico, onde o leitor assume um papel ativo ao mobilizar os seus conhecimentos prévios. As dificuldades podem surgir devido a défices no módulo sintático, levando o leitor a decifrar palavras isoladamente sem compreender as frases ou o significado global do texto (Bautista, 1997).

Já o módulo semântico foca-se na compreensão do significado das palavras, frases e textos (Bautista, 1997). Este processo exige a coordenação entre as regras gramaticais, o

contexto linguístico e extralinguístico, além da articulação entre os significados das palavras e o conhecimento prévio do leitor.

Na mesma linha, Ferreira & Horta (2023) reforçam a ideia de que as dificuldades de leitura não se explicam apenas por limitações nos módulos sintático e semântico, mas resultam também de défices em componentes fundamentais como a consciência fonémica, a fluência e a decodificação. Estas competências, de natureza intrínseca, são cruciais para que o leitor consiga não apenas reconhecer palavras, mas também integrá-las num processo de compreensão global. Para além disso, os autores destacam que fatores extrínsecos - como a qualidade do ensino, a pertinência das estratégias pedagógicas e a existência de recursos adequados - podem potenciar ou atenuar tais dificuldades. Assim, a visão contemporânea complementa a perspetiva de Bautista (1997), ao integrar dimensões cognitivas e contextuais que tornam a leitura um processo ainda mais complexo, dinâmico e dependente da interação entre o sujeito e o meio.

3.1. Dificuldades na decodificação

As dificuldades na decodificação podem manifestar-se de várias formas, como hesitações frequentes, leituras muito lentas, trocas de letras com sons semelhantes (como "b" e "d"), ou omissões de sílabas. Estas dificuldades são muitas vezes associadas a défices na consciência fonológica, que é a capacidade de identificar e manipular os sons da fala. As crianças com dislexia, por exemplo, apresentam frequentemente dificuldades persistentes na decodificação, o que compromete a fluência e a compreensão leitora. Nestes casos, é fundamental a intervenção precoce, com estratégias explícitas de ensino da relação grafema-fonema e práticas de leitura orientadas.

Assim, segundo Casas (1988, pp.41-43) as dificuldades na decodificação podem ser identificadas através de erros que o aluno comete:

- Leitura de letras: inclui substituições, inversões, rotações, omissões e adições.
- Leitura de sílabas e palavras: envolve substituições, inversões e omissões.
- Leitura lenta e difícil: pode resultar da dificuldade em formar perceções visuais com a rapidez considerada normal, obrigando o indivíduo a fixar o

olhar no estímulo durante mais tempo e a repetir o processo antes de conseguir ler.

- Vacilações: Derivam da incerteza em relação à pronúncia correta de uma palavra.

A automatização da decodificação é essencial para libertar os recursos cognitivos e permitir que o leitor se concentre na compreensão do texto. Assim, apoiar os alunos nesta fase inicial é essencial para promover o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Casas (1988) já destacava a importância de abordagens cognitivas-comportamentais nas minorias enquanto meio de promover a resiliência e autoeficácia face a adversidades sociais, chamando à atenção para o modo como crenças, expectativas e percepções pessoais moldam tanto o bem-estar psicológico como o envolvimento em processos educativos. Ferreira & Horta (2023), em estudos recentes no contexto português, retomam essa ênfase, mas alargam o escopo, não só investigam a autoeficácia e percepções individuais, como também incluem variáveis contextuais como o ambiente escolar, políticas de apoio socio emocional e literacia emocional. Essa expansão evidencia um desdobramento teórico e metodológico, ou seja, enquanto Casas operava sobretudo ao nível individual ou de grupo social específico, Ferreira & Horta (2023) mostram a relevância de intervenções sistémicas e de políticas educativas estruturadas para intervir nas determinantes externas do desempenho e bem-estar psicológico dos alunos. Assim, a obra de Casas permanece fundamental como base conceptual, mas os novos estudos demonstram que, para promover mudanças sustentadas, é necessário articular os níveis intrapsíquico e o contexto institucional, pedagógico e político.

3.2. Dificuldades na compreensão

Algumas crianças, mesmo após adquirirem uma decodificação relativamente fluente, revelam dificuldades em compreender aquilo que leem. Estas dificuldades podem dever-se a vários fatores, como um vocabulário limitado, fraca capacidade de inferência, défices na memória de trabalho, ou pouca familiaridade com o conteúdo do texto. Também podem estar associadas a perturbações específicas, como a Perturbação da Compreensão da Leitura ou dificuldades de linguagem oral.

Ao nível da compreensão Casas (1988, pp.43-46) descreve diferentes tipos de dificuldades de leitura, divididas em três categorias principais:

- Literais: Problemas na compreensão direta de palavras e frases, dificuldade em recordar detalhes da história e em sintetizar conteúdos.
- Interpretativas: Dificuldade em entender relações entre ideias, fazer inferências e distinguir entre realidade e ficção.
- Críticas: Incapacidade de avaliar a relevância da informação, perceber a fiabilidade dos dados e distinguir entre factos e opiniões.

No final, Casas (1988) destaca que as dificuldades na leitura literal e interpretativa podem impedir a leitura crítica, dificultando a avaliação objetiva do conteúdo.

A intervenção nestes casos deve incluir o ensino explícito de estratégias de compreensão, tal como o enriquecimento do vocabulário e a promoção da leitura.

Casas (1988, pp. 43-46) estrutura as dificuldades de compreensão de leitura em três níveis (literal, interpretativo e crítico) enfatizando que, embora as dificuldades literais e interpretativas apareçam mais cedo, muitas vezes são justamente essas que impedem o desenvolvimento da compreensão crítica, visto que sem entender explicitamente palavras, frases e relações entre ideias, torna-se quase impossível avaliar fiabilidade ou distinguir factos de opiniões.

Estudos mais recentes corroboram e expandem estes níveis. Por exemplo, pesquisas sobre inferência e compreensão inferencial apontam que as perguntas que exigem inferência são sistematicamente mais difíceis para alunos do ensino básico do que aquelas que requerem apenas compreensão literal, evidenciando que o progresso no domínio da literacia precisa de intervenções explícitas focadas nas estratégias inferenciais. Além disso, o desenvolvimento crítico da leitura depende não só da prática da leitura e do enriquecimento vocabular, mas também de um ambiente escolar e familiar que estimulem o pensamento crítico, tais como a análise de fontes ou o contraste entre diferentes pontos de vista (Viana e Ribeiro, 2020).

3.3. Dislexia

Existem vários termos usados para descrever as dificuldades na aprendizagem da leitura, sendo "dislexia" o mais comum. A palavra tem origem no grego, onde "dis" significa dificuldade e "lexia" está relacionada com a linguagem. A Associação Nacional de Dislexia define-a como uma dificuldade linguística que afeta a leitura.

Atualmente, a definição mais aceite, segundo a Associação Portuguesa de Dislexia (2025), descreve a dislexia como uma perturbação específica da aprendizagem, de natureza neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades na leitura correta e fluente de palavras, assim como por um fraco desempenho ao nível da compreensão leitora e da ortografia. Estas dificuldades resultam, geralmente, de um défice fonológico, que não é esperado face às capacidades cognitivas e às oportunidades educativas do indivíduo. Como consequência, podem surgir problemas de compreensão da leitura e uma exposição limitada aos textos, afetando o desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento geral. Importa ainda referir que nem todas as pessoas que apresentam dificuldades em aprender a ler e a escrever têm dislexia.

Segundo a Associação Portuguesa de Dislexia (2025), as dislexias podem ser classificadas como adquiridas ou evolutivas (ou de desenvolvimento). As dislexias adquiridas resultam de uma lesão cerebral, afetando pessoas que, apesar de já terem sido leitores competentes, perderam essa capacidade. Por outro lado, as dislexias evolutivas ou de desenvolvimento manifestam-se logo nas primeiras fases da aprendizagem da leitura. A dislexia pode surgir associada a outras dificuldades específicas, como a Disgrafia, a Disortografia e/ou a Discalculia. Alguns especialistas analisam a dislexia e a disortografia em conjunto, uma vez que uma criança que enfrenta obstáculos na leitura tende, inevitavelmente, a apresentar dificuldades na escrita.

A intervenção precoce e especializada é fundamental para ajudar os alunos, para tal o professor deve usar estratégias adequadas, nomeadamente ensino explícito e estruturado da consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema; estratégias de leitura e escrita adaptadas.

4. O papel do professor e as estratégias de intervenção

A leitura e a escrita são competências fundamentais no percurso escolar das crianças, sendo essenciais para o sucesso académico e a integração social. No entanto, é comum que, no 1.º CEB, algumas crianças enfrentem dificuldades na aquisição destas competências. Neste contexto, o papel do professor torna-se crucial, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador e interventor ativo no processo de aprendizagem.

O professor assume múltiplas funções que vão além do ensino formal. Ele deve ser capaz de identificar precocemente sinais de dificuldades na leitura e escrita, adaptar as suas estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos e colaborar com outros profissionais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo. Estudos indicam que muitos professores sentem a necessidade de formação específica para lidar com estas dificuldades. Por exemplo, uma investigação realizada na região do Algarve revelou que apenas 13% dos professores tinham formação específica na área das dificuldades de leitura e escrita, destacando a importância de investir na formação contínua dos docentes para que possam responder eficazmente às necessidades dos seus alunos (Baptista et al., 2019).

Diversas estratégias têm sido identificadas como eficazes na intervenção junto de crianças com dificuldades de leitura e escrita. Uma dessas estratégias é o ensino fonológico explícito e sistemático. A abordagem fonológica, que enfatiza a correspondência entre grafemas e fonemas, tem demonstrado uma eficácia significativa. Os programas que incorporam esta metodologia, com aulas regulares e estruturadas, promovem melhorias na decodificação e fluência leitora (Reis, et al, 2020).

Outra intervenção eficaz é a estimulação da consciência fonológica, uma competência crucial para o desenvolvimento da leitura e da escrita. As intervenções que visam estimular esta competência têm mostrado resultados positivos na superação de dificuldades específicas de aprendizagem (Ferreira e Horta, 2013).

A utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) representa também um recurso valioso. O recurso a ferramentas digitais pode ser um aliado poderoso na intervenção educativa. Os professores têm reconhecido que as TIC facilitam a

personalização do ensino e motivam os alunos, especialmente aqueles com dificuldades específicas (Henriques, 2015).

As atividades de escrita integradas no quotidiano escolar revelam-se igualmente benéficas. Incorporar atividades de escrita no dia a dia da sala de aula, como diários, jornais escolares ou projetos interdisciplinares, estimula a prática constante e significativa da escrita (Duarte, 2013).

Por fim, destaca-se a intervenção psicomotora, que pode desempenhar um papel importante na melhoria das competências de leitura e escrita, especialmente em crianças com dificuldades específicas de aprendizagem, particularmente no 1º e 2º anos do 1º CEB em que a criança precisa de ter destreza para a grafia (Ferreira e Horta, 2013).

A formação inicial e contínua dos professores é determinante para a eficácia das intervenções. É essencial que os programas de formação de professores abordem aspetos como o desenvolvimento da linguagem, métodos de ensino da leitura e escrita, e estratégias de identificação e intervenção em dificuldades de aprendizagem. Além disso, a formação deve promover a reflexão crítica e a capacidade de adaptação às necessidades específicas de cada aluno (Miranda, 2020).

Assim, o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico depende, em grande medida, da capacidade do professor em identificar dificuldades precocemente e implementar estratégias de intervenção eficazes. Investir na formação dos docentes, promover o uso de metodologias comprovadas e fomentar o trabalho colaborativo são passos essenciais para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver plenamente as suas competências em leitura.

5. Avaliação de leitura

A leitura é uma das competências fundamentais a desenvolver no 1.º ciclo do ensino básico, sendo determinante para o sucesso académico futuro. A avaliação desta competência deve ser contínua, formativa e ajustada às Aprendizagens Essenciais (AE, 2018), aos referenciais curriculares nacionais e às diretrizes do Ministério da Educação. Nesse contexto, a definição de critérios claros e a utilização de rúbricas específicas tornam-se ferramentas fundamentais para orientar a prática pedagógica e responder às necessidades dos alunos.

As AE para o 1.º ciclo de Português orientam os docentes quanto às competências que os alunos devem atingir em cada ano letivo, incluindo domínios como a decodificação, fluência, compreensão e interpretação de textos (ME, 2018). O Decreto-Lei n.º 55/2018 reforça ainda a importância da avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo esta refletir os progressos do aluno face às metas estabelecidas. A definição de critérios de avaliação (Silva et al., 2011) deve contemplar tanto a dimensão técnica da leitura como os aspetos atitudinais e interpretativos. Entre os principais critérios utilizados destacam-se:

- Reconhecimento de letras, sílabas e palavras;
- Fluência leitora (velocidade, entoação e ritmo);
- Compreensão de textos (explícita e inferencial);
- Interesse e envolvimento com a leitura.

A fluência da leitura é um dos indicadores mais relevantes no início do processo de avaliação do aluno. Para se avaliar esta competência, é fundamental que os professores escutem os alunos a lerem em voz alta, conforme defendem Zutell e Rasinski (1991) (cit. in Hudson et al., 2005). Esta prática permite observações sistemáticas do desempenho individual e é essencial para identificar alunos que necessitam de algum apoio mais específico.

De acordo com Deno (2003), a avaliação da fluência deve integrar-se no currículo escolar. Em Portugal, as Metas Curriculares de Português (Buescu et al., 2012) estabeleceram objetivos concretos de fluência, fixando o número de palavras por minuto que os alunos devem ler ao final de cada ano letivo. Estas Metas deixaram de estar em vigor, tendo sido revogadas através do Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021, dando lugar às aprendizagens essenciais e ao perfil do aluno à saída do ensino obrigatório, mas continuam a ser um indicador na avaliação da fluência de leitura, assim, os alunos do 1.º ano devem ler até 55 palavras/minuto; no 2.º ano até 90 palavras/minuto, no 3.º ano, até 110 palavras/minuto e no 4º ano o aluno deve ler 125 palavras/minuto. Para se apurar a fluência, ao número de palavras lidas corretamente devem ser subtraídas as palavras lidas incorretamente pelo aluno.

Neste âmbito, Sim-Sim e Viana (2007), identificaram a necessidade urgente de constituir uma equipa nacional que se dedicasse à elaboração de uma escala de avaliação da leitura. Esta escala deveria ser composta por um conjunto de provas que possibilitassem uma

avaliação rigorosa e sistemática da competência leitora dos alunos. Após 2007 surgiram outros instrumentos, tais como o BAL (bateria provas avaliação) e o TAF (teste avaliação fluência), mas nem sempre os professores os usam.

O diagnóstico da fluência leitora promovido pelo Ministério da Educação Ciência e Inovação (MECI) e pelo IAVE- Instituto de Avaliação Educativa (2025), constitui uma medida pedagógica de elevada relevância para a melhoria da aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade, especialmente no 2.º ano. Este diagnóstico visa avaliar dois indicadores fundamentais: a velocidade (número de palavras lidas por minuto) e a precisão (erros cometidos), permitindo identificar com rigor o nível de fluência leitora de cada aluno.

A sua pertinência torna-se evidente ao considerar as dificuldades frequentemente apresentadas pelos alunos do 1.º CEB no domínio da leitura. Muitos alunos enfrentam desafios na decodificação de palavras, fluência verbal e compreensão textual, o que compromete não só o desempenho em Língua Portuguesa, mas também o acesso ao conhecimento nas restantes disciplinas. A leitura hesitante, com erros frequentes, é um sintoma comum que pode estar relacionado com fatores como atraso no desenvolvimento fonológico, falta de hábitos de leitura em casa ou estratégias pedagógicas pouco eficazes. Este diagnóstico proporciona dados objetivos e sistematizados que permitem aos professores:

- Identificar precocemente os alunos com dificuldades significativas;
- Ajustar as estratégias de ensino e intervenção pedagógica;
- Acompanhar a evolução da aprendizagem de forma individualizada;
- Fomentar uma resposta educativa mais inclusiva e eficaz (IAVE, 2025).

Para além da componente avaliativa, o diagnóstico integra uma dimensão formativa e colaborativa, envolvendo professores titulares, bibliotecas escolares e a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Durante a aplicação da tarefa individual, os restantes alunos participam em atividades de leitura orientadas pelo professor bibliotecário, promovendo o gosto pela leitura e criando um ambiente positivo em torno da prática leitora.

Desta forma, este diagnóstico não se limita à aferição técnica da leitura, mas constitui uma estratégia integrada para promover a literacia, apoiar os alunos com maiores

dificuldades e reforçar o papel da escola como promotora do sucesso educativo. O Ministério da Educação propõe este diagnóstico, mas de acordo com a forma como foi implementado não avalia a fluência leitora, nem promove a leitura, tal como objetivo do MECI, é sobretudo um treino de leitura. A sua aplicação sistemática e refletida poderá ter um impacto duradouro na trajetória escolar dos alunos, ao atuar diretamente sobre uma das competências basilares da aprendizagem, a leitura.

CAPITULO II – METODOLOGIA E NATUREZA DO ESTUDO

1. Contextualização

O domínio da fluência na leitura constitui uma competência essencial que deve ser consolidada nas fases iniciais do percurso escolar, uma vez que se revela determinante para o sucesso global do aluno nas diversas áreas do saber. No entanto, a realidade das salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico evidencia que muitas crianças apresentam dificuldades persistentes nesta área, comprometendo não apenas a sua capacidade de decodificação, mas também a compreensão leitora e, conseqüentemente, o desenvolvimento académico global.

