



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Fluência de leitura e implementação de estratégias para a sua melhoria

Departamento de Formação de Educadores e Professores

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

2024, Daniela Maranhão dos Santos



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Daniela Maranhão Dos Santos

Fluência de leitura e implementação de estratégias para a sua melhoria

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentada ao Departamento de formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

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

abril de 2024 (versão provisória)

Agradecimentos

A realização deste projeto não teria sido possível sem a cooperação das pessoas que para ele contribuíram com o seu saber, apoio e disponibilidade. Quero aqui expressar os meus sinceros agradecimentos àqueles que desempenharam um papel fundamental em cada etapa.

As primeiras envolvidas no projeto, as crianças, que permitiram que eu nunca me desviasse do meu objetivo e a professora cooperante, Dra Manuela Álvaro, pela dedicação, apoio e partilha de conhecimento, disponibilidade para esclarecer dúvidas, orientar.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Ramos, pela motivação, orientação, dedicação, apoio e paciência demonstrados ao longo de todo o processo, assim como pela sabedoria que me transmitiu e a empatia constante que manifestou durante os períodos desafiadores que enfrentei.

As minhas amigas de curso, Diana e Marta, com quem partilhei momentos de alegria e preocupações e os meus amigos, Andrea, Jorge, Rita, Sara, Vânia e Maria, por estarem sempre presentes assim como pelo apoio incondicional ao longo de toda a minha vida.

Os últimos, que para mim serão sempre os primeiros, toda a minha família. Em especial a minha madrinha Maria e a Licínia pelo seu suporte constante, pelos ensinamentos e por serem um exemplo a seguir.

O meu pai, Zé, pelo amparo incessante, estímulo e amor que me tem dedicado nesta jornada. Não foi sempre uma trajetória fácil, mas o seu apoio foi essencial para me ajudar a atingir os meus objetivos, permitindo-me realizar este sonho.

Os meus irmãos, Hugo e João, por serem figuras imprescindíveis que enriquecem a minha existência e a tornam mais significativa, preenchendo-me o coração com amor e alegria.

A minha mãe, Bela, por ser o alicerce da pessoa que sou hoje, aquela que sempre esteve a meu lado acreditando em mim, a minha maior aliada e uma fonte constante de inspiração, motivos pelos quais não poderia ter desejado uma mãe mais extraordinária.

Ao Rodrigo e à Valentina pelo apoio incondicional, por serem o meu porto seguro, acreditarem em mim nos momentos em que eu própria duvido, caminharem sempre ao meu lado e ajudarem-me a ser alguém melhor.

Finalmente, não poderia deixar de mencionar as minhas duas estrelinhas, avó Céu e padrinho Héldio, que me continuam a guiar, onde quer que estejam.

Fluência de leitura e implementação de estratégias para a sua melhoria

Resumo: Ler é das tarefas mais difíceis de aprender e exige do aluno várias competências. Este estudo, desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Coimbra, num grupo de 23 alunos do 2.º ano, teve como alvo o domínio da fluência nas dimensões precisão, velocidade e expressividade.

Foram utilizadas diversas estratégias para aumentar a fluência de leitura. A recolha de dados foi realizada recorrendo a leitura individual e cronometrada de textos de vários géneros, desconhecidos dos alunos, tendo sido contabilizado o número de palavras lidas corretamente por minuto, tal como a expressividade e a precisão.

O estudo envolveu uma avaliação diagnóstica, uma intervenção e uma avaliação final. Durante a intervenção foram realizados exercícios de leitura com estratégias baseadas em vários modelos, tais como a leitura silenciosa, modelo, em voz alta, a pares, dialogada, em coro, com emoção, com diversos tons, interpretativa e decorada/recitada, a fim de obter resultados precisos e fiáveis.