Foi neste contexto que surgiu a necessidade de conceber um projeto de investigação com o intuito de dar resposta a esta lacuna. O estudo aqui proposto tem como objetivo principal motivar os alunos para a leitura e avaliar a fluência leitora, identificando, precocemente, dificuldades que possam comprometer o percurso educativo dos alunos. Ao idealizar o projeto *“Ler e Aprender”*, procurou-se identificar os contextos onde a intervenção educativa poderia ter maior impacto. Durante esta análise, constatou-se que persistiam lacunas significativas nas competências de leitura e escrita na turma. Estas foram aferidas através de diagnósticos realizados no início do ano letivo, o que motivou o desenvolvimento deste projeto com o propósito de fomentar hábitos de leitura e escrita regulares. Esta aposta visava, por sua vez, potenciar capacidades de interpretação e compreensão transversalmente aplicáveis a todas as áreas do conhecimento.

A constatação de que persistem fragilidades ao nível da leitura nos primeiros anos de escolaridade reforçou a necessidade de aprofundar esta problemática sob uma perspetiva investigativa, orientada por critérios pedagógicos e científicos. A relevância deste projeto residu, assim, na possibilidade de contribuir para uma intervenção educativa mais eficaz, informada por dados concretos sobre o desempenho dos alunos em leitura fluente. Ao proporcionar uma ferramenta de diagnóstico e acompanhamento adaptada à realidade do 1.º Ciclo, pretendeu-se não só melhorar as práticas de ensino, mas também potenciar o sucesso educativo, a inclusão e a equidade no acesso às aprendizagens.

2. Objetivos

Paralelamente ao objetivo geral, implementar e avaliar o impacto do projeto *Ler e Aprender* no desenvolvimento da fluência e na promoção dos hábitos de leitura dos alunos, este estudo contempla ainda um conjunto de objetivos específicos:

- Avaliar o nível de fluência de leitura dos alunos antes e após a implementação do projeto.
- Monitorizar a evolução da fluência leitora ao longo da aplicação do projeto.
- Caracterizar os hábitos e atitudes de leitura dos alunos participantes, antes e depois da intervenção.

Através de uma abordagem multidimensional, este estudo propõe-se a promover e avaliar a leitura, contribuindo para o aprofundamento dos processos de aprendizagem e para a construção de práticas educativas que favoreçam a inclusão e o sucesso dos alunos com diferentes perfis de aprendizagem.

3. Metodologia

Acreditando na eficácia duma abordagem centrada no aluno, considerou-se essencial proporcionar, ao mesmo, uma experiência de aprendizagem gratificante, progressiva e adaptada ao ritmo individual. A metodologia implementada apoia-se na participação ativa dos alunos em todas as fases do processo, promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas. Esta perspetiva encontra eco em Castanho (2002), que identifica como desafios centrais da educação contemporânea: “ensinar a ler criticamente; ensinar a gostar de ler; criar hábitos de leitura vitalícios” (p. 43).

Mais do que incentivar a leitura mecânica, este projeto procura despertar nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre os textos, promovendo uma consciência do valor da leitura no seu desenvolvimento pessoal e no seu papel enquanto cidadãos. Neste sentido, Saraiva e Mügge (2006) sublinham que a leitura literária cumpre a função essencial de “descobrir novas possibilidades de representação e significação da experiência humana, enriquecendo o imaginário para além das limitações da vida cotidiana” (p. 39), o que reforça a importância de integrar textos literários como ferramenta pedagógica.

Para concretizar o projeto *“Ler e Aprender”*, foi adotada uma metodologia baseada em trabalho de projeto, centrada no envolvimento ativo dos alunos ao longo de todo o processo. A implementação desta abordagem implicou diversas etapas bem estruturadas, que visaram promover a autonomia, o pensamento crítico e o gosto pela leitura.

Inicialmente, estabeleceu-se um diálogo com os alunos para elegerem, em conjunto, temas mensais de interesse, despertando a sua curiosidade e motivação para aprender. Com base nesses temas, foi definido um objetivo geral que orientou as atividades subsequentes. O planeamento dessas tarefas contou com a colaboração dos alunos, promovendo a partilha de ideias na escolha de estratégias, materiais e recursos a utilizar. Durante a fase de execução, os alunos participaram ativamente em tarefas variadas, desde a leitura e exploração de textos, até momentos de escuta, discussão, produção escrita e apresentações (Apêndice 1). Este envolvimento contínuo procurou garantir que cada aluno se sentisse parte do processo de aprendizagem, construindo conhecimentos de forma significativa e personalizada.

A avaliação assumiu um carácter essencialmente formativo, realizada ao longo do ano letivo, permitindo monitorizar o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas sempre que necessário. No final de cada ciclo de atividades, foi feita uma avaliação mais abrangente, com recurso a produções orais, escritas e reflexões conjuntas sobre o percurso desenvolvido (Apêndice 2). Este tipo de avaliação, como destaca Wiliam (2011), é uma ferramenta fundamental na promoção da aprendizagem, pois oferece um retorno imediato que orienta os alunos na superação das suas dificuldades.

Para além das atividades letivas, o projeto incluiu ações práticas e lúdicas, como inquéritos sobre hábitos de leitura, rodas de conversa, leitura em família (Apêndice 3) e visitas à biblioteca escolar. Estas experiências enriqueceram o contacto dos alunos com diferentes géneros literários, contos, fábulas, poesia e banda desenhada, e estimularam a sua imaginação e criatividade. A leitura orientada de obras literárias selecionadas para cada ano de escolaridade foi acompanhada por atividades de compreensão e debate, promovendo a capacidade de interpretar e argumentar.

Um dos momentos significativos do projeto consistiu na criação de um livro coletivo, construído a partir das aprendizagens e trabalhos realizados. Esta produção foi partilhada com a comunidade escolar, numa apresentação final que celebrou o percurso dos alunos e valorizou as suas conquistas. Com esta iniciativa, foi ainda possível submeter o projeto

à distinção “Escola Amiga da Criança”, reconhecendo a sua relevância para o desenvolvimento integral dos alunos, o qual foi premiado com o respetivo selo no mês de maio de 2025. Trata-se de uma iniciativa desenvolvida em parceria entre a CONFAP (Confederação Nacional das Associações de Pais), o grupo editorial LeYa e o psicólogo Eduardo Sá, que tem como objetivo reconhecer escolas que desenvolvem e aplicam ideias inovadoras, promovendo um ambiente escolar mais feliz para as crianças e, ao mesmo tempo, partilhar essas práticas inspiradoras com a comunidade educativa.

4. Caracterização da turma

A turma era constituída por 10 alunos do 1.º ciclo do ensino básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos, sendo um aluno do 1.º ano, três alunos do 2º ano, dois alunos do 3º ano e quatro alunos do 4.º ano de escolaridade. Na sala de aula, os alunos estavam distribuídos em dois grupos: um com os alunos do 1.º e 2.º anos, e outro com os alunos do 3.º e 4.º anos. A sala foi organizada em forma de U (Apêndice 4), de modo a garantir que todos os alunos tivessem uma visibilidade e audição equitativas em relação à professora. A turma era composta por alunos com diferentes necessidades e características, destacando-se diversos problemas associados, como hiperatividade, dislexia e défice de atenção. Cerca de 90% das crianças eram filhos de pais separados com guarda partilhada, o que pode ter afetado tanto o seu comportamento como a capacidade de interação social. Estas crianças demonstravam frequentemente sinais de confusão e instabilidade emocional, consequência de dinâmicas familiares complexas.

Em termos socioeconómicos, a turma inseria-se num contexto de nível médio-baixo, o que se traduziu em algumas limitações, como a escassez de livros em casa e uma menor participação em atividades extracurriculares. Tornava-se, por isso, essencial que a escola identificasse estas dificuldades e promovesse oportunidades de aprendizagem equitativas para todos os alunos.

Apesar dos desafios, com o apoio adequado, estratégias pedagógicas diferenciadas e um ambiente educativo estruturado, estas crianças podem desenvolver o seu potencial e alcançar o sucesso académico. A os alunos com hiperatividade manifestavam comportamentos agitados, impulsivos e dificuldade em manter a atenção nas tarefas, o

que provocava interrupções frequentes. No entanto, muitos destes alunos demonstravam criatividade e uma grande aptidão para atividades físicas. A dislexia e o défice de atenção são outros desafios comuns, com impacto direto na capacidade de concentração e na progressão das aprendizagens. O recurso a metodologias visuais e práticas revelou-se eficaz para melhorar o foco e o envolvimento nas tarefas.

5. Procedimentos

Para garantir a validade e a riqueza da informação recolhida no presente estudo, recorreu-se a uma abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, considerando a complexidade dos fenómenos educativos em análise. Segundo Bogdan et Biklen (1994) e Tuckman (2002), existem três grandes grupos de métodos de recolha de dados frequentemente utilizados em investigações qualitativas:

- a observação;
- o inquérito escrito (questionário);
- a análise documental.

Estes métodos permitem obter uma compreensão mais abrangente e profunda dos contextos e das experiências dos participantes. Neste trabalho, foram aplicados os três grupos de recolha de dados, uma vez que a utilização de fontes múltiplas possibilita uma triangulação metodológica eficaz, aumentando a credibilidade dos resultados. A combinação destes métodos permite ao investigador observar as situações em contexto real, recolher perceções e opiniões através dos questionários, e ainda analisar documentos relevantes que contextualizam e sustentam as informações obtidas.

A observação foi realizada em contexto de sala de aula, com o objetivo de acompanhar o desempenho dos alunos nas atividades de leitura e identificar, de forma direta, as dificuldades manifestadas durante o processo. Este método permitiu recolher dados sobre o comportamento, atitudes, dificuldades e estratégias dos alunos em tempo real. O inquérito escrito, sob a forma de questionário, foi aplicado a professores, alunos e encarregados de educação, com o intuito de recolher informação sobre as práticas pedagógicas implementadas, a perceção das dificuldades dos alunos e o envolvimento familiar no processo de aprendizagem da leitura.

A análise documental incidu sobre os registos escolares, planos de aula, fichas de avaliação e documentos institucionais, permitindo obter dados complementares sobre o percurso escolar dos alunos, as estratégias aplicadas no ensino da leitura e os resultados alcançados.

Adicionalmente aos métodos qualitativos anteriormente descritos, este estudo integrou também a recolha de dados quantitativos, com incidência na avaliação da fluência da leitura, através da contagem do número de palavras lidas por minuto, para cada ano de escolaridade. Esta avaliação foi realizada mensalmente, a cada um dos alunos, ao longo do ano letivo, permitindo um acompanhamento sistemático e rigoroso da evolução de cada aluno e, em simultâneo a definição de estratégias adequadas para se promover a sua evolução.

O procedimento, de avaliação de leitura, consistiu na aplicação de um texto de leitura individual (Apêndice 5), durante o qual se registava, com auxílio de uma tabela, o número total de palavras corretamente lidas num minuto. Não foram usadas listas para a avaliação, nem avaliada a frequência das palavras, mas foi utilizado o mesmo texto para se proceder ao diagnóstico e à avaliação final. O que nos permitiu analisar a evolução dos alunos em relação à fluência leitora. Este instrumento possibilitou a recolha de dados objetivos e quantificáveis sobre o desempenho leitor dos alunos, alinhando-se com os princípios defendidos por Tuckman (2002) quanto à importância da utilização de instrumentos mensuráveis e fiáveis na investigação educativa. Apesar de os instrumentos utilizados serem básicos, a recolha e análise de dados não deixou de ser rigorosa. Acrescentamos que hoje, podemos usar métodos de alta tecnologia para avaliar a fluência, no entanto para Rasinski (2014), embora esta seja uma forma subjetiva de avaliar a fluência, há estudos que mostram que tais abordagens são válidas, confiáveis e bem correlacionada com outras medidas de avaliação de proficiência da leitura.

A utilização de tabelas de registo padronizadas permitiu uma análise longitudinal da progressão da fluência leitora, assim como a identificação de padrões de desenvolvimento e de persistência de dificuldades ao longo do tempo. Além disso, estes dados complementaram as informações obtidas por via qualitativa (observação, inquérito e análise documental), permitindo uma triangulação metodológica mais robusta e aumentando a validade dos resultados obtidos.

A aplicação combinada destes métodos contribuiu para uma análise mais completa e fundamentada da realidade educativa estudada, permitindo compreender não só os indicadores das dificuldades de leitura, mas também os fatores pedagógicos e contextuais que as influenciam.

6. Instrumentos

Para a recolha de dados nesta investigação, foram elaborados três questionários distintos, dirigidos aos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem da leitura: professores, alunos e pais. Cada instrumento foi cuidadosamente construído com o objetivo de recolher informações relevantes sobre os hábitos, métodos e percepções associados à prática da leitura. A seguir, descrevem-se os objetivos e a estrutura de cada questionário:

Questionário dirigido ao professor

Este questionário visava recolher informações sobre o nível de desempenho e competências dos alunos, ao mesmo tempo que procurava perceber o tipo de método de ensino utilizado, o número de horas dedicadas à disciplina de Português e à leitura, a forma como são apresentados os novos textos, ou livros, aos alunos e se o professor adapta ou mantém o mesmo método perante alunos com dificuldades de aprendizagem.

Questionário dirigido aos alunos

O objetivo deste questionário era compreender os hábitos de leitura dos alunos, os tipos de materiais que leem, a forma como realizam a leitura, a frequência com que leem, a quantidade de livros que têm em casa, os locais onde costumam ler e o significado que atribuem ao ato de ler.

Questionário dirigido aos pais

Este questionário procurava recolher dados como o sexo, a idade, o nível de escolaridade, o gosto pela leitura, a percepção das próprias competências de leitura e das competências dos filhos, bem como o grau de envolvimento na vida escolar dos filhos. Todos os questionários foram aplicados de forma direta, com questões fechadas.

Tabelas de Registo de Avaliação das Leituras

Para complementar os questionários e obter uma avaliação mais detalhada das competências de leitura dos alunos, foram utilizadas diversas grelhas de registo e avaliação. Todas as figuras e tabelas, apresentadas no trabalho, foram construídas pela própria para recolha e análise dos dados. Estas ferramentas permitiram uma observação sistemática e objetiva do desempenho dos alunos em diferentes aspetos da leitura. Seguem-se alguns exemplos:

- Grelha de avaliação mensal da leitura expressiva: esta grelha avalia critérios como correção linguística, intensidade, entoação, ritmo e expressividade durante a leitura em voz alta. Cada critério é pontuado, permitindo uma análise quantitativa do desempenho do aluno.
- Grelha de avaliação mensal de leitura por minuto: esta grelha regista informações como prosódia, precisão, tempo de leitura, número de palavras, frases e sílabas lidas, bem como o nível de leitura do aluno (por exemplo, leitor de sílabas, palavras, frases ou textos com/sem fluência).

No que diz respeito às rúbricas usadas para a avaliação da leitura expressiva, os instrumentos de avaliação permitiram registar os diferentes níveis de desempenho dos alunos face aos critérios definidos, permitiram uma análise qualitativa dos progressos, distinguindo, por exemplo, se o aluno apresentou um desempenho “latente”, “emergente” ou “adquirido” (Rede de Bibliotecas Escolares, 2020).

A avaliação da fluência leitora pode ser realizada através de uma rúbrica simples que permite observar e descrever o desempenho do aluno em diferentes níveis de proficiência. Esta rúbrica organiza-se em três patamares: latente, emergente e adquirido. No nível latente, o aluno apresenta uma leitura hesitante, marcada por frequentes pausas, dificuldades no reconhecimento das palavras e múltiplos erros de pronúncia ou entoação. Esta fase indica que a fluência está ainda em desenvolvimento e que o aluno necessita de apoio sistemático para melhorar a sua capacidade de leitura.

O nível emergente caracteriza-se por uma leitura com algumas hesitações, mas em que já se nota maior automatismo e reconhecimento de palavras. Embora ainda surjam pausas ou pequenos erros, a leitura decorre de forma mais contínua e compreensível, sinalizando um progresso significativo em relação à etapa anterior.

Por fim, no nível adquirido, o aluno revela uma leitura fluente e expressiva, com ritmo adequado, entoação ajustada ao sentido do texto e praticamente sem erros. Nesta fase, a leitura demonstra não só domínio técnico, mas também compreensão do conteúdo e intenção comunicativa do texto.

Estas ferramentas são especialmente úteis para ajustar a intervenção pedagógica e garantir uma avaliação formativa, promovendo o sucesso de todos os alunos. A avaliação da leitura pode ainda ser complementada com instrumentos padronizados, como a Bateria de Avaliação da Leitura (BAL) que permite uma análise das capacidades de compreensão e fluência em diferentes tipos de texto (Ribeiro et al, 2014).

Em suma, a avaliação da leitura no 1.º ciclo do ensino básico deve articular critérios curriculares claros, estratégias sistemáticas de intervenção e instrumentos avaliativos coerentes. A escuta ativa da leitura e o uso de rúbricas fundamentadas são práticas essenciais para assegurar um acompanhamento eficaz e personalizado da aprendizagem. Assim, nesta fase de aprendizagem o papel do professor é crucial, ele deve ser facilitador e mediador, aplicando estratégias que estimulem o interesse e motivem o aluno.

CAPITULO III – RESULTADOS

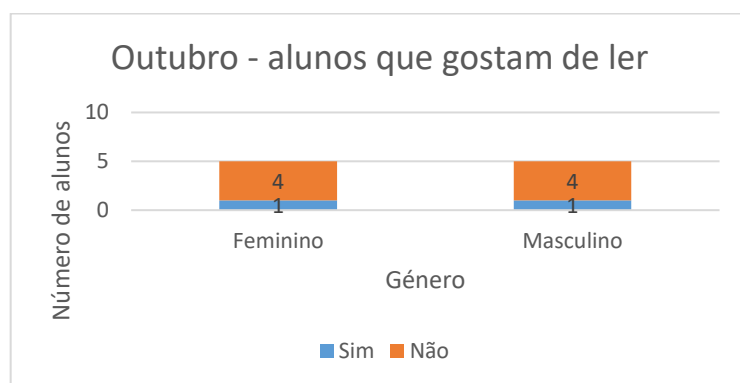
1. Apresentação resultados

1.1. Caracterização dos hábitos de leitura dos alunos

A partir da questão "Gostas de ler?", aplicada aos alunos em outubro de 2023 e em junho de 2024, são apresentados, em dois gráficos comparativos, os resultados obtidos.

Figura 1

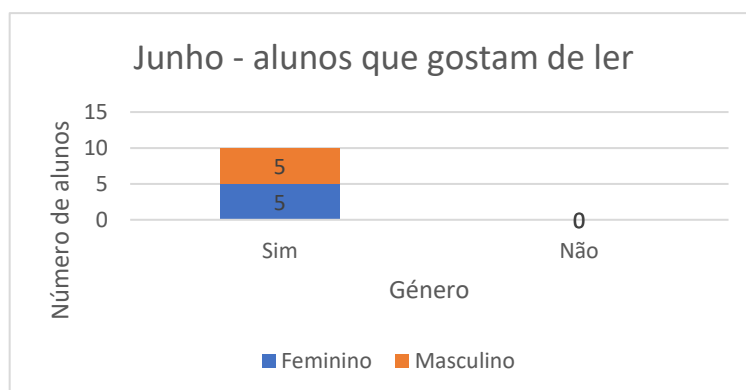
Gosto dos alunos pela leitura em outubro de 2023



Em outubro, os dados revelaram um desinteresse generalizado pela leitura: apenas uma aluna afirmou gostar de ler, enquanto quatro alunas indicaram que não gostaram. Entre os rapazes, os resultados foram idênticos: um aluno demonstrou gosto pela leitura e quatro afirmaram o contrário. Esta realidade inicial evidenciava a necessidade de implementar estratégias pedagógicas que promovessem o envolvimento dos alunos com o texto literário e o prazer de ler.

Figura 2

Gosto dos alunos pela leitura em junho de 2024



Em junho de 2024, todos os alunos responderam que gostavam de ler, o que revela que as estratégias adotadas promoveram um gosto significativo pelo ato de ler.

1.2. Avaliação de leitura

A avaliação da fluência da leitura, realizada em setembro de 2023, permitiu diagnosticar o nível de fluência leitora dos alunos do 1.º ao 4.º ano, com base em metas percentuais progressivas (30% a 100%) definidas por número de palavras por minuto, consoante o ano de escolaridade.

No 1.º ano, foi avaliado apenas o aluno B, sem registo da sua classificação por ainda não saber ler. Este aluno revelava imaturidade e dificuldades na consciência fonémica e correspondência letra-som. O aluno sabia nomear várias letras (ex: "essa é o M", "essa é o A") e reconhecia letras isoladas, especialmente as do seu nome. No entanto, não conseguia ligar letras aos sons (não dominava o princípio alfabético), revelava dificuldade na decodificação e na consciência fonológica (não distinguia sons em palavras).

Tabela 1

Registo de avaliação de leitura por minuto, 1º ano – março 2024

1º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre - março							
Aluno	30%	50%	70%	80%	90%	100%	mais de 55 p.
	0 a 16 p.	17 a 27 p.	28 a 38 p.	39 a 44 p.	45 a 49 p.	50 a 55 p.	
B		21					

A avaliação de leitura intermédia, realizada em março de 2024, evidenciou que, no 1º ano, o aluno B demonstrou evolução, atingindo os 50% (21 plcm), em comparação com a ausência de registo de leitura, verificada em setembro de 2023. Este avanço demonstrou que, apesar das dificuldades iniciais, o aluno, nesta fase, já demonstrava capacidade de reconhecimento de palavras de uso frequente, como se se tratasse de uma imagem, identificava sons iniciais e finais em palavras, associava sons a algumas letras com maior segurança e realizava leituras silábicas com apoio. A evolução registada indica que as estratégias de apoio, como a leitura modelada, o treino fonológico diário, a utilização de cartões com fonemas e imagens associadas, bem como a prática sistemática de leitura de palavras familiares, surtiram efeito positivo na sua aprendizagem.

Tabela 2

Registo de avaliação de leitura por minuto, 1º ano – maio 2024

1º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre – maio							
Aluno	30%	50%	70%	80%	90%	100%	mais de 55 p.
	0 a 16 p.	17 a 27 p.	28 a 38 p.	39 a 44 p.	45 a 49 p.	50 a 55 p.	
B			32				

A avaliação da leitura por minuto, realizada em maio de 2024, revelou que, no 1.º ano, o aluno B demonstrou uma evolução significativa, situando-se nos 70% (32 plcm). Durante a leitura, observou-se que o aluno leu com ritmo regular e progressivo expressividade, adequada ao nível de ensino, embora ainda com tendência para a leitura palavra a palavra em alguns momentos. Este progresso refletiu uma evolução na automatização da leitura, marcando a transição da leitura silábica para uma leitura mais fluente, como é expectável nesta fase do 1.º ciclo. Esta mudança é consistente com o desenvolvimento da decodificação e da prosódia, aspetos essenciais para a construção de leitores competentes.

No que diz respeito aos alunos do 2º ano, analisando a mesma janela temporal, os registos mostram o seguinte:

Tabela 3

Registo de avaliação de leitura por minuto, 2º ano – setembro 2023

2º ano - Avaliação de leitura por minuto - 1º semestre - setembro							
Aluno	30%	50%	70%	80%	90%	100%	mais de 90 p.
	0 a 27 p.	28 a 45 p.	46 a 63 p.	64 a 72 p.	73 a 84 p.	85 a 90 p.	
JM		36					
MR	21						
STG	20						

No 2.º ano, em setembro de 2023, os alunos revelavam dificuldades significativas de fluência: o aluno JM situou-se na faixa dos 50% (28 a 45 plcm), se tivesse usado as metas do 1º ano este aluno estava a ler com a fluência adequada, já os alunos MR e STG ficaram abaixo do definido, atingindo apenas os 30% (0 a 27 plcm), revelando necessidade de

apoio específico ao nível da leitura. Os alunos apresentaram dificuldades típicas de leitores em fase inicial, nomeadamente a leitura pouco automática e entrecortada, com hesitações frequentes e necessidade de silabação excessiva, o que comprometia a fluidez e a compreensão global dos textos. Persistiam dificuldades na decodificação de palavras menos familiares, no reconhecimento rápido de palavras frequentes e na entoação adequada da leitura. Em termos do esperado para o 2.º ano, os alunos deveriam já ser capazes de ler de forma mais fluente, com entoação próxima da oralidade e compreensão adequada de textos simples. No entanto, a baixa velocidade e precisão na leitura oral, aliadas à dificuldade na extração de significado a partir do texto lido, indicavam que estes alunos necessitavam de um reforço continuado em leitura repetida, treino da consciência fonológica, e alargamento do vocabulário através de atividades diversificadas e contextualizadas.

Tabela 4

Registo de avaliação de leitura por minuto, 2º ano – março 2024

2º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre - março							
Aluno	30% 0 a 27 p.	50% 28 a 45 p.	70% 46 a 63 p.	80% 64 a 72 p.	90% 73 a 84 p.	100% 85 a 90 p.	mais de 90 p.
JM			56				
MR		42					
STG		40					

No mês de março de 2024, foi realizada a avaliação intermédia de leitura ao 2.º ano, os resultados obtidos demonstram uma distribuição diversa entre os alunos avaliados. O aluno JM posicionou-se na faixa dos 70%, com uma leitura de 56 palavras por minuto, enquanto MR situou-se na faixa dos 50%, com 42 palavras por minuto. Por sua vez, STG obteve 40 palavras por minuto, inserindo-se também nos 50%. Apesar dos progressos registados desde a avaliação inicial, os dados mostram que os alunos ainda apresentavam algumas limitações face aos referenciais de fluência esperados para esta etapa. Nomeadamente, observou-se que, embora JM revelava maior automatismo na leitura, ainda havia alguma dificuldade na entoação adequada e na compreensão de textos mais

complexos. MR e STG demonstraram leitura hesitante e, por vezes, segmentada, com dificuldades na leitura de palavras irregulares ou menos frequentes, o que interferiu na expressividade e na compreensão. Estes resultados indicam que, apesar dos avanços, os alunos ainda não alcançaram uma leitura fluente e compreensiva, como seria desejável no 2.º ano. Foi, por isso, essencial continuar a investir em estratégias de reforço, como a leitura orientada e repetida, atividades de enriquecimento lexical e exercícios de leitura em voz alta com feedback imediato e sistemático.

Tabela 5

Registo de avaliação de leitura por minuto, 2º ano – maio 2024

2º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre – maio							
Aluno	30% 0 a 27 p.	50% 28 a 45 p.	70% 46 a 63 p.	80% 64 a 72 p.	90% 73 a 84 p.	100% 85 a 90 p.	mais de 90 p.
JM				67			
MR			51				
STG			53				

No 2.º ano, através da avaliação realizada em maio de 2024, JM passou dos 50% para os 80% (64 a 72 plcm), enquanto MR e STG evoluíram dos 30% para os 70% (46 a 63 plcm). Esta progressão revelou um impacto positivo das estratégias pedagógicas implementadas ao longo do ano, refletindo um desenvolvimento notório na automatização da leitura e na decodificação de palavras. No entanto, apesar da melhoria quantitativa no número de palavras lidas por minuto, ainda se verificaram algumas dificuldades qualitativas, MR e STG, por exemplo, continuavam a apresentar uma leitura algo monótona e sem entoação adequada, com dificuldades pontuais na pontuação e na compreensão de passagens mais complexas. JM demonstrou uma leitura mais fluente, mas ainda com limitações na expressividade e na interpretação implícita de textos. Assim, embora os resultados finais indiquem que os alunos se aproximam dos níveis esperados para o final do 2.º ano, foi necessário manter o reforço da leitura em contexto educativo, promovendo práticas que consolidassem a fluência para aumentar a compreensão leitora. Foram aplicadas estratégias como leitura modelo pelo professor, seguida de leitura em coro, leitura assistida e individual pelo aluno. Neste treino foram usados textos curtos, a partir destes procedia-se a atividades que desenvolviam a compreensão.

No 3.º ano, a partir da avaliação de fluência de leitura realizada, em setembro de 2023, os resultados demonstraram o seguinte:

Tabela 6

Registo de avaliação de leitura por minuto, 3º ano – setembro 2023

3º ano - Avaliação de leitura por minuto - 1º semestre - setembro							
Aluno	30% 0 a 33 p.	50% 34 a 55 p.	70% 56 a 77 p.	80% 78 a 88 p.	90% 89 a 99 p.	100% 100 a 110 p.	mais de 110 p.
BRN	22						
DG	10						

O aluno BRN alcançou apenas os 30% (0 a 33 plcm), e o aluno DG atingiu também os 30%, também indicando fragilidades ao nível da fluência. No caso de DG, diagnosticado com dislexia, os resultados posicionaram-no ao nível do 1.º ano de escolaridade, revelando um perfil de leitor com graves lacunas na decodificação, no reconhecimento automático de palavras e na fluência geral. DG apresentou uma leitura muito lenta, com silabação excessiva, confusões frequentes entre letras visualmente ou foneticamente semelhantes (ex: p/b, d/t, m/n), omissões ou inversões de sílabas, dificuldades acentuadas na correspondência grafema-fonema e escassa compreensão do texto lido. Acresce ainda a fraca capacidade de retenção da sequência do texto e a tendência para evitar tarefas de leitura, demonstrando frustração e insegurança. BRN, embora sem diagnóstico formal, evidenciou também uma leitura hesitante, com baixa fluência e pouca expressividade, o que comprometeu a compreensão leitora. Estes resultados iniciais mostraram claramente a necessidade de uma intervenção intensiva e diferenciada, adaptada às dificuldades específicas de cada aluno, com reforço de estratégias fonológicas, treino repetido, apoio individualizado e trabalho colaborativo com docentes de educação especial.

No caso do aluno DG foram-lhe propostos exercícios diários de discriminação fonémica (jogos de segmentação, manipulação e comparação de sons), realizou-se treino explícito de grafema-fonema, sobretudo nas letras que, pela semelhança de grafia, poderiam induzir o aluno a cometer erros de leitura, nomeadamente, (p/b, d/t, m/n), foi realizada a leitura repetida de palavras, frases e textos curtos, com feedback imediato, foram usados flashcards para treino de palavras irregulares, foi realizada a leitura assistida, com

docente de educação especial e/ou colega tutor e foram implementadas estratégias de compreensão, tais como: questionar o aluno para aferir se este compreendia a informação, solicitar associação de texto/imagem; ordenação sequencial da informação; quebra cabeças relacionada com palavras importantes do texto; opinião do aluno sobre o texto lido.

No que diz respeito ao aluno BRN, foi promovida a leitura repetida com feedback, a leitura a pares, a leitura dramatizada, a expansão de vocabulário antes da leitura, estratégias explícitas de compreensão (identificação de ideias principais, inferências, questões de “porquê” e “como”, resumos orais ou escritos após a leitura) e foram utilizados materiais motivadores para o aluno, sobre temas do seu interesse (contos do maravilhoso).

Em março de 2024, realizou-se a avaliação intermédia de leitura para os alunos do 3.º ano.

Tabela 7

Registo de avaliação de leitura por minuto, 3º ano – março 2024

3º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre – março							
Aluno	30% 0 a 33 p.	50% 34 a 55 p.	70% 56 a 77 p.	80% 78 a 88 p.	90% 89 a 99 p.	100% 100 a 110 p.	mais de 110 p.
BRN				78			
DG	20						

Os resultados indicam que o aluno BRN atingiu 78 palavras por minuto, situando-se no limite mínimo da faixa dos 80%, o que evidencia um bom progresso na fluência leitora desde o início do ano letivo. BRN apresenta agora uma leitura mais fluente, com maior automatização na decodificação de palavras e um ritmo mais estável, embora ainda se verifiquem algumas limitações na expressividade e na compreensão inferencial de textos. Por outro lado, o aluno DG, diagnosticado com dislexia, registou apenas 20 palavras por minuto, mantendo-se na faixa dos 30%. Este desempenho continua a refletir dificuldades significativas na leitura, nomeadamente baixa automatização na leitura de palavras frequentes, erros sistemáticos de omissão, substituição ou inversão de letras e sílabas, confusão entre grafemas semelhantes (como b/d ou p/q), e grande esforço cognitivo para decifrar palavras simples, o que compromete não só a fluência, mas também a

compreensão global do texto. Apesar de um ligeiro aumento no número de palavras lidas por minuto em comparação com setembro, a evolução de DG é lenta, exigindo um apoio mais intensivo e individualizado, com recurso a metodologias específicas para alunos com dislexia, como a abordagem multissensorial, a leitura assistida, o reforço fonológico e a utilização de materiais com estrutura clara e previsível. É fundamental manter o acompanhamento contínuo e articulado entre professores titulares, educação especial e família, para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Em relação à avaliação de leitura realizada em maio de 2024, os resultados do 3.º ano indicam progressos distintos nos dois alunos avaliados.

Tabela 8

Registo de avaliação de leitura por minuto, 3º ano – maio 2024

3º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre - maio							
Aluno	30% 0 a 33 p.	50% 34 a 55 p.	70% 56 a 77 p.	80% 78 a 88 p.	90% 89 a 99 p.	100% 100 a 110 p.	mais de 110 p.
BRN				86			
DG	25						

O BRN manteve-se na faixa dos 80%, com uma leitura entre 78 a 88 palavras por minuto, aumentando o número de palavras lidas corretamente para 86. Este resultado representa um progresso expressivo em relação às avaliações anteriores, refletindo uma maior automatização na leitura, maior fluidez e uma entoação mais próxima da oralidade. No entanto, apesar da evolução positiva, BRN ainda se encontra ligeiramente abaixo da meta dos 100%, o que revela a necessidade de continuar a consolidar competências de leitura expressiva e aprofundar a compreensão leitora, nomeadamente em textos com vocabulário mais complexo ou estruturas mais elaboradas.

Já o aluno DG, embora tenha apresentado uma ligeira melhoria no número de palavras lidas por minuto, manteve-se na faixa dos 30%, correspondendo ainda ao nível de um aluno do 1.º ano. As dificuldades persistiam, com leitura lenta, marcada por hesitações constantes, erros de decodificação, omissões e confusão entre letras semelhantes. A leitura continua a ser ininteligível, limitando o acesso ao sentido global dos textos. DG apresenta dificuldades acentuadas ao nível da consciência fonológica, da automatização

da leitura e do reconhecimento de padrões ortográficos, características típicas de alunos com dislexia. Perante este cenário, torna-se essencial reforçar o apoio individualizado com metodologias especializadas, como o uso de estratégias multissensoriais, treino intensivo de correspondência grafema-fonema, leitura guiada e segmentada, e materiais adaptados ao ritmo e perfil do aluno. A continuidade do apoio especializado, bem como o envolvimento da família e dos serviços de apoio educativo, será determinante para promover avanços mais consistentes.