Entre as duas etapas, verificou-se uma evolução da fluência de leitura dos alunos e concluiu-se que vários fatores contribuíram para tal: os tipos de leitura efetuados, o treino de leitura fora da sala de aula e a experiência pessoal de cada aluno, que lhe permitiu fazer as inferências necessárias. No final deste estudo, constatou-se que os alunos da turma, da avaliação diagnóstica para a final, aumentaram o seu desempenho na dimensão velocidade de 65,7% para 87,2%, sendo este aumento de 21,5%; na dimensão precisão aumentaram 1,9%; na dimensão expressividade de 8,6% inicial atingiram 65,2%, tendo aumentado esta em 56,6%. Podemos, então, deduzir que esta intervenção resultou, os alunos melhoraram a sua fluência de leitura.

Palavras-chave: fluência leitura, intervenção, avaliação leitura

Reading fluency and implementation of strategies for its improvement

Abstract: Reading is one of the hardest tasks to learn and requires several competences from the student. This study, implemented in Agrupamento de Escolas de Coimbra, with a group of 23 2nd grade students, aimed at mastering fluency in the dimensions of precision, speed, and expressiveness.

Several strategies were used to increase reading fluency. The data collection was conducted through individual and timed reading of texts from several genres, unknown to the students, having the number of words correctly read per minute, as well as the expressiveness and precision, been counted.

The study involved a diagnostic assessment, an intervention, and a final evaluation. During the intervention several reading exercises were carried out with strategies based on numerous models, such as silent, modelled, aloud, in pairs, dialogued, in choir, with emotion, in various tones, interpretative and memorized/recited reading, with the goal of obtaining precise and reliable results.

Between the two stages, an evolution of the student's reading fluency was verified and it was concluded that several factors contributed to it: the conducted types of reading, the reading practice outside the classroom and each students' personal experience, which allowed them to do the necessary interventions. At the end of this study, it was verified that the class students', from the assessment to the final evaluation, increased their performance in the speed dimension from 65,7% to 87,2%, being this an increase of 21,5%; in the precision dimension the increase was of 1,9%; in expressiveness dimension, with a start of 8,6% to 65,2%, showing a 56,6% increase. We can, therefore, infer that this intervention worked, the students improved their reading fluency.

Keywords: reading fluency, intervention, reading evaluation

"Os livros são a chave para um mundo de descobertas, e as crianças são as exploradoras mais corajosas."

António Torrado

Sumário

Lista de abreviaturas	VII
Lista de Tabelas	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. Leitura	5
1.1. Funções da leitura	5
1.2. Definição de leitura	8
1.3. A decifração	11
1.4. A compreensão	15
1.5. A fluência	17
CAPÍTULO II – IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO	21
1. Contextualização	22
1.1. Escola	22
1.1.1. Turma	22
2. Problema e objetivos	23
3. Metodologia	25
4. Instrumentos e procedimentos	26
5. Intervenção	29
CAPÍTULO III – RESULTADOS	31
1. Apresentação dos resultados	32
2. Discussão	36
3. Conclusão	38
4. Considerações finais	39
BIBLIOGRAFIA	42
APÊNDICES	47
Apêndice 1 – Sessões de intervenção	48
Apêndice 2 – Palavras lidas com dificuldade no diagnóstico	50
Apêndice 3 – Palavras lidas com dificuldade na avaliação final	51
Apêndice 4 – PowerPoint "Ou isto ou aquilo" de Cecília Meireles	52
Apêndice 5 – Chuva de ideias sobre a estação da primavera	56
Apêndice 6 – PowerPoint "Quinta das Lágrimas"	57

Apêndice 7 – Letra da música "Sempre (D. Pedro e Dona Inês)"	61
Apêndice 8 – <i>Quiz</i> "Lenda de D. Pedro e D. Inês"	62
ANEXOS	64
Anexo 1 – Texto "O elefante cor-de-rosa" de Luísa Dacosta.....	65
Anexo 2 – Texto "A estrelinha pálida" de Pedro Seromenho	66
Anexo 3 – Texto "A bailarina" de Cecília Meireles.....	67
Anexo 4 – Texto "Para ir à lua" de Cecília Meireles	67
Anexo 5 – Texto "Canção da primavera" de João Pedro Mésseder.....	68
Anexo 6 – Texto "O sonhador" de José Eduardo Agualusa	68
Anexo 7 – Texto "O Sol e a Terra" de Angela Weinhold.....	69
Anexo 8 – Música "Sempre (D. Pedro e D. Inês) de Maria Vasconcelos	69
Anexo 9 – Lista de pseudopalavras	71
Anexo 10 – Texto "O elefante cor-de-rosa" de Luísa Dacosta	72