Já no 4.º ano, na avaliação de leitura realizada em setembro de 2024, a maioria dos alunos posicionou-se nas faixas percentuais inferiores, revelando um desempenho global preocupante ao nível da fluência leitora.

Tabela 9

Registo de avaliação de leitura por minuto, 4º ano – setembro 2023

4º ano - Avaliação de leitura por minuto - 1º semestre – setembro							
Aluno	30% 0 a 37 p.	50% 38 a 62 p.	70% 63 a 87 p.	80% 88 a 100 p.	90% 101 a 112 p.	100% 113 a 125 p.	mais de 125 p.
FRC		51					
TM	27						
EL	20						
OTN	23						

Os alunos TM, EL e OTN situaram-se na faixa dos 30%, com leituras entre 0 a 37 palavras por minuto, enquanto o aluno FRC atingiu os 50%, com um resultado entre 38 a 62 palavras por minuto. Estes dados revelam uma tendência de desempenho geral baixo, particularmente inquietante num ano de consolidação e preparação para a transição para o 2.º ciclo, onde se espera já uma leitura fluente, expressiva e com capacidade de interpretação de textos mais complexos.

É importante salientar que os alunos EL e OTN vieram recentemente de Angola, o que implica um percurso académico distinto, com possíveis lacunas ao nível da alfabetização inicial, adaptação linguística e terminológica, bem como à familiarização com as metodologias de ensino praticadas em Portugal. Estas condições devem ser consideradas na análise dos seus resultados, uma vez que podem ter limitado o seu desenvolvimento ao ritmo esperado para o ano de escolaridade em que se encontram. Os três alunos na

faixa dos 30% demonstraram uma leitura silabada, com baixa automatização, dificuldades na identificação de palavras frequentes e vocabulário reduzido, o que comprometia a fluência e a compreensão global dos textos. A lentidão e as hesitações constantes revelavam fragilidades na decodificação e falta de prática de leitura estruturada ao longo do tempo.

Perante este cenário, tornou-se essencial implementar estratégias diferenciadas e intensivas, nomeadamente sessões de leitura orientada em pequeno grupo, reforço da consciência fonológica, trabalho sistemático de vocabulário e leitura repetida com apoio direto do professor. No caso específico de EL e OTN, a adaptação cultural e linguística deve ser considerada como parte integrante do plano de intervenção, recorrendo a materiais contextualizados, apoio visual e práticas inclusivas que facilitem a aquisição e o domínio progressivo da leitura em português europeu.

Durante o mês de março de 2024, foi realizada a avaliação intermédia de fluência leitora aos alunos do 4.º ano, os resultados mostraram desempenhos diferenciados entre os alunos avaliados.

Tabela 10

Registo de avaliação de leitura por minuto, 4º ano – março 2024

4º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre – março							
Aluno	30% 0 a 37 p.	50% 38 a 62 p.	70% 63 a 87 p.	80% 88 a 100 p.	90% 101 a 112 p.	100% 113 a 125 p.	mais de 125 p.
FRC				93			
TM			85				
EL		47					
OTN			76				

O aluno FRC leu 93 palavras por minuto, posicionando-se na faixa dos 80%, demonstrando um nível de fluência consistente e adequado para o ano de escolaridade, com leitura relativamente expressiva, ritmo fluente e compreensão geral satisfatória. O aluno TM, com 85 palavras por minuto, situou-se na faixa dos 70%, revelando progressos significativos desde a avaliação inicial, embora ainda se verificassem pequenas dificuldades na entoação e na leitura de palavras mais complexas. OTN obteve 76 palavras por minuto, também dentro da faixa dos 70%, evidenciando evolução, apesar de ainda

apresentar alguma instabilidade na leitura e vocabulário limitado, o que pode ser relacionado com o percurso académico anterior, fora de Portugal. Já o aluno EL registou 47 palavras por minuto, inserindo-se na faixa dos 50%, o que evidencia progressos face à avaliação de setembro, mas ainda o colocava abaixo dos padrões esperados para o 4.º ano. A sua leitura manteve-se lenta e pouco automática, com hesitações frequentes, leitura silabada e dificuldade na articulação entre a decodificação e a compreensão.

No caso de EL e OTN, ambos de nacionalidade Angolana, é importante considerar o impacto de um percurso escolar anterior com características diferentes, onde a alfabetização e os métodos de ensino podem ter variado significativamente. Estas especificidades justificaram a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais próximo, com estratégias ajustadas ao ritmo de aprendizagem individual, que incluíram o reforço da leitura em contexto significativo, práticas de enriquecimento linguístico e trabalho sistemático de vocabulário, promovendo a consolidação de competências leitoras essenciais. As estratégias utilizadas foram o treino sistemático de grafema-fonema, a leitura repetida de palavras e frases, a leitura assistida (em pares com colegas mais fluentes ou com a professora), a expansão de vocabulário com palavras ligadas a experiências pessoais e temas significativos e atividades multimodais (uso de imagens, dramatização) para apoiar a compreensão.

Em relação à avaliação de leitura realizada em maio de 2024, no 4.º ano, os dados revelaram um cenário misto, refletindo progressos distintos entre os alunos.

Tabela 11

Registo de avaliação de leitura por minuto, 4º ano – maio 2024

4º ano - Avaliação de leitura por minuto - 2º semestre – maio							
Aluno	30% 0 a 37 p.	50% 38 a 62 p.	70% 63 a 87 p.	80% 88 a 100 p.	90% 101 a 112 p.	100% 113 a 125 p.	mais de 125 p.
FRC					105		
TM				94			
EL		58					
OTN			80				

O aluno FRC evoluiu da faixa dos 50% para os 90%, com uma leitura entre 101 a 112 palavras por minuto, demonstrando uma leitura fluente, expressiva e com compreensão

adequada, o que revela uma consolidação significativa das competências leitoras. TM passou da faixa dos 30% para os 80%, com um desempenho entre 88 a 100 palavras por minuto, também evidenciando um progresso notável na fluência, embora ainda se verifiquem algumas dificuldades pontuais na leitura de palavras menos frequentes e na entoação correta. OTN registou igualmente uma evolução positiva, subindo dos 30% para os 70%, com leituras entre 63 a 87 palavras por minuto, mostrando melhorias ao nível da fluência e da confiança na leitura, apesar de manter algumas limitações no vocabulário e na compreensão global dos textos, o que poderá estar relacionado com o seu percurso escolar anterior fora do país. Já o aluno EL manteve-se na faixa dos 30%, com leituras entre 0 a 37 palavras por minuto, o que evidencia a persistência de dificuldades significativas, nomeadamente leitura silabada, ritmo muito lento, hesitações frequentes e erros de decodificação, comprometendo não só a fluência, mas também a compreensão textual. A manutenção deste desempenho abaixo do esperado reforça a necessidade de acompanhamento individualizado e intensivo, adaptado ao seu ritmo e ao contexto linguístico-cultural, dado o seu percurso académico em Angola.

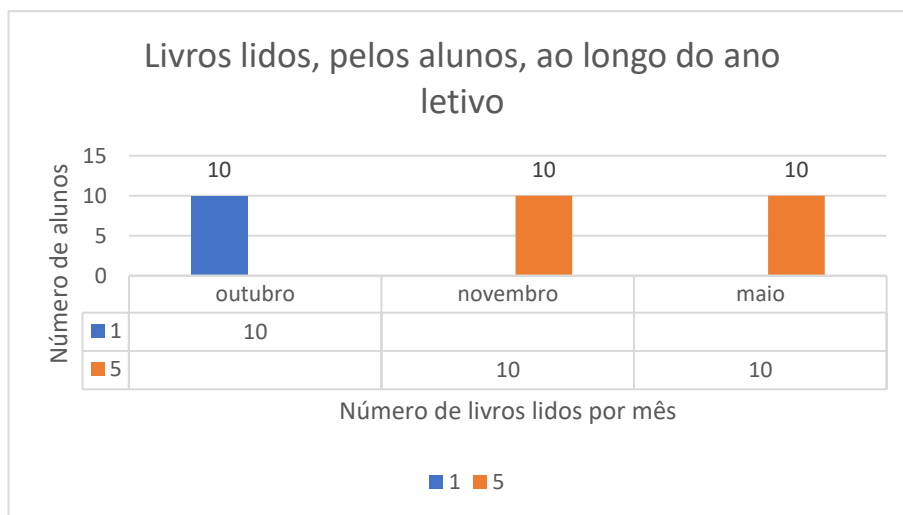
Ao longo do ano letivo, foram implementadas várias estratégias e atividades com o objetivo de melhorar a fluência leitora dos alunos, incluindo sessões regulares de leitura orientada em pequeno grupo, leitura repetida com apoio direto do professor, uso de textos graduados adaptados ao nível de cada aluno, leitura em pares, dramatizações de pequenos textos para desenvolver a expressividade, jogos fonológicos, bem como atividades de enriquecimento do vocabulário. Foram ainda promovidas práticas diárias de leitura silenciosa e em voz alta, com feedback imediato, bem como momentos de leitura partilhada em contexto familiar. Estas estratégias, aplicadas de forma sistemática e diferenciada, permitiram avanços consistentes em vários alunos, confirmando a eficácia de uma abordagem contínua, estruturada e responsiva às necessidades individuais.

1.3. Motivação para a leitura

Aquando da apresentação do projeto “Ler e aprender”, em outubro de 2023, os alunos foram convidados a ler um livro por mês e a apresentá-lo à turma.

Figura 3

Número de livros lidos ao longo do ano letivo 2023/2024



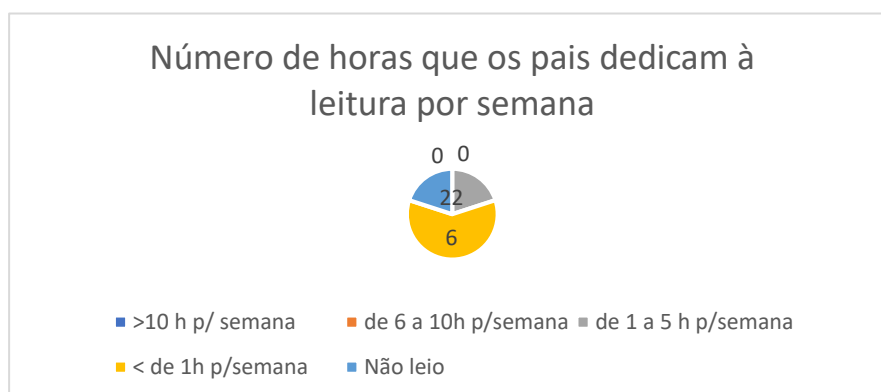
No decorrer do mês de novembro, os alunos propuseram-se a ler mais do que um livro por mês, passando a ler cinco livros por mês (Apêndice 6). Em maio de 2024, os alunos continuaram a ler cinco livros por mês.

1.4. Suporte familiar

Aquando da apresentação do projeto “Ler e aprender”, foi enviada uma comunicação aos pais para informação acerca do mesmo e também para que aqueles consentissem a participação dos seus educandos e a recolha de dados. Nesta informação foi também solicitado que os pais participassem no mesmo, promovendo 10 a 15 minutos de leitura diária com os seus educandos.

Figura 4

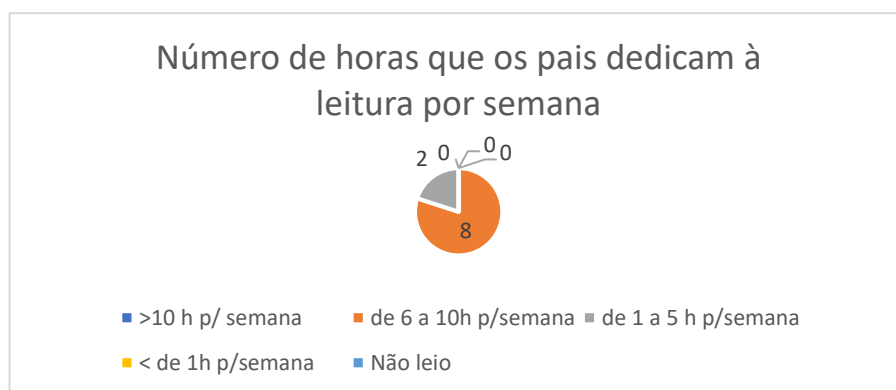
Número de horas que os pais dedicam à leitura em outubro de 2023



A partir do questionário, realizado aos pais (apêndice 7), foi colocada a questão “Em casa, quanto tempo dedica a ler?”. Em outubro de 2023, percebemos que a leitura não era uma prática semanal, uma vez que 60% dos pais dedicam menos de 1h, por semana, à leitura em casa, 20% dedicam entre 1h a 5h, por semana, à leitura e os restantes 20% não dedicam nenhum tempo à leitura por semana.

Figura 5

Número de horas que os pais dedicam à leitura em maio de 2024

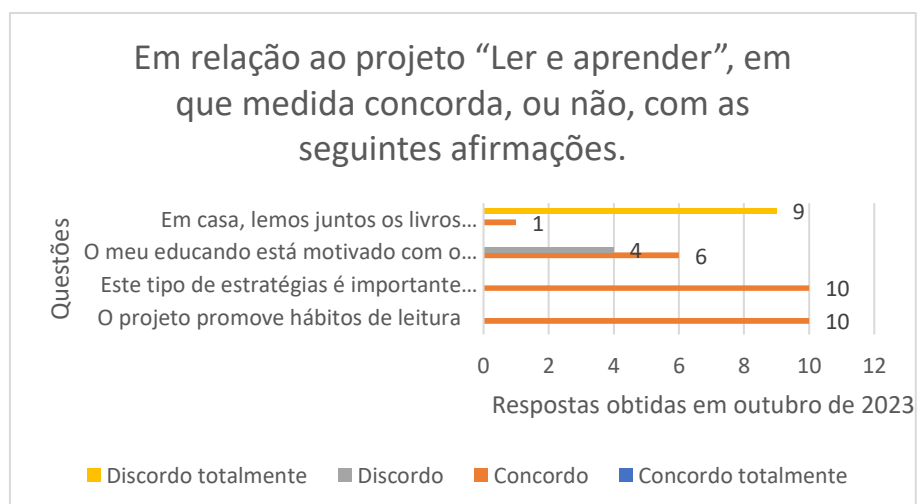


Quando comparamos o gráfico, relativo à mesma questão, realizada em maio de 2024, percebemos que há mudanças significativas no tempo que os pais dedicaram à leitura por semana. Desta forma, 80% dos pais dedicam de 6 a 10 horas por semana à leitura e 20% dedicam de 1 a 5 horas, por semana, à leitura.

Ainda a partir do mesmo questionário (apêndice 7), os pais foram convidados a responder sobre a importância do projeto “Ler e aprender”.

Figura 6

Importância do projeto para os pais em outubro de 2023

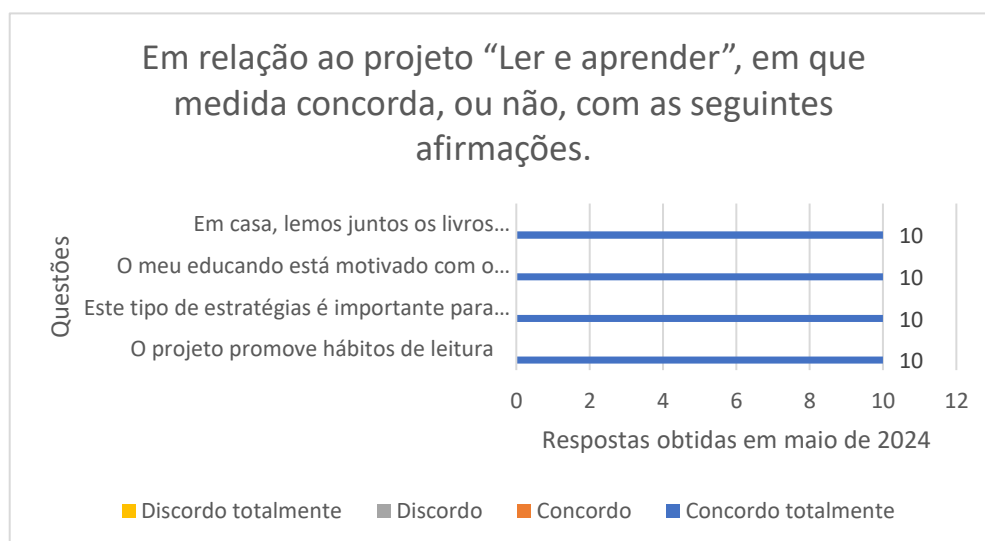


A análise das respostas dos encarregados de educação, recolhidas em outubro de 2023 no âmbito do projeto “*Ler e aprender*”, revela diferentes níveis de envolvimento e perceção face à leitura em casa. Relativamente à afirmação “Em casa, lemos juntos os livros do projeto”, a maioria dos pais (9) respondeu com “Discordo totalmente”, e apenas 1 respondeu com “Concordo”, evidenciando uma baixa participação familiar direta nas atividades de leitura. Por outro lado, à afirmação “O meu educando está motivado com o projeto”, 4 pais indicaram “Discordo” e 6 “Concordo”, o que revela um envolvimento motivacional moderado por parte dos alunos. Já as afirmações “Este tipo de estratégias é importante” e “O projeto promove hábitos de leitura” obtiveram ambas uma resposta unânime de “Concordo” por parte dos 10 inquiridos, mostrando que os pais reconhecem a relevância pedagógica e os benefícios do projeto na promoção da leitura, mesmo que a prática familiar de leitura ainda estivesse pouco consolidada nesta fase.

A apresentação das respostas dos pais, recolhidas em maio de 2024, no âmbito do projeto “*Ler e aprender*”, revela uma evolução bastante positiva face à perceção e participação nas atividades de leitura propostas.

Figura 7

Importância do projeto para os pais em maio de 2024



À afirmação “Em casa, lemos juntos os livros recomendados no projeto”, verifica-se uma mudança: ao contrário de outubro de 2023, em que 9 pais discordavam totalmente, em

maio 8 pais afirmam “Concordo totalmente” e 2 “Concordo”, sinalizando um aumento claro da leitura partilhada em casa. Quanto à motivação dos alunos, também se registou melhoria: 7 pais indicaram “Concordo” e 3 “Concordo totalmente”, demonstrando que o projeto contribuiu para um maior envolvimento dos alunos. As restantes afirmações – “Este tipo de estratégias é importante para o desenvolvimento do meu educando” e “O projeto promove hábitos de leitura” – mantiveram o nível máximo de concordância (“Concordo totalmente”) por parte dos 10 encarregados de educação, reforçando a valorização do projeto e o seu impacto percebido no percurso educativo dos alunos.

2. Discussão de resultados

Após a apresentação dos resultados, discutimos os mesmos e refletimos sobre a eficácia do projeto, tanto ao nível das dificuldades de aprendizagem como ao nível da motivação para a leitura. Desta forma, e a partir dos objetivos traçados para esta investigação, consideramos que em relação aos hábitos de leitura dos alunos, ao comparar os dados recolhidos em outubro de 2023 (figura 1) com os de junho de 2024 (figura 2), é possível identificar mudanças nas atitudes dos alunos, sinalizando os efeitos positivos de uma abordagem pedagógica centrada no aluno e promotora da leitura enquanto prática significativa. Os alunos foram estimulados para o gosto pela leitura e fomentaram hábitos de leitura autónoma e voluntária. Assim, constatou-se que os alunos ficaram motivados para a leitura, ao longo do ano letivo, principalmente a partir de novembro de 2024, tendo lido mais 28 livros, cada um, para além do que foi proposto inicialmente.

A fase do diagnóstico permitiu identificar e analisar as principais dificuldades de aprendizagem da leitura apresentadas pelos alunos. Este rastreio revelou-se de extrema importância para traçar tanto metodologias como estratégias de atuação mais eficazes. A partir desta análise, foram implementadas práticas pedagógicas diferenciadas e ajustadas às necessidades individuais, como a leitura orientada em pequenos grupos, a leitura repetida com apoio direto do professor, o uso de textos adaptados ao nível de leitura dos alunos, bem como o reforço fonológico através de atividades de consciência fonémica e jogos de manipulação de sons. Além disso, recorreu-se a materiais multimodais e à integração de recursos digitais para estimular o envolvimento dos alunos, o que

contribuiu significativamente para a superação gradual das dificuldades iniciais. Estas metodologias, aliadas ao acompanhamento sistemático e ao feedback contínuo, permitiram avanços concretos nas competências leitoras.

A implementação e avaliação do projeto *“Ler e aprender”* (Apêndice 8), com vista à promoção e motivação para a leitura, especialmente orientado para os alunos com maiores dificuldades, mostrou-se bastante significativa e pertinente, tendo superado os resultados inicialmente previstos. Importa salientar que, à partida, não se esperava uma adesão tão expressiva por parte dos alunos, nem tão pouco níveis elevados de motivação autónoma para a leitura, tendo em conta o ponto de partida pouco favorável, uma vez que a maioria dos alunos apresentava dificuldades marcadas na leitura e hábitos de leitura pouco consistentes ou mesmo inexistentes. Nesse sentido, os progressos observados traduzem não apenas a eficácia do projeto, mas também a capacidade de mobilização e transformação que uma abordagem pedagógica estruturada, intencional e centrada nas necessidades dos alunos pode proporcionar.

As estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, no apoio aos alunos com dificuldades, promoveram um desenvolvimento, gradual e notável, nas competências de leitura, o que permitiu que os alunos ultrapassassem as dificuldades diagnosticadas no início do ano letivo, tal como se observa nos resultados obtidos, que se podem conferir nas tabelas de avaliação (1 a 11).

A avaliação da leitura, realizada mensalmente, evidencia progressos significativos na fluência leitora dos alunos do 1.º ao 4.º ano, quando comparada com os dados recolhidos em setembro de 2023, março e maio de 2024. Ou seja, os avanços registados, nos 1º e 2º anos de escolaridade, reforçam a importância da continuidade das práticas sistemáticas de leitura em contexto de sala de aula, com foco no treino da fluência, que sublinham a eficácia da leitura repetida com apoio do professor.

A análise dos resultados obtidos nas avaliações de leitura do 3.º ano entre setembro de 2023 e maio de 2024 permite observar trajetórias distintas de desenvolvimento da fluência leitora. O aluno BRN passou da faixa dos 30% (com menos de 33 plcm) em setembro para os 80% em março (cf. tabela 7) mantendo-se nesta faixa em maio, com 86 palavras lidas corretamente por minuto (cf. Tabela 9). Este progresso revela uma melhoria contínua, embora ainda aquém da meta dos 100%, o que aponta para a necessidade de reforço continuado. Em contraste, o aluno DG, diagnosticado com dislexia e com um nível

de leitura correspondente ao 1.º ano, mantém-se na faixa dos 30% ao longo das três avaliações. Apesar de um ligeiro aumento no número de palavras por minuto, este desempenho indica persistentes dificuldades na fluência, sublinhando a importância de estratégias diferenciadas e apoio especializado para promover o seu progresso.

No que diz respeito ao 4º ano, existiu uma evolução geral, na maioria dos casos, o que reflete a eficácia das estratégias pedagógicas implementadas ao longo do ano, nomeadamente o acompanhamento contínuo, a adaptação das atividades ao ritmo dos alunos e o uso de materiais diversificados, bem como o impacto do investimento na leitura orientada em contexto educativo.

A influência do contexto familiar, ao longo do ano letivo, e a participação ativa dos pais no acompanhamento das leituras em casa, potenciaram não só a componente lúdica da leitura, mas também o desenvolvimento integral de competências leitoras e a superação das dificuldades iniciais dos alunos. A análise dos dados recolhidos através dos questionários dirigidos aos encarregados de educação revela alteração nos hábitos de leitura em contexto familiar.

Esta mudança sugere um aumento na valorização da leitura no ambiente familiar, possivelmente impulsionada por ações de sensibilização desenvolvidas ao longo do ano letivo, refletindo-se de forma positiva no apoio ao desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.

Estes resultados indicam que o projeto *“Ler e aprender”* não só teve um impacto positivo na leitura dos alunos, mas também foi capaz de mobilizar as famílias, reforçando a parceria entre escola e contexto familiar.

A análise dos dados recolhidos ao longo da implementação do projeto *“Ler e aprender”* revela um conjunto de tendências marcantes, avanços significativos e desafios persistentes. Por um lado, a transformação positiva nos hábitos e atitudes dos alunos face à leitura, pois esta tornou-se progressivamente, uma atividade valorizada e integrada no quotidiano dos alunos. Por outro o papel do contexto familiar. Se a valorização da leitura pelas famílias e o envolvimento ativo dos pais contribuíram de forma decisiva para o sucesso do projeto, a abordagem pedagógica centrada no aluno e promotora da leitura como prática significativa também contribuiu para o sucesso.

Contudo, persistem alguns desafios. A evolução heterogénea de certos alunos, em especial aqueles com dificuldades específicas como a dislexia, evidencia a necessidade de

reforçar estratégias diferenciadas e de manter um acompanhamento especializado. Além disso, a continuidade deste tipo de intervenção exige o investimento sistemático em formação docente, tempo letivo dedicado à leitura e articulação entre escola e família. Em suma, os resultados do projeto demonstram que uma abordagem estruturada, contínua e colaborativa pode promover mudanças profundas nos hábitos de leitura dos alunos e no seu desempenho. A mobilização das famílias e o compromisso pedagógico dos professores foram fatores determinantes para os avanços registados. A consolidação destas práticas no futuro será essencial para garantir a sustentabilidade dos progressos alcançados.

CONCLUSÃO

A implementação do projeto “*Ler e aprender*” revelou-se uma iniciativa estruturada e orientada para responder de forma eficaz às necessidades reais dos alunos no domínio da leitura. O objetivo geral implementar e avaliar o impacto do projeto *Ler e Aprender* no desenvolvimento da fluência e na promoção dos hábitos de leitura dos alunos, foi superado em vários indicadores de desempenho. Ao longo do ano letivo, o projeto evidenciou o impacto positivo que uma abordagem centrada no aluno, combinada com metodologias ajustadas às suas necessidades e um acompanhamento sistemático, pode ter na superação de dificuldades de leitura.

Desde o início, foi possível identificar com rigor as principais dificuldades na aprendizagem da leitura através do rastreio da fluência leitora em cada ano de escolaridade. Este conhecimento permitiu uma intervenção pedagógica mais ajustada, nomeadamente com aplicação de estratégias explícitas como leitura modelo pelo docente, leitura em coro, leitura repetida, treino de leitura com a família, recontos, antecipação de tema e alargamento vocabular. Todos os alunos beneficiaram destas estratégias com especial atenção aos alunos em situação de maior vulnerabilidade, como o caso de um aluno com dislexia, cuja trajetória foi acompanhada com estratégias específicas e diferenciadas. O projeto não só permitiu apoiar de forma eficaz esses alunos, como também potenciou o desenvolvimento gradual e consistente da sua fluência leitora, comprovada pelos dados recolhidos nas avaliações realizadas em setembro de 2023, março e maio de 2024.

Outro aspeto fundamental foi a promoção do gosto pela leitura. Ao longo do projeto, observou-se uma mudança significativa na atitude dos alunos, passaram de leitores pouco motivados para leitores mais autónomos, com hábitos de leitura voluntária, quer em sala de aula, quer em família. Muitos alunos mostraram vontade de ultrapassar os objetivos definidos, procurando novas leituras por iniciativa própria. Esta transformação atesta a eficácia das estratégias utilizadas, assentes em práticas significativas como a leitura orientada, a leitura partilhada e o recurso a materiais diversificados e apelativos.

A avaliação da eficácia das estratégias pedagógicas revelou um crescimento na fluência leitora e na motivação. Em todos os níveis, o projeto demonstrou que a intervenção sistemática, planeada e intencional no domínio da leitura foi um fator determinante para o sucesso dos alunos.

Por outro lado, a componente familiar, inicialmente uma das dimensões mais frágeis, registou evolução, reforçando a ideia de que o envolvimento da família é um pilar essencial no processo de aprendizagem da leitura.

A comparação entre os questionários aplicados aos encarregados de educação no início e no final do ano evidencia uma mudança de mentalidades e comportamentos, passou-se de uma postura distanciada para uma colaboração ativa e consciente. Este envolvimento familiar acrescido contribuiu não só para melhorar os resultados dos alunos, como também fortaleceu a ligação entre a escola e a família, promovendo um ambiente mais coeso e comprometido com o sucesso educativo.

Verificou-se, igualmente, evolução nos hábitos e na motivação para a leitura. O número de livros lidos mensalmente ultrapassou as expectativas iniciais, revelando uma adesão espontânea e entusiasta por parte dos alunos, que passaram a ler mais livros do que o inicialmente proposto. Este aspeto confirma a importância de estratégias que promovam a autonomia na escolha de livros e o contacto com literatura infantil diversificada.

Concluindo, os resultados obtidos demonstram avanços relevantes na fluência leitora de praticamente todos os alunos, refletidos no aumento do número de palavras lidas por minuto entre o início e o final do ano letivo. Este progresso evidencia que a prática regular e o acompanhamento sistemático potenciam a automatização da leitura e, consequentemente, a sua fluência.

No geral, os dados recolhidos confirmam que a promoção da leitura em contexto escolar, quando realizada de forma sistemática, diferenciada e apoiada por práticas colaborativas entre professores e famílias, pode contribuir de forma efetiva para a superação das dificuldades de aprendizagem da leitura. Este estudo reforça, assim, a necessidade de investir em programas de intervenção que integrem o diagnóstico, o ensino explícito, a avaliação regular, a utilização de metodologias ativas e o envolvimento familiar, de forma a garantir o sucesso educativo de todos os alunos.

O projeto *“Ler e aprender”* foi bem-sucedido em todos os objetivos traçados ao desenvolver a fluência leitora e promover a motivação para a leitura, tal como se confirma pelo nível de fluência registado antes e após a implementação do projeto, assim como pelas respostas obtidas nos questionários, a todos os intervenientes, antes e depois da intervenção.

Os dados obtidos e analisados ao longo do ano letivo refletem não apenas uma melhoria nas competências dos alunos, mas também uma transformação cultural em torno da leitura, que poderá ter efeitos duradouros na trajetória escolar e pessoal dos alunos envolvidos.

Não podemos quantificar o impacto que este projeto teve no desenvolvimento da competência leitora e na promoção da leitura, mas queremos acreditar que estas leituras fizeram a diferença no desenvolvimento destas crianças e que os resultados são fruto do estímulo e incentivo que foi conferido à leitura, na família e em sala de aula.

Importa, no entanto, reconhecer as limitações do presente estudo, nomeadamente a dimensão reduzida da amostra e a sua realização num único contexto escolar, o que limita a generalização dos resultados obtidos. Sugere-se, por conseguinte, a replicação deste estudo em outros contextos educativos, com amostras mais alargadas, de modo a validar e consolidar as conclusões apresentadas.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

Alves Martins, M. (2019). *A aprendizagem da leitura*. In F. Veiga (Ed.) *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico* (Cap. 10 pp. 373-406). Climepsi Editores.

<https://www.researchgate.net/publication/337744578> Alves Martins M 2019 *A aprendizagem da leitura In F Veiga Ed Psicologia da Educacao Temas de Aprofundamento Cientifico Cap 10 pp 373-406 Lisboa Climepsi Editores*

Associação Portuguesa de Dislexia. (2025). *Dossier Dislexia: abordagem conceptual*.

<https://www.dislex.co.pt/dossier-dislexia.html#dislexia-abordagem-concetual>

Azevedo, F., & Coutinho, V. (2010). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola*. In F. Azevedo (Cord.), *formar leitores, das teorias às práticas* (pp. 35–45). Lidel.

Baptista, J., Martins, A., & Nascimento, A. (2019). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita: percepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico do Algarve*. *Revista Multidisciplinar*, 2(1), 34–47. DOI: 10.23882/MJ1918.

Bautista, R. (1997) *Necessidades educativas especiais*. Dinalivro.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borges, M., & Viana, F. (2020). *Ouvintes sortudos – Um programa de promoção da fluência em leitura – 2.º ano*. <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>

Buescu, H., Sim-Sim, I., & Azevedo, F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1.º Ciclo*. Ministério da Educação e Ciência. <https://www.dge.mec.pt>

Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*. Promolibro.

Castanho, A. (2002). *Presente e futuro da educação: desafios e perspectivas*. Editora Educação Ltda.

Correia, L. M. (2005). *Educação especial e necessidades educativas especiais: ao encontro de uma plataforma comum*. Ministério da Educação.

Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República: 1.ª série — N.º 129.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2019-122142340>

Deno, S. L. (2003). *Developments in curriculum-based measurement*. The Journal of Special Education, 37(3), 184–192.