Lista de abreviaturas

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AEEC** – Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro
- AEC** – Atividade de Enriquecimento Curricular
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- CLE** – Caderno de Leitura e Escrita
- EMRC** – Educação Moral e Religiosa Católica
- EB** – Ensino Básico
- IA** – Investigação-ação
- MC** – Metas Curriculares
- ME** – Ministério da Educação
- ESEC** – Escola Superior de Educação de Coimbra
- DGE** – Direção Geral de Ensino
- plcm** – Palavras lidas corretamente por minuto
- PNEP** – Programa Nacional do Ensino do Português
- PNL** – Plano Nacional de Leitura
- SPO** – Serviços de Psicologia e Orientação

Lista de Tabelas

TABELA 1 - REGISTO DE LEITURA E EXPRESSIVIDADE NO DIAGNÓSTICO	32
TABELA 2 - NÚMERO DE PALAVRAS LIDAS PELA TURMA E PERCENTAGEM CORRESPONDENTE NO DIAGNÓSTICO	33
TABELA 3 - REGISTO DE LEITURA E EXPRESSIVIDADE NA AVALIAÇÃO	34
TABELA 4 - NÚMERO DE PALAVRAS LIDAS PELA TURMA E PERCENTAGEM CORRESPONDENTE NA AVALIAÇÃO	35
TABELA 5 - COMPARAÇÃO DO NÚMERO DE PALAVRAS LIDAS.....	36
TABELA 6 - NÚMERO DE PALAVRAS LIDAS PELA TURMA E PERCENTAGEM CORRESPONDENTE	37

INTRODUÇÃO

A leitura deve ser uma atividade promovida desde muito cedo, pois é um poderoso instrumento que transcende as barreiras do tempo e do espaço. Num mundo cada vez mais dominado pela tecnologia e pela rapidez da informação a prática da leitura emerge como uma âncora que nos mantém conectados ao passado, ao presente e nos prepara para o futuro.

Na sua essência, a leitura não é apenas um ato mecânico de decifrar letras numa página é uma viagem que nos leva a mundos desconhecidos e nos apresenta perspetivas diversas. Ao mergulharmos nas páginas de um livro somos transportados para além das limitações do nosso quotidiano.

Como cidadãos do século XXI, estamos inseridos numa sociedade que pressupõe um nível de literacia bastante elevado, na qual o domínio da linguagem oral e escrita é indispensável à inserção do indivíduo numa sociedade do conhecimento. Cabe à Escola conduzir as crianças no sentido de se expressarem corretamente. É, por isso, fundamental dominar a leitura para ter acesso à informação e ao conhecimento. Não sendo espontânea, a aprendizagem da leitura tem de ser explícita, sistematizada e orientada para o público-alvo específico. Uma eficaz aprendizagem da leitura é o primeiro passo para formar um leitor pleno e consciente, o que se revela de extrema importância na sociedade atual, conforme o New London Group (1996). Exemplo disso é o facto de as redes sociais e o trabalho online exigirem que os indivíduos saibam não apenas escrever, mas sobretudo ler e compreender corretamente a mensagem do que leem, decifrá-la e usá-la em contexto.

Tendo estagiado numa turma do 2.º ano, durante o ano letivo 2021/2022, deparei-me com alguns problemas de leitura e, por esse motivo, decidi elaborar este pequeno estudo sobre a “fluência da leitura”. O 2.º ano é um período determinante na aprendizagem para se poder desenvolver e alcançar uma leitura eficiente. É nesta altura que os alunos já leem frases e pequenos textos e têm de treinar para chegar à fase seguinte: a fase da fluência e posterior compreensão do texto.