<https://doi.org/10.1177/00224669030370030801>

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021, Diário da República n.º 129/2021, 1º Suplemento, Série II de 2021-07-06, páginas 2 – 3. Educação - Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português – 1.º Ciclo*. Ministério da Educação. <https://curriculonacional.dge.mec.pt>

Duarte, I. (2013). *A escrita como instrumento de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/13227>

- Ferreira, L., & Horta, L. (2013). *A intervenção psicomotora nas dificuldades de aprendizagem: contributos para a leitura e escrita*. Comum – Repositório Científico, Instituto Piaget. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/20276>
- Ferreira, M., & Horta, I. V. (2023). *Leitura — dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), artigo 85. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.85>
- Freire, P. (1994). *Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Henriques, S. (2015). *A utilização das TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/6040>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). *Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? The Reading Teacher*, 58(8), 702–714.
- Iniciativa Educação (2024). *O impacto das dificuldades de leitura no bem-estar das crianças. Programa AaZ – Ler Melhor, Saber Mais*. Iniciativa Educação. <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/aaz/materiais-de-apoio/dificuldades-de-leitura/o-impacto-das-dificuldades-de-leitura-no-bem-estar-das-criancas>
- Instituto de Avaliação Educativa. (2025). *Diagnóstico da fluência leitora: sessões de trabalho com as escolas*. https://iave.pt/wpcontent/uploads/2025/05/Diagnostico-da-Fluencia-Leitora_Sessao-de-Trabalho_maio2025.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais para o ensino básico*. ME. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

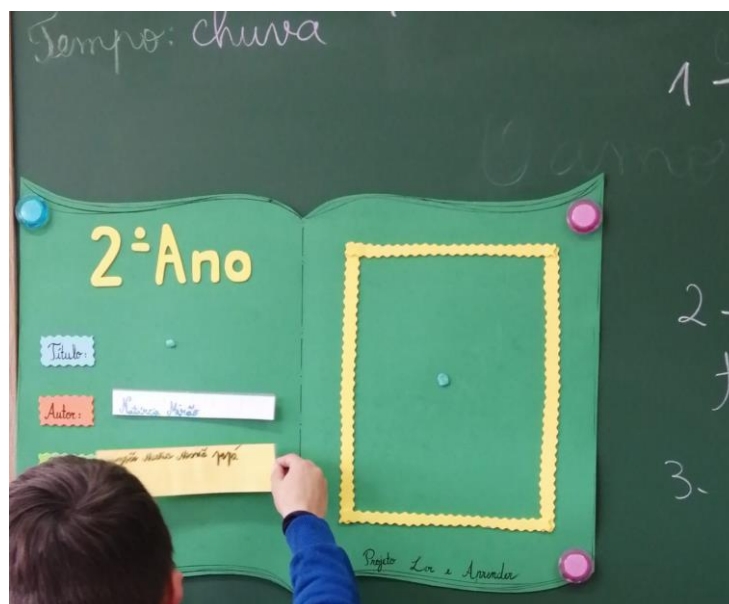
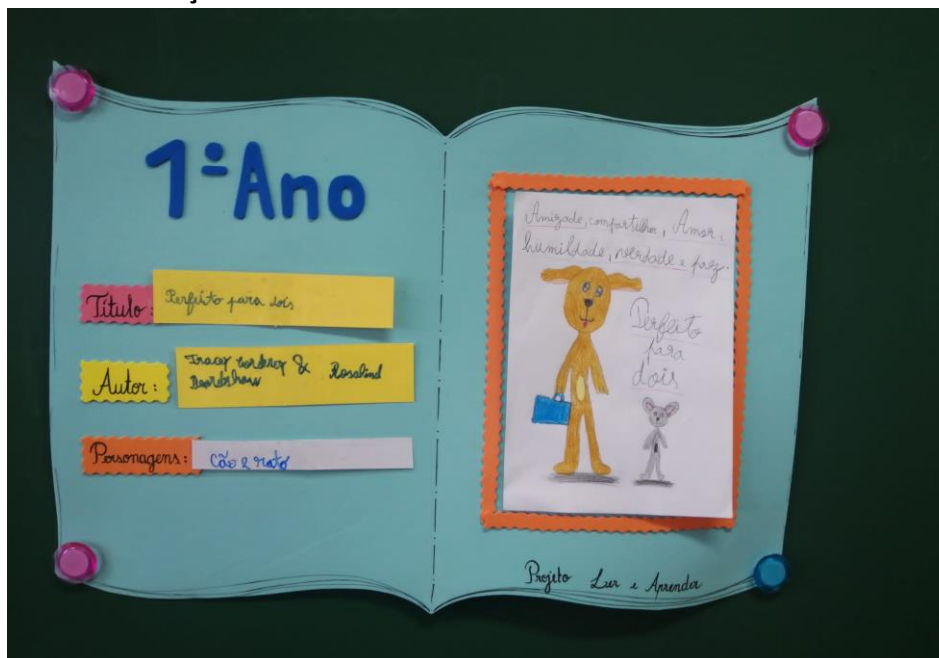
- Miranda, A. (2020). *Formação de professores para a intervenção em dificuldades de aprendizagem específicas: uma análise crítica* (Dissertação de doutoramento). Universidade Católica Portuguesa.
<https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/32872>
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Artmed.
- Pontes, V., & Barros, L. (2010). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura*. In F. Azevedo (Cord.), *formar leitores, das teorias às práticas* (pp. 69–89). Lidel.
- Ramos, M. H. S., Custódio, P. B., & Marçalo, M. J. (2020). *Fluência de leitura na transição do 3.º para o 4.º ano*. DEDICA. Revista de Educação e Humanidades, (17), 173–188. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.11352>
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053609.pdf>
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Edições ASA.
- Rede de Bibliotecas Escolares. (2020). *Avaliação no âmbito da literacia da leitura*. <https://www.rbe.mec.pt/np4/AcBE-Avaliacao.html>
- Reis, A., Faísca, L., & Fernandes, S. (2020). *Intervenção precoce em leitura: recomendações baseadas na evidência*. LER – Centro de Investigação EDULOG.
<https://ler.edulog.pt/texto/intervencao-recomendacoes>
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Ministério da Educação.

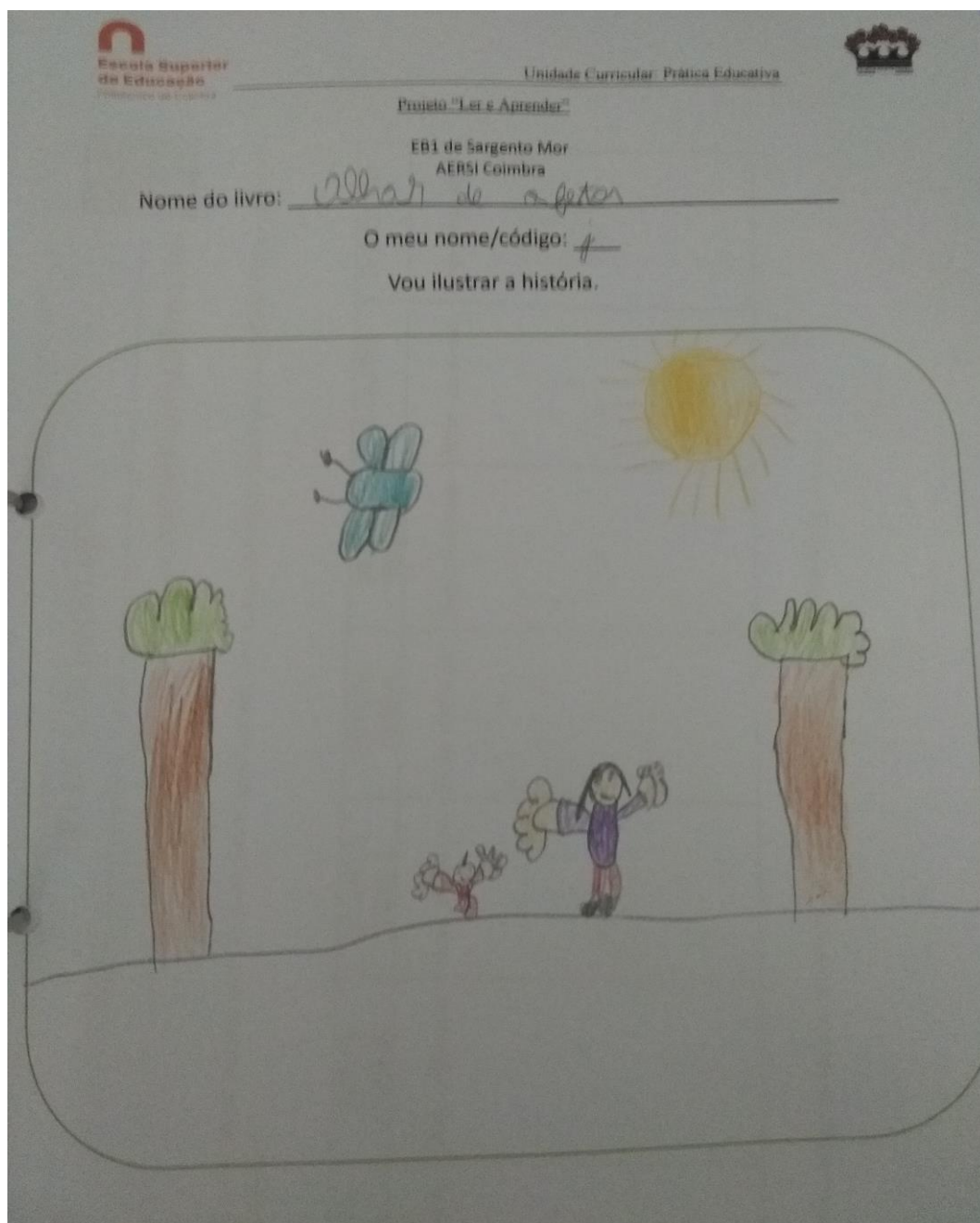
- Saraiva, J. A., Becker, C. D., & Vale, L. V. P. (2001). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Artmed.
- Saraiva, J., & Mügge, E. (2006). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Artmed.
- Serra, H. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. ASA.
- Silva, E. Bastos, G., Duarte, R., Veloso, R. (2011). *Leitura – guião de implementação do programa de português no ensino básico*. DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. (2007). “Para a avaliação do desempenho de leitura”. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/11809>
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA. <https://hdl.handle.net/1822/10477>
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10478>

- Viana, L. F. (2006). *Do aprender a ler ao gostar de ler: um caminho a descobrir*. Câmara Municipal de Esposende. <https://hdl.handle.net/1822/11786>
- Viana, F., L. (2012). *Ler com compreensão para ler com fruição*. In Silva, C.V.; Martins, M.; Cavalcanti, J. (coord.) (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. <http://hdl.handle.net/1822/31568>
- Viana, F. L., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., & Ribeiro, I. (2014). *Leitura de palavras. Considerações teóricas e implicações para a sua avaliação*. In I. Ribeiro, & F. L. Viana (Coords.), BAL – *Bateria de avaliação da leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas*, (pp. 23-34). Cegoc-Tea Edições. <http://hdl.handle.net/1822/42998>
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2020). *Fluência e compreensão da leitura*. Revista LER APRENDER: PNL. Ministério da Educação.
- Viana, F. L. (2020). *O papel da fluência de leitura na compreensão textual no ensino fundamental*. Revista FAEEBA, 33(75), 212–232. <https://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n75.p212-232>
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6.ª ed., M. A. S. Oliveira, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). *Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. Theory into Practice*, 30(3), 211–217. <https://doi.org/10.1080/00405849109543502>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (s.d.). *PISA*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Produções dos alunos





EB1 de  Escola Superior de Educação Politécnico de Coimbra

Unidade Curricular: Prática Educativa 

Projeto "Ler e Aprender"

Sargento Mor
AERSI Coimbra

Nome do livro: Heróis da horta

O meu nome/código: 7/F

Vou escrever frases sobre o meu livro e ilustrar a minha parte preferida.



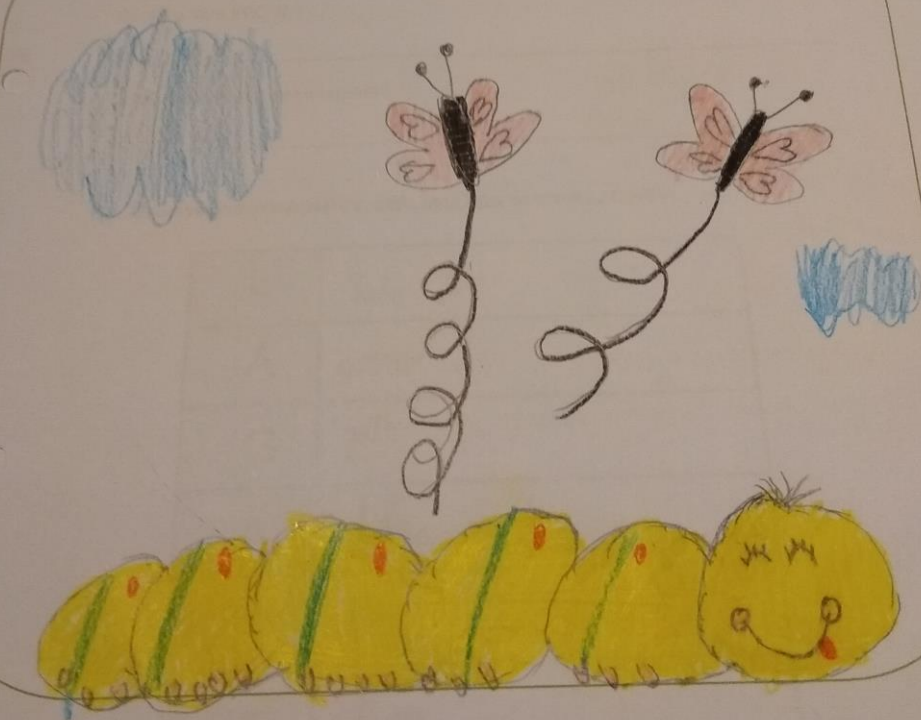
O Henrique e a Esq. A velhinha ficou muito triste. A velhinha ficou muito feliz. A horta estava seca. Vocês são heróis da horta.




Unidade Curricular: Prática Educativa
 Projeto "Ler e Aprender"
 EB1 de Sargento Mor
 AERSI Coimbra

Nome do livro: A lagarta comilona
 O meu nome/código: G

Vou escrever palavras sobre o meu livro e ilustrar a minha parte preferida.



lagarta	zangão	haddal	borboleta	folhas
frutas	comer	dormir	verde	sol

Unidade Curricular: Prática Educativa

Projeto "Ler e Aprender"
EB1 de Sargento Mor
AERSI Coimbra

Nome do livro: A orelha curiosa

O meu nome/código: E

REFLEXÃO SOBRE A HISTÓRIA

Eu gostei da história, porque era engraçada
e tinha muitos fogos de artifício, ela caiu no
balde com os feixes, foi para a toca do
esquilo e a Diana e o André saltaram com
a orelha curiosa e no final ela deixou
de ser curiosa.

Apêndice 2 – Calendarização, avaliação e registo

PROJETO “LER E APRENDER”	
Calendarização	
Mês de outubro de 2023/semana de projeto - mês alimentação e animais	
1ª semana (de 23 a 27)	Apresentação do projeto; Entrega de portefólios; Elaboração de calendarização; Preenchimento de inquérito inicial. Distribuição dos livros: 1º ano -A ovelha curiosa, <u>Ana Maria Magalhães</u> e <u>Isabel Alçada</u> ; 2º ano - A lagarta comilona, <u>Sheridan Cain</u> 3º ano - Todos no sofá, <u>Luísa Ducla Soares</u> 4º ano - Heróis da horta, Ulf Stark
2ª semana (de 30/10 a 03/11)	Reflexão oral sobre a primeira semana de implementação do projeto; Levantamento de questões abertas sobre dificuldades e obstáculos; Preenchimento da tabela de registo individual
Mês de novembro de 2023/semana de projeto - mês afetividade e natureza	
3ª semana (de 06 a 10)	Apresentação dos livros: 1º ano -A ovelha curiosa, <u>Ana Maria Magalhães</u> e <u>Isabel Alçada</u> ; 2º ano - A lagarta comilona, <u>Sheridan Cain</u> Desenvolvimento atividades relacionadas com os livros, orientadas para as áreas do saber (Português, Matemática, estudo do meio e expressões) e aplicadas aos 4 anos de escolaridade.
3ª semana (de 06 a 10)	Apresentação dos livros: 3º ano - Todos no sofá, <u>Luísa Ducla Soares</u> 4º ano - Heróis da horta, Ulf Stark Desenvolvimento atividades relacionadas com os livros, orientadas para as áreas do saber (Português, Matemática, Estudo do Meio e expressões) e aplicadas aos 4 anos de escolaridade.
4ª semana (de 20 a 24)	Realização de fichas formativas; Distribuição dos livros: 1º ano - “Perfeito para dois”, Tracey Corderoy 2º ano - “Olhar de afetos, o nascimento do João”, Natércia Mirão e Manuela Marques. 3º ano - “Música na floresta”, Ana Mafalda Damião 4º ano - “Um homem verde num buraco muito fundo”, David Machado.



Escola: _____

Aluno: _____ Ano: 3º

Ficha Formativa sobre o livro "Todos no sofá"

1. Depois de ouvires a história, **indica**:



Quantos amigos estão no sofá?

R: _____

Qual é o primeiro amigo a saltar do sofá?

R: _____

Qual é o último amigo a saltar do sofá?

R: _____

Depois de todos os animais saírem do sofá, o que fez o João?

R: _____

Enumera, por ordem de saída do sofá, todos os amigos da história.