Aquando do diagnóstico para este estudo, debruçando-me sobre a fluência em particular, apercebi-me que existem características próprias inerentes à mesma – o reconhecimento de palavras e a prosódia, que constituem a essência de uma leitura fluente. Durante esta reflexão, também foram surgindo questões a que gostaria de dar resposta, tais como “Como é possível ensinar um aluno a ler fluentemente?”, “Como avaliar a fluência da

leitura?” e “Quais os instrumentos que poderão servir de base?”. As respostas a estas questões afiguram-se como essenciais neste estudo, cujo objetivo é verificar como a fluência da leitura é importante e como pode ser melhorada.

Existem, até agora, poucos estudos sobre este tema da fluência da leitura, que nos permitam perceber o que funciona mal na construção de um leitor e como ultrapassar as dificuldades que o impossibilitam de ser mais fluente. Foi baseada nessa percepção a motivação para a escolha deste tema, que pretende ser uma reflexão e, se possível, um auxílio para quem deseje compreender melhor como se processa a aprendizagem da leitura e a questão da fluência.

Para concretizar e viabilizar este estudo, foi necessário proceder à construção e adaptação de alguns instrumentos de recolha e treino da leitura, nomeadamente textos e tabelas, que permitiram recolher dados (leitura em voz alta, descodificação da palavra, entoação, expressividade, prosódia e, por último, número de palavras corretamente lidas por minuto por aluno.

Este trabalho será estruturado em três partes. No primeiro momento, apresentar-se-á a fundamentação teórica, recorrendo a vários autores e documentos de referência, focando alguns aspetos de relevo para o assunto. O segundo, identificará o problema inerente à turma, procederá ao diagnóstico da mesma, elencando os objetivos e abordará a metodologia seguida, contextualizando a amostra, a recolha de dados, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados. O terceiro momento, analisará os resultados através da apresentação dos dados recolhidos no diagnóstico, das atividades ocorridas na sala de aula e dos resultados obtidos na avaliação final e serão apresentadas as conclusões.

O presente estudo abordará os resultados obtidos antes, durante e depois das estratégias usadas de forma a concluir o sucesso da sua aplicabilidade.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Leitura

1.1. Funções da leitura

A leitura pode ter diversas finalidades, entre as quais o puro deleite, a obtenção de informação científica, literária ou de eventos, a construção de conhecimento, a análise reflexiva do mundo e a produção de novos textos. Em Portugal, O *Programa Curricular do Ensino Básico* indicava como objetivo de leitura “Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da língua)” (ME, 1991, p. 137) e, mais tarde, o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* aponta o objetivo “Ser leitor fluente e crítico” (ME, 2001, p. 31). Hoje, o documento de referência são as Aprendizagens Essenciais (2018), apoiado em alguns documentos, publicados no site da Direção Geral da Educação, que indicam como objetivo de leitura “Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.” (p.8).

Nos primeiros anos de vida de uma criança, a leitura realizada por familiares assume a primeira finalidade, pois é o prazer que as crianças tiram da narrativa, dando asas à sua imaginação, o que as motiva a pedirem: “Conta outra história...”. Além disso, os pais, familiares e educadores devem selecionar de forma adequada o conteúdo das histórias para se extrair delas todo o potencial educativo no que diz respeito à cidadania e aos valores e/ou regras sociais. É também nesta faixa etária que começa o interesse pelo entendimento do mundo. Assim, a seleção dos livros a ler poderá incluir também alguns livros com explicações científicas simples, acessíveis às crianças, ou poemas simples, adequados, que as crianças memorizem e cantem com facilidade, entendendo o seu conteúdo. De acordo com (Martins et al., 2014, p.138) “O facto de as famílias envolverem as crianças naturalmente permite que elas tenham múltiplas oportunidades para explorarem a linguagem escrita e conhecerem melhor as suas convenções e utilizações”. Dito de outro modo, numa família onde existam práticas regulares de leitura as crianças podem aprender, de forma funcional, para que serve ler. A este respeito, acrescentam, ainda, (Ramos e Custódio (2021) que:

A família, enquanto entidade privilegiada no processo educativo das crianças, apresenta um conjunto complexo de variáveis que medeiam a forma como

abordam a Escola e promovem o desempenho escolar da criança, de onde se destacam as experiências educativas dos próprios pais. (p.17)

Quando as crianças já sabem ler e escrever, a leitura terá finalidades mais abrangentes do que somente leitura por prazer: será, então, a leitura para aprender e produzir conhecimento. Ensinar uma criança a ler tem como principal meta, além da compreensão literal dos textos lidos, a capacidade de fazer inferências, reorganizando a informação e dando a sua opinião sobre o lido. De facto, como referem (González & Romero, 2001, p.21) “la comprensión no es simplemente cuestión de grabar y contar literalmente lo que se ha leído, implica también hacer inferencias.” Por isso, diz-se que compreendemos um texto quando fazemos conexões lógicas entre as ideias que ele transmite e somos capazes de as expressar de outra forma.

A primeira depende da capacidade de unificar e inter-relacionar os conteúdos lidos, compondo um todo coerente. Por exemplo, quando uma criança lê uma história, deve ser capaz de dizer quem fez o quê, quando, como, onde e porquê. Quanto à segunda, diz respeito a compreender tudo o que está subentendido, que se encontra “entre linhas”, associar elementos que possam estar no próprio texto ou que relembrem as vivências do leitor, para compreender informações ou relações entre informações que não estejam explicitadas no texto. A criança deve ser capaz de deduzir informação que não se encontra diretamente escrita no texto que lê.

Uma vez que essa capacidade de compreensão e fazer inferências não se desenvolve automaticamente, precisa ser treinada e posta em prática através de diversas atividades. Na sala de aula, por exemplo, onde a leitura é um dos domínios não só a ser aprendido como também aperfeiçoado e avaliado, o professor pode contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos através de atividades como a leitura em voz alta e o comentário ou discussão sobre os conteúdos. A familiarização dos alunos com géneros textuais diversos (histórias, propagandas, notícias, receitas culinárias, instruções de jogos, etc.), faz-se quando o professor lê para eles em voz alta ou lhes pede uma leitura autónoma. Ao abordar as características gerais desses géneros e pedindo aos alunos para prestarem atenção e explicarem os ‘não ditos’ do texto, o professor está a incentivar a leitura. O facto de os alunos saberem reconhecer diferentes géneros textuais e identificar as suas características gerais favorece-lhes bastante o trabalho de compreensão. De

acordo com (Sim-Sim, 2007, pp 15-16), o professor contribui para isso quando utiliza estratégias antes de iniciar a leitura tais como “Explicitar o objectivo da leitura do texto; Activar o conhecimento anterior sobre o tema; Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc. e Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais”.

A mesma autora refere, ainda, que o professor pode propor, antes da leitura, perguntas que proporcionem hipóteses interpretativas, tais como “para que vou ler este texto?, o que já sei sobre isto?, o que é que o título e/ou as imagens me fazem lembrar?, que informações posso retirar do índice? ou ainda que pistas posso encontrar no texto?. As respostas serão verificadas durante e depois da leitura. Ainda segundo Olívia Figueiredo (2005):

A estratégia de antecipação oferece inúmeras vantagens, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, ao mesmo tempo que o prepara para a pesquisa da informação relevante. (p.29)

Além disso, ler apresenta também uma dimensão da inclusão ou exclusão social. Os analfabetos, no sentido literal do termo, são pessoas que sentem, a cada passo, o peso da exclusão social. Ela manifesta-se de diversas formas, entre as quais, a falta de autonomia para se orientar numa zona desconhecida de uma cidade, a leitura das legendas de um filme, o não acesso a informações que diversas entidades e organizações afixam nas suas vitrines, entre outros. São dificuldades reais da vida quotidiana que irão, sem dúvida, afetar a qualidade de vida destas pessoas. A esse propósito, ressalva, Sim-Sim (2007):

Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das actividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento, consultar o extracto bancário ou um horário de comboios, enviar uma mensagem escrita pelo telemóvel ou preencher

a declaração de impostos, usufruir do prazer de ler um romance ou estudar para um exame. (p. 5)

Para evitar essa exclusão social, é imprescindível estimular nos alunos o interesse, a curiosidade, o espírito de pesquisa, que se manifestam no questionamento, pressupõem respostas ou, dito de outra forma, constroem conhecimento, conforme referem Ramos e Custódio (2021):

Na sala de aula, professores e educadores devem desenvolver atividades que despertem o desejo de ler e de saber, que incentive a curiosidade intelectual e que as leve a descobrir o prazer de folhear livros e ler. O contacto com livros de literatura infantil de qualidade deve ser iniciado o mais cedo possível, através do manuseio, da leitura de histórias pela voz de outro, fomentando o gosto pela leitura e pelos livros. (p. 21)

Portanto, cabe ao professor ser o mediador nesse processo de ensino da língua. Uma vez que a leitura constitui uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de capacidades cognitivas em todos os níveis educacionais contribui para o sucesso escolar. Os professores devem motivar os seus alunos para a leitura, para que desenvolvam a sua imaginação, a criatividade e a curiosidade, colocando questões que lhes despertem o interesse.

1.2. Definição de leitura

A leitura pode ser definida como o ato de ler. Para (Brandão e Micheletti, 2002, p.9), este ato de ler “é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras”. Tudo isto é traduzido de forma clara através da leitura, compreensão da mesma e relacionamento com o mundo que rodeia o leitor, aquele que sabe ler. Já (Viana e Teixeira, 2002, p.13) definem a leitura como “um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança”, ou seja, a leitura é vista como um meio utilizado para formar uma criança adequadamente. Isto abrange todas as áreas do

saber, uma vez que a leitura serve de base para todas elas, tal como afirmam Ramos e Custódio, em *A formação de leitores no 1º ciclo do ensino básico: mudanças e novos rumos* (2021):

Consabidamente, a leitura é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares. Esta começa por ser objeto de estudo em si mesma, sendo também uma ferramenta essencial na aquisição de novos conhecimentos. É, sempre, um veículo privilegiado na construção dos saberes das outras áreas disciplinares. (p12)

Após estas perspetivas da leitura diferentes surge uma questão fundamental que devemos colocar: o que é saber ler? Os investigadores que se debruçaram sobre este assunto, ao longo da história, não são consensuais a esse respeito. No entanto, Santos (2000), conclui que é de comum acordo que ler “é um processo linguístico complexo e pluridimensional.

Ao longo do tempo, as diversas transformações que ocorreram na sociedade, com os diversos avanços científicos e tecnológicos, influenciaram o conceito de leitura e de saber ler e foram dando várias definições diferentes para esse mesmo conceito. Atualmente, ainda segundo (Santos, 2000, p.21), este sofreu algumas alterações e surge ligado à capacidade de uma pessoa em dominar “técnicas de decifração gráfica, interpretar, fazer inferências, analisar criticamente e compreender o conteúdo de um texto.” Assim, pode afirmar-se que a leitura já não é encarada apenas como uma prática de reconhecimento de palavras, mas sim uma atividade que envolve processos de decifração, compreensão e raciocínio.