1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º _____

6º _____ 7º _____ 8º _____ 9º _____ 10º _____

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

Sofá ☐ no ☐ Todos ☐

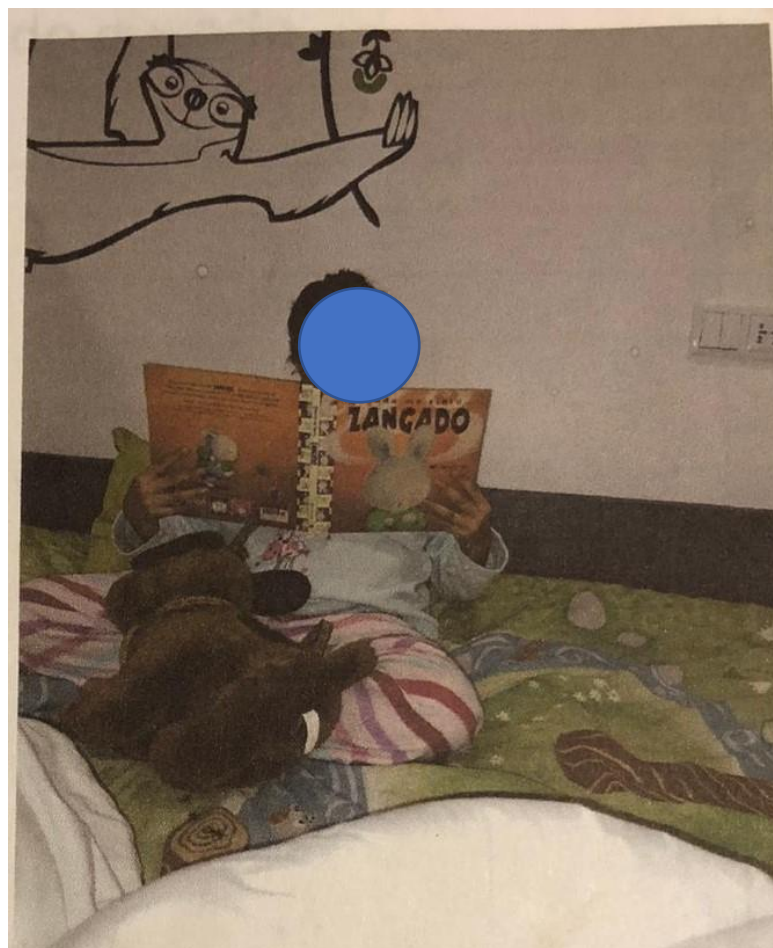
☐ no ☐ Sofá ☐ Todos ☐

☐ Todos ☐ no ☐ Sofá ☐

PROJETO “LER E APRENDER”					
Tabela de registo de desenvolvimento atividades/tarefas					
Mês de outubro de 2023		O que foi feito, etc...			
Semana de projeto					
1ª semana	(de 24 a 27)	Apresentação do projeto; Entrega de portefólios; Elaboração de calendarização; Preenchimento de inquérito inicial. Distribuição dos livros:			
2ª semana	(de 30 a 03/11)	Coloca (S)sim ou (N)não			
		Li o livro	Preenchi a tabela	Fiz as atividades propostas	Fiz a ficha de trabalho
		Aprendeste algo novo? R: _____			
Mês de novembro de 2023		O que foi feito, etc...			
Semanas de projeto					
3ª semana	(de 6 a 10)	Coloca (S)sim ou (N)não			
		Li o livro	Preenchi a tabela	Fiz as atividades propostas	Fiz a ficha de trabalho

		Aprendeste algo novo? R: _____ _____			
4ª semana	(de 13 a 17)	Coloca (S)sim ou (N)não			
		Li o livro	Preenchi a tabela	Fiz as atividades propostas	Fiz a ficha de trabalho
		Aprendeste algo novo? R: _____ _____			

Apêndice 3 – Leitura em casa



Apêndice 4 – Organização da sala



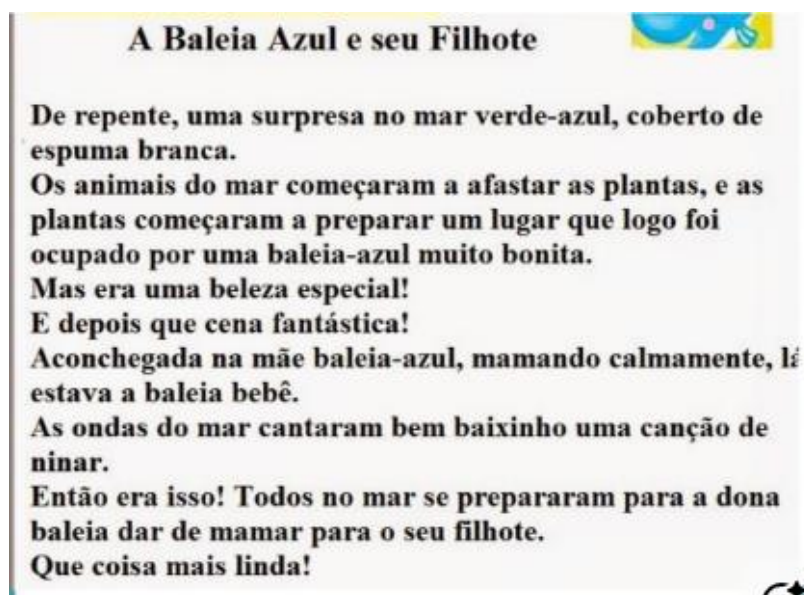
Apêndice 5 – Textos utilizados na avaliação da fluência de leitura

1º ano



O burrinho medroso. (2018). In Caderno de atividades de Língua Portuguesa – 3.º ano do Ensino Fundamental (Material didático). Acessaber.

2º ano



Ideias Pedagógicas Antónia. (s.d.). A baleia azul e seu filhote. In Projeto: A baleia azul [Caderno de atividades]. <https://ideiaspedagogicasantonia.blogspot.com/>

3º ano

A Raposa e as uvas

Uma raposa estava com muita fome. Foi quando viu uma parreira cheia de lindos cachos de uva. Imediatamente começou a dar pulos para ver se pegava as uvas. Mas a latada era muito alta e, por mais que pulasse, a raposa não as alcançava.

- Estão verdes – disse, com ar de desprezo.

E já ia seguindo o seu caminho, quando ouviu um pequeno ruído.

Pensando que era uma uva caindo, deu um pulo para abocanhá-la. Era apenas uma folha e a raposa foi-se embora, olhando disfarçadamente para os lados. Precisava ter certeza de que ninguém percebera que queria as uvas.

Também é assim com as pessoas: quando não podem ter o que desejam, fingem que não o desejam.



La Fontaine, J. de. (2002). Fábulas de La Fontaine. Lisboa: Porto Editora.

4º ano

A Aventura de Clara e o Bosque Mágico

Clara adorava explorar. No seu último passeio, encontrou um trilho secreto que a levou até um bosque cintilante. As árvores pareciam sussurrar segredos antigos, e as flores brilhavam com luz própria.

Um pequeno esquilo, com um rabo fofo e olhos curiosos, apareceu e acenou com a pata. Clara sorriu e ofereceu-lhe uma noz que tinha no bolso.

O esquilo agarrou-a, subiu a uma árvore gigante e deixou cair uma folha dourada aos seus pés. Ao pegar na folha, Clara sentiu um calor agradável e uma brisa suave. O bosque parecia despedir-se, convidando-a a voltar.

Clara prometeu que regressaria, sentindo-se feliz por ter descoberto aquele lugar especial.

Oh My Tales. (s.d.). As aventuras de Clara e a floresta mágica.
<https://pt.ohmytales.com/h/as-aventuras-de-clara-e-a-floresta-magica/>

Apêndice 6 – Lista de livros lidos com e pelos alunos

1º ano			
Título	Autor	Origem (PNL/Outro)	Observações
Perfeito para dois	Tracey Corderoy (texto) e Rosalind Beardshaw (ilustrações)	Este livro não consta nas listas do Programa Nacional de Leitura (PNL) — está classificado como literatura infantil / livro infantil em Portugal	É um livro infantil, recomendado para crianças pequenas (até aos 6 anos). É uma narrativa sobre amizade, generosidade e o valor das relações sobre os bens materiais.
A Ovelha Curiosa	Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada	PNL 2024	Leitura orientada
O Dinossauro	Manuela Bacelar	PNL 2024	História curta, ideal para 1.º período
A que sabe a lua?	Michael Grejniec	PNL 2024	Trabalho de inferência e moral
Mimi e Rogério vão à praia	Paul Korky	PNL 2024	História simples, ideal para verão
Segredos	Diversos autores	PNL 2024	Temas emocionais
Chocolata	Diversos autores	PNL 2024	História divertida e rítmica
O Leo e o Canguru	Ana Maria Magalhães	PNL	Vocabulário simples
Tudo ao Contrário!	Luísa Ducla Soares	PNL	Rimas e humor
Os Sete Cabritinhos	Conto tradicional	Outro recomendado	Versão adaptada
Os Três Porquinhos	Conto tradicional	Outro recomendado	Versão adaptada

Branca de Neve	Conto tradicional	Outro recomendado	Versão adaptada
A Casinha de Açúcar	Conto tradicional	Outro recomendado	Versão adaptada
O Flautista de Hamelin	Conto tradicional	Outro recomendado	Versão adaptada
Os Três Ursinhos	Conto tradicional	Outro recomendado	Versão adaptada
O Soldadinho de Chumbo	Hans Christian Andersen	Outro recomendado	Clássico infantil
O Patinho Feio	Hans Christian Andersen	Outro recomendado	Clássico infantil
A Lebre e a Tartaruga	Esopo	Outro recomendado	Fábula tradicional
A Carochinha	Conto popular	Outro recomendado	Versão portuguesa
O Coelho Branco	António Torrado	PNL	Conto português
Mais Lengalengas	Luísa Ducla Soares	PNL	Jogo de sons e rimas
A Flor Vai Ver o Mar	Alves Redol	PNL	Texto poético
A História do Pedrito Coelho	Beatrix Potter	PNL	Narrativa curta
O Novelo de Emoções	Elizabete Neves	PNL	Exploração emocional
Gosto de ti (quase sempre)	Anna Llenas	PNL	Afetos e aceitação
Aquela Nuvem e Outras	Diversos	PNL	Textos breves
A Minha Mãe	Anthony Browne	PNL	Texto de afeto familiar
O Gato das Botas	Charles Perrault	Outro recomendado	Versão adaptada

A Raposa e as Uvas	Esopo	Outro recomendado	Fábula moral
Rapunzel	Irmãos Grimm	Outro recomendado	Versão curta
A Sereiazinha	Hans Christian Andersen	Outro recomendado	Versão infantil
Os Músicos de Bremen	Irmãos Grimm	Outro recomendado	Versão adaptada
O Galo e a Pérola	Esopo	Outro recomendado	Moral clássica
A Rã e o Boi	Esopo	Outro recomendado	Fábula curta
A Formiga e a Cigarra	Esopo	Outro recomendado	Fábula moral
A Rosa Azul	Conto oriental	Outro recomendado	História simbólica
O Ratinho e o Leão	Esopo	Outro recomendado	Fábula tradicional
A Princesa e a Ervilha	Hans Christian Andersen	Outro recomendado	Versão curta

2º ano			
Título	Autor	Origem (PNL/Outro)	Observações
Olhar de afetos	Natércia Mirão e Manuela Marques	Outro recomendado	Literatura e valores
O Cuquedo	Clara Cunha	PNL 2024	Leitura divertida e rítmica
O Nabo Gigante	Owen Smith	PNL 2024	Texto repetitivo e cooperativo
O Lobo Culto	Beatrice Alemagna	PNL 2024	Humor e aprendizagem

A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas	Luísa Ducla Soares	PNL	Promoção da leitura
O Pássaro da Alma	Michal Snunit	PNL 2024	Textos simbólicos e emocionais
A Maior Flor do Mundo	José Saramago	PNL 2024	Literatura e valores
O Príncipe Nabo	Ilse Losa	PNL	Clássico português
Histórias da Avozinha	António Torrado	PNL	Textos curtos
O Cuquedo e um Amor que Mete Medo	Clara Cunha	PNL 2024	Sequência do Cuquedo
A Galinha Medrosa	Adela Turin	PNL 2024	Igualdade de género
A Menina que Queria Ser Maçã	Luísa Ducla Soares	PNL	Expressividade linguística
O Sapo e o Estranho	Max Velthuijs	PNL	Amizade e aceitação
O Coelho e o Urso	Julian Gough	PNL	Coleção divertida e simples
O Peixinho Arco-Íris	Marcus Pfister	PNL	Partilha e amizade
O Nabo Gigante (Nova Versão)	Valeri Gorbachev	Outro recomendado	Leitura dramatizada
As Aventuras do João Sem Medo	José Gomes Ferreira	PNL	Clássico português
O Macaco do Rabo Cortado	Conto tradicional	Outro recomendado	Versão curta
O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá	Jorge Amado	Outro recomendado	Texto poético e narrativo
O Menino que Aprendeu a Ver	Ruth Rocha	PNL	Descoberta do mundo

A Girafa que Comia Estrelas	José Eduardo Agualusa	PNL	Mensagem ecológica
O Rapaz e o Robô	Debi Gliori	PNL 2024	Amizade e imaginação
O Livro das Emoções	Cristina Carvalho	Outro recomendado	Exploração emocional
A Ovelhinha que Veio para o Jantar	Steve Smallman	PNL	Humor e empatia
O Grufalão	Julia Donaldson	PNL	Texto rítmico
O Dragão das Mil Flores	Catarina Sobral	PNL	Expressividade literária
O Planeta Lixo	Ana Pessoa	PNL 2024	Consciência ambiental
O Som das Cores	Jimmy Liao	PNL	Imaginação e poesia visual
O Coração e a Garrafa	Oliver Jeffers	PNL	Afetos e luto
A Casa da Mosca Fosca	Eva Mejuto	PNL	Repetição e ritmo
O Sapo Apaixonado	Max Velthuijs	PNL	Sentimentos e humor
O Cuquedo e os Pequenininos	Clara Cunha	PNL 2024	Versão curta
O Monstro das Cores	Anna Llenas	PNL	Educação emocional
A Ovelhinha que Veio para o Jantar 2	Steve Smallman	Outro recomendado	Sequência
A Joaninha que Perdeu as Pintas	David Melling	Outro recomendado	Leitura autónoma
O Urso e o Piano	David Litchfield	PNL	Arte e criatividade
O Meu Amigo Jim	Kitty Crowther	PNL	Amizade e empatia

A Girafa que Comia Estrelas (Nova Edição)	Agualusa	Outro recomendado	Leitura expressiva
A lagarta comilona	Eric Carle	PNL	Cuidados com a alimentação

3º ano			
Título	Autor	Origem (PNL/Outro)	Observações
Heróis da Horta	Ulf Stark	Outro recomendado	Consciência ambiental
O Príncipe Nabo	Ilse Losa	PNL	Comédia linguística
História da Gaivota e do Gato	Luis Sepúlveda	PNL 2024	Valores e amizade
Ulisses	Maria Alberta Menéres	PNL	Mitologia adaptada
A Fada Oriana	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Clássico da literatura portuguesa
Os Piratas	Manuel António Pina	PNL	Humor e aventura
O Rapaz de Bronze	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Natureza e amizade
O Cavaleiro da Dinamarca	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Histórico e simbólico
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	PNL	Reflexão e valores
O Tesouro	Manuel António Pina	PNL	Metáfora e criatividade
O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá	Jorge Amado	PNL	Literatura universal
O Gigante Egoísta	Oscar Wilde	Outro recomendado	Texto poético

O Príncipe Feliz	Oscar Wilde	Outro recomendado	Clássico moral
O Segredo do Rio	Miguel Sousa Tavares	PNL	Natureza e descoberta
A Floresta	Ricardo Henriques	PNL 2024	Leitura ecológica
A Ilha	Armin Greder	PNL	Tolerância e inclusão
O Conto da Ilha Desconhecida	José Saramago	PNL	Fábula filosófica
A Pérola	John Steinbeck	Outro recomendado	Versão adaptada
As Aventuras de Pinóquio	Carlo Collodi	Outro recomendado	Versão adaptada
O Cavaleiro sem Espada	Maria Teresa Maia Gonzalez	PNL	Aventura moral
O Vento nos Salgueiros	Kenneth Grahame	Outro recomendado	Clássico universal
A Ilha das Palavras	Ricardo Henriques	PNL 2024	Metalinguagem e poesia
O Planeta Escondido	Ana Pessoa	PNL	Fantasia e metáfora
O Anjo e o Soldado	Margarida Fonseca Santos	PNL	História e empatia
O Segredo da Floresta	António Mota	PNL	Aventura
Histórias de uma Gaivota	José Fanha	Outro recomendado	Leitura fluente
O Rapaz e o Pássaro	Margarida Botelho	PNL	Imaginação
A Casa do João	João Manuel Ribeiro	PNL	Poesia moderna
As Fadas Verdes	Matilde Rosa Araújo	PNL	Poesia e natureza

O Rapaz que Tinha Medo	Pedro Seromenho	PNL 2024	Superação de medos
O Mistério da Estrada de Sintra (adaptado)	Eça de Queirós	Outro recomendado	Versão juvenil
O Gato e o Escuro	Mia Couto	PNL	Metáfora e sonho
O Livro dos Medos	Ricardo Henriques	PNL 2024	Afetos e emoções
A Cidade das Palavras	José Jorge Letria	PNL	Reflexão sobre a leitura
O Jardim de Babaï	José Jorge Letria	PNL	Diversidade cultural
O Monstro das Cores Vai à Escola	Anna Llenas	PNL	Educação emocional
A Minha Irmã Nada	Joana Bértholo	PNL	Leitura reflexiva
O Menino e o Mar	Sophia de Mello Breyner	PNL	Conto poético

4º ano			
Título	Autor	Origem (PNL/Outro)	Observações
A Menina do Mar	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Clássico português
O Cavaleiro da Dinamarca	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Narrativa simbólica
A Aventura do Aqueduto das Águas Livres	Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada	PNL 2024	História e cultura
A Cidade que Queríamos	Ricardo Henriques	PNL	Educação cívica
O Rapaz de Bronze	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Natureza e valores
O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	PNL	Reflexão universal

Os Piratas	Manuel António Pina	PNL	Humor e criatividade
O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá	Jorge Amado	PNL	Relações e metáforas
Ulisses	Maria Alberta Menéres	PNL	Mitologia e heroísmo
A Fada Oriana	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Valores morais
O Conto da Ilha Desconhecida	José Saramago	PNL	Reflexão simbólica
A Casa da Mosca Fosca	Eva Mejuto	PNL	Leitura divertida
História da Gaivota e do Gato	Luis Sepúlveda	PNL	Amizade e ecologia
O Tesouro	Manuel António Pina	PNL	Metáfora e liberdade
O Gato e o Escuro	Mia Couto	PNL	Linguagem poética
A Pérola	John Steinbeck	Outro recomendado	Versão adaptada
As Aventuras de Tom Sawyer	Mark Twain	Outro recomendado	Versão juvenil
A Ilha do Tesouro	Robert Louis Stevenson	Outro recomendado	Versão adaptada
Aventuras de João Sem Medo	José Gomes Ferreira	PNL	Imaginação e coragem
A Princesinha	Frances Hodgson Burnett	Outro recomendado	Clássico moral
Os Cinco na Praia	Enid Blyton	Outro recomendado	Aventura
Os Cinco e o Tesouro da Ilha	Enid Blyton	Outro recomendado	Série juvenil
A Rapariga que Roubava Livros	Markus Zusak	Outro recomendado	Reflexão literária

O Diário de um Banana	Jeff Kinney	PNL	Leitura recreativa
A Ilha Misteriosa	Júlio Verne	Outro recomendado	Clássico científico
O Rapaz do Pijama às Riscas	John Boyne	Outro recomendado	História e ética
O Rapaz Invisível	Rui Zink	PNL	Imaginação e humor
O Principezinho e a Rosa	Antoine de Saint-Exupéry	Outro recomendado	Versão ilustrada
O Guardião de Sonhos	David Almond	Outro recomendado	Narrativa simbólica
A Incrível História de uma Menina que Não Queria Ler	David Walliams	PNL 2024	Leitura humorística
O Meu Pé de Laranja Lima	José Mauro de Vasconcelos	Outro recomendado	Clássico sentimental
A Escola do Mar	Sophia de Mello Breyner Andresen	PNL	Leitura poética
A Cidade das Palavras	José Jorge Letria	PNL	Educação literária
O Livro do Mundo Inteiro	José Jorge Letria	PNL	Valores humanos
A Noite de Natal	Sophia de Mello Breyner	PNL	Texto simbólico
O Livro dos Seres Imaginários	Jorge Luis Borges	Outro recomendado	Mitologia e imaginação
A Aventura no Castelo dos Três Tesouros	Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada	PNL 2024	Aventura juvenil
Todos no sofá	Luísa Ducla Soares	PNL	Treino matemática: sequência e ordens

Apêndice 7 – Questionário aos pais

No seguimento da sua aceitação em participar no projeto “Ler e aprender” por favor responda com a máxima sinceridade!

Obrigada pela sua colaboração!

Sandra Rosa

Inquérito B (fim do ano letivo)

1. Idade: _____

2. Habilitação Literária: _____

Assinale com um “X” a resposta adequada:

3. Sexo: Feminino

Masculino ☐

4. Gosta de ler? Assinale com X.

Sim ☐

Não ☐

5. Qual o grau de parentesco com o seu educando? Assinale com X.

Mãe	
Pai	
Irmão(ã)	
Tio(a)	
Madrinha	
Padrinho	
Avó	
Avô	
Outro	

6. Que atividades costuma realizar com o seu educando? Pode assinalar mais do que uma e com um X:

Ler livros/revistas	
Contar histórias	
Cantar canções	
Fazer jogos de palavras	
Ler em voz alta sinais ou etiquetas	
Outro	

7. Em casa, quanto tempo dedica a ler? (Assinale com X apenas uma):

Mais de 10 horas por semana	
Entre 6 e 10 horas por semana	
Entre 1 e 5 horas por semana	
Menos de 1 hora por semana	
Não leio	

8. Em que medida concorda, ou não, com as seguintes afirmações. Assinale com X.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
Gosto de ir à biblioteca				
A leitura é uma perda de tempo				
Gosto de ler revistas e jornais				
Gosto de receber livros				
Tenho pouco tempo para ler				

9. Considera que o seu educando tem dificuldades na leitura? Assinale com X.

Sim	
Não	
Às vezes	
Ainda não lê	

10. Com que frequência realiza, com o seu educando, as seguintes opções. Assinale com X:

	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
Conversar sobre livros, filmes ou programas de televisão				
Conversar sobre o aproveitamento do seu educando e sobre as suas dificuldades				
Ajudar o seu educando a fazer os trabalhos de casa				
Conversar com o seu educando sobre o que ele está a ler				
Passar tempo apenas a conversar com o seu educando				

12. Em relação ao projeto "Ler e aprender", em que medida concorda, ou não, com as seguintes afirmações. Assinale com X.

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
O projeto promove hábitos de leitura				
Este tipo de estratégias é importante para o desenvolvimento do meu educando				
O meu educando está motivado com o projeto				
Em casa, lemos juntos os livros recomendados no projeto				

Apêndice 8 – Projeto “*Ler e aprender*”

PROJETO “LER E APRENDER”

Turma Multietária (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico)
Período de Implementação: de outubro de 2023 a maio de 2024
Periodicidade: 2 sessões semanais
Área: Português (com articulação interdisciplinar)
Autora: Sandra Rosa, professora estagiária
Âmbito: Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo e em Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo

1. Introdução

O projeto *Ler e Aprender* surge da necessidade de promover o gosto pela leitura e pela escrita numa turma do 1.º Ciclo heterogénea, composta por 10 alunos do 1.º ao 4.º ano, com diferentes níveis de competência leitora e dificuldades de aprendizagem, incluindo um aluno com dislexia e outros acompanhados pela Terapia da Fala.

Pretende-se que a leitura e a escrita sejam instrumentos de aprendizagem significativa, expressão pessoal e integração social, desenvolvendo competências linguísticas, cognitivas e socio emocionais.

Com base na metodologia de trabalho de projeto, centrada no aluno, o “*Ler e Aprender*” articula-se com todas as áreas disciplinares e domínios das Aprendizagens Essenciais, promovendo aprendizagens diversificadas, cooperativas e significativas.

2. Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver o gosto e a competência na leitura e escrita, através da realização de atividades lúdicas, significativas e interdisciplinares, potenciando a inclusão e a autonomia de todos os alunos.

Objetivos Específicos

- Desenvolver a consciência fonológica e ortográfica (1.º e 2.º anos).
- Aumentar a fluência e compreensão leitora (todos os anos).

- Estimular a expressão escrita criativa e funcional.
- Promover a interdisciplinaridade entre as áreas do currículo.
- Fomentar o trabalho cooperativo e solidário.
- Envolver as famílias no processo de leitura.
- Utilizar a literatura infantil e juvenil como ponto de partida para aprendizagens essenciais.

3. Justificação Pedagógica

O projeto baseia-se:

- Nas Aprendizagens Essenciais de Português (1.º–4.º anos), privilegiando leitura, escrita, oralidade e conhecimento explícito da língua.
- No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, destacando valores como autonomia, responsabilidade, criatividade e pensamento crítico.
- Nas recomendações do Plano Nacional de Leitura (PNL 2024).
- Na metodologia de trabalho de projeto, que promove aprendizagens significativas e cooperativas, defendendo o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora e a consciência metacognitiva.

Metodologia:

Para a implementação do projeto *Ler e Aprender*, foi escolhida uma metodologia de trabalho de projeto, centrada na participação ativa e consciente dos alunos em todas as fases do processo. Esta abordagem, assente numa estrutura organizada e progressiva, procura estimular a autonomia, o pensamento crítico e o prazer pela leitura, tornando cada momento de aprendizagem mais significativo.

Numa fase inicial, promover-se-á um diálogo orientado com a turma, no qual os alunos terão oportunidade de selecionar, em conjunto, os temas mensais que mais despertem o seu interesse, reforçando o seu sentido de pertença e motivação. A partir dessas escolhas, será delineado um objetivo orientador que servirá de base à planificação das atividades.

O planeamento conta com a colaboração direta dos alunos, que participarão na definição de estratégias, escolha de materiais e recursos, valorizando a cooperação e a tomada de decisões partilhadas.

Durante a fase de execução, pretende-se que os alunos se envolvam ativamente em diversas experiências de aprendizagem, como a leitura e exploração de textos, momentos de escuta e debate, produção escrita e apresentações orais. Este envolvimento contínuo permitirá que cada aluno se reconheça como protagonista do seu percurso, construindo conhecimentos de forma personalizada, significativa e colaborativa.

4. Estrutura e Calendarização Geral (de outubro 2023 – maio 2024)

Mês	Tema Central	Livro(s)	Atividades Principais	Competências em Foco
Outubro	O prazer de ler	1 livro p/ano	Apresentação do projeto, escolha dos livros, diagnóstico inicial de leitura	Leitura expressiva, compreensão literal
Novembro	Histórias com valores	4 livros (pedido dos alunos)	Leitura partilhada, dramatização, reconto	Expressão oral, inferência, cooperação
Dezembro	Natal e afetos	4 livros (pedido dos alunos)	Escrita de histórias de Natal, correio literário	Escrita criativa
Janeiro	Contos e fábulas	4 livros (pedido dos alunos)	Criação de banda desenhada e reconto digital	Coerência textual
Fevereiro	O herói e a aventura	4 livros (pedido dos alunos)	Debate literário, ilustração, mapa de aventuras	Interpretação e vocabulário
Março	O mundo natural	4 livros (pedido dos alunos)	Leitura científica, ligação a Estudo do Meio	Literacia científica
Abril	Poesia e liberdade	4 livros (pedido dos alunos)	Declamação, escrita poética, mural coletivo	Ritmo, sonoridade, escrita expressiva
Maio	Encerramento do projeto	4 livros (pedido dos alunos); Revisão de todos os livros	Feira do Livro e leitura com as famílias	Avaliação global e expressão oral

5. Planificação Semanal (Exemplo de Estrutura)

As planificações semanais serão elaboradas em função dos livros escolhidos, direcionados para objetivos específicos, atendendo às necessidades de cada aluno.

Mês	Semana	Disciplina	Conteúdos (AE)	Atividade	Perfil do Aluno	Objetivos Específicos
Outubro	1	Português	Leitura de textos curtos (1.º AE: identificar sons e grafemas)	Leitura dramatizada “O Coelho Branco”	Comunicação e relação interpessoal	Reconhecer sons e palavras novas
Outubro	2	Português / Expressões	Escrita de pequenas frases (2.º AE: redigir textos simples)	“As Palavras da Minha Escola” – cartaz coletivo	Criatividade e cooperação	Produzir texto coletivo
Novembro	1	Português / Cidadania	Compreensão leitora (3.º AE: inferir informação)	Leitura dialogada “O Cuquedo”	Pensamento crítico	Desenvolver inferências
Novembro	2	Português / Artes	Escrita criativa (4.º AE: organizar ideias e rever texto)	Criação de um “Livro da Turma”	Responsabilidade e rigor	Planificar e rever textos

6. Tabela de estratégias para leitura e escrita (1.º ao 4.º ano do 1.º ciclo)

Ano / ciclo	Leitura (estratégias)	Escrita (estratégias)
1.º ano	• Leitura orientada diária de pequenos textos ou histórias (PNL: dedicar 1 hora por dia de leitura orientada em sala de aula) • Uso de “ler antes de ler” (pré-leitura: ativar esquemas, antecipar conteúdo, observar título / imagens) • Jogos fonológicos (segmentação de sílabas, identificar sons, rimas) • Leitura partilhada entre docente e alunos (leitura partilhada, leitura em coro) • Perguntas orientadoras para compreensão: “O que se passa?”, “Quem?”, “Por quê?”, “O que achas que vai acontecer?” • Uso de livros do catálogo PNL adequados ao 1.º ciclo.	• Escrever pequenas frases ou legendas a partir de imagens • Ditados dirigidos com palavras simples (foco no som-grafema) • Recontar oralmente uma história, depois escrevê-la em pequenas frases • Atividades de copiar e completar frases • Reflexão guiada sobre o que escrever: planeamento (o que vou dizer), rascunho, revisão simples • Uso de lista de “palavras do dia” para incorporar em contextos de escrita • Atividades de reescrita após correção orientada, com apoio explícito da docente.
2.º ano	• Leitura orientada de textos um pouco mais extensos, com pausas para explicação e inferência • Estratégias metacognitivas de compreensão (pensar, parar, refletir; autoquestionamento) • Leitura em pares e grupos com discussão • Introduzir géneros diversos (narrativo, informativo, poesia) • Atividades de previsão / antevisão de partes do texto • Uso de textos de apoio do PNL para leitura orientada e projetos de leitura escolar.	• Produção de textos narrativos curtos (início, meio e fim) • Exercícios de planificação: organizar ideias num esquema antes de escrever • Escrever em rascunho, revisar (com apoio) e reescrever • Escrita de relatórios, descrições simples e correspondência (cartas, bilhetes) • Uso de dicionários das palavras trabalhadas e consulta de grafia correta • Atividades de reflexão ortográfica e gramatical simples (ex: ver onde coloco “h”, uso de “s/ss”, plurais) • Troca de textos entre alunos para leitura crítica e sugestões de melhoria.

Ano / ciclo	Leitura (estratégias)	Escrita (estratégias)
3.º ano	• Leitura orientada semanal, com tempo para exploração mais aprofundada • Ensino explícito de estratégias de compreensão (inferir, resumir, identificar ideias principais, fazer predições) • Leitura de textos com vocabulário desconhecido pelos alunos (analisar a palavra no contexto e pela estrutura interna) • Projeto de leitura (escolha livre de livro, apresentação ao grupo) • Utilizar o espaço da biblioteca escolar e clubes de leitura (associado ao PNL).	• Produção de textos mais elaborados: narrativas com diálogo, textos descritivos, cartas, crónicas • Revisão entre pares com rubricas orientadoras • Exercícios de reescrita com foco em coerência, coesão e clareza • Atividade “transformar”: transformar texto narrativo em diálogo ou notícia • Reflexões metalinguísticas mais sistemáticas: por que uso este tempo verbal? Que conectores uso? • Atividades ortográficas mais complexas: encontro consonântico, acentuação mais estrita • Diário de leitura com comentários críticos.
4.º ano	• Leitura orientada com momentos de partilha • Estratégias explícitas de compreensão (monitorização da leitura, clarificação de dúvidas, síntese, avaliação crítica) • Leitura de géneros diversificados: textos literários, informativos, argumentativos • Atividades de “leitura de bolso”: textos curtos de jornais, revistas, websites • Debate literário e atividades de mediação de leitura • Projetos interdisciplinares de leitura (ligar leitura e outras disciplinas).	• Produção de textos autónomos: cartas de opinião, narrações mais complexas • Planeamento escrito mais detalhado antes de escrever • Revisão e autoavaliação com listas de verificação (rubricas) • Redação colaborativa (em pequenos grupos) seguida de revisão conjunta • Exercícios de estilo: transformar, expandir, comprimir texto • Reflexão metalinguística mais sistemática • Atividades de correção e edição textual com foco ortográfico e gramatical • Produção de um jornal de turma ou catálogo de textos selecionados pelos alunos.

8. Avaliação

A avaliação assumirá um carácter essencialmente formativo, sendo realizada ao longo de todo o ano letivo, de modo a monitorizar o progresso dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas sempre que se revelar necessário. No final de cada ciclo de atividades, será efetuada uma avaliação mais abrangente, recorrendo a produções orais, escritas e momentos de reflexão conjunta sobre o percurso desenvolvido. Este tipo de avaliação proporcionará um retorno imediato, orientando os alunos na superação das suas dificuldades.

Para além das atividades letivas, o projeto incluirá ações práticas e lúdicas, como inquéritos sobre hábitos de leitura, rodas de conversa, leitura em família e visitas à biblioteca escolar. Estas experiências enriquecerão o contacto dos alunos com diferentes géneros literários (contos, fábulas, poesia e banda desenhada) e estimularão a imaginação e a criatividade.

A leitura orientada de obras literárias selecionadas para cada ano de escolaridade será acompanhada por atividades de compreensão, reflexão e debate, promovendo a capacidade de interpretar, argumentar e expressar opiniões fundamentadas.

Como produto final, será proposto aos alunos a criação de um livro coletivo, construído a partir das aprendizagens e produções realizadas pelos mesmos. Esta criação será partilhada com a comunidade escolar, numa apresentação final que celebrará o percurso dos alunos e valorizará as suas conquistas.

8.1. Tipos de Avaliação:

- Formativa;
- Observação direta (professor);
- Avaliação da fluência da leitura;
- Autoavaliação e portefólio do aluno;
- Feedback das famílias

8.2. Instrumentos de avaliação:

- Tabelas de observação e registo;
- Questionários (professor, pais e alunos);
- Textos padronizados;
- Grelha de avaliação mensal de fluência de leitura;
- Portefólio do aluno.

8.3. Avaliação - Critérios Gerais de Avaliação (por Ano)

Domínio	Indicadores	1.º e 2.º Ano	3.º e 4.º Ano
Leitura	Identifica sons, lê palavras e frases com correção	Lê com apoio	Lê com fluência e entoação adequada
Compreensão	Responde a perguntas sobre o texto	Identifica ideias principais	Interpreta, infere e justifica opiniões
Escrita	Produz frases coerentes	Organiza texto com estrutura	Produz textos com correção ortográfica
Oralidade	Expressa ideias e participa	Intervém com clareza	Argumenta e respeita a comunicação
Cooperação	Participa nas atividades e respeita colegas	Necessita apoio	Participa autonomamente

8.4. Avaliação do envolvimento das famílias - Promover a leitura em contexto familiar e o acompanhamento da evolução do aluno.

Critério	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Leitura em casa	Leu raramente com o filho	Leu algumas vezes	Leu semanalmente	Leu diariamente
Comunicação com a escola	Não participou	Participou pontualmente	Participou regularmente	Colaborou ativamente
Envolvimento nas atividades	Não realizou as tarefas	Cumpriu parcialmente	Cumpriu com apoio	Realizou com autonomia e entusiasmo
Incentivo à leitura	Pouco estímulo	Estímulo ocasional	Estímulo frequente	Estímulo constante e positivo

9. Avaliação Final e Impacto Esperado

- Melhoria das competências de leitura e escrita, evidenciada nas produções e fluência;
- Aumento do envolvimento e prazer pela leitura;
- Maior autonomia e participação ativa dos alunos;
- Envolvimento real das famílias no processo educativo.