Segundo esta perspetiva da leitura, há várias definições que podem ser apresentadas, desde que incluam essas três vertentes da leitura e não aspetos das outras áreas do conhecimento, mais abrangentes. A questão, então, será: o que se deve incluir ou excluir nessas definições da leitura? É sempre o problema básico de qualquer definição e, tratando-se de uma área maioritariamente interdisciplinar, pois da leitura dependem outras áreas e o êxito nas mesmas, esse problema de a definir corretamente é crucial e ela deve ser encarada sob várias interpretações. Ler é um conceito abrangente e, para Cadório (2001):

Ler é um ato que enriquece o pensamento, intensifica as emoções, estimula o sonho, a imaginação e a criatividade. Desenvolve-nos também a capacidade crítica, aumenta os níveis de informação e constitui uma forma de participação ativa na sociedade. Ler é essencial para a articulação do pensamento e consequente aperfeiçoamento da expressão escrita. (pp.7-8)

A leitura é, por isso, muito importante na nossa vida quotidiana.

Podemos, ainda, afirmar que a leitura é uma habilidade bastante complexa. De acordo com (Viana e Borges, 2016, p.34) “Ela é uma aprendizagem cultural, pelo que não é naturalmente adquirida sem ensino formal, isto é, sem ser ensinada.” Ou seja, ninguém nasce leitor. Esta capacidade precisa ser aprendida por toda a gente. A leitura só deixa de ser complexa se for automatizada. Uma vez que todos somos diferentes, existem, por isso, modos diferentes de reconhecer as palavras escritas e verificam-se diferenças bastante relevantes no processo de aquisição de leitura durante a alfabetização. A esse respeito, (Sim-Sim, 2009, p.13), afirma que “O automatismo na identificação de palavras, conseguido pela prática de leitura, não significa que as palavras sejam reconhecidas globalmente como uma imagem”. Esse automatismo exige que se domine a fonologia da língua materna, em particular a consciência fonológica, isto é, a consciência de que o acesso à palavra ou à leitura exige prévios conhecimentos formais, sistemáticos, escolares, gramaticais e metalinguísticos do princípio alfabético do nosso sistema de escrita. Todo esse processo se caracteriza pela correspondência entre as letras e os fonemas. Vista sob esse prisma, a leitura é um processo de significação, de construção do conhecimento, durante o qual a nossa percepção, memória, raciocínio, imaginação, regras e linguagem são os aspetos cognitivos que reconhecem a leitura como atividade de compreensão, o que vai integrar o leitor e o texto num processo ativo de atribuição de significados. Essa dita compreensão é um dos aspetos fundamentais da leitura e será analisada mais adiante.

Podemos, além disso, concordar com a afirmação de Freire (1981) de que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade

prendem-se dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (p. 9)

Nesta linha de pensamento, para saber ler é necessário conhecer o contexto onde o leitor está inserido pois um leitor inserido num meio social elevado não terá a mesma percepção de um leitor oriundo de um meio social baixo, uma vez que os seus contextos são muito diferentes. Ainda a esse propósito, afirmam Allende e Condermarín (2005):

Para reconhecer as palavras tanto as crianças como os adultos utilizam indícios naturais, como a forma geral ou a configuração da palavra, o padrão dado pelas letras ascendentes e descendentes, a aparência ou o som das letras iniciais, etc. e a maioria dos programas de leitura oferecem atividades para que os alunos dominem distintas formas de reconhecê-las, tais como ampliar o vocabulário visual, aplicar análise fónica, estrutural ou contextual. (p.74)

Na verdade, apesar de parecer simples, o conceito de leitura é complexo quer na sua dimensão e foram adiantadas diversas definições do ponto de vista linguístico, do psicológico, do social, do fenomenológico ou de outro, quer também no grau de generalidade com que se pretende definir o termo.

1.3. A decifração

A criança inicia o processo de aprendizagem da leitura diferenciando visualmente cada letra do alfabeto (grafema) e relacionando a mesma com o seu correspondente sonoro (fonema) de modo a formar uma unidade linguística significativa. Além disso, segundo Freitas, M. J. et al. (2007):

Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). (p. 9)

Assim, decifrar implica sempre a identificação de palavras escritas, fazendo-se a associação de uma sequência de letras com a sequência de sons que lhes corresponde numa determinada língua. A decifração é, deste modo, a capacidade de reconhecimento das palavras e pode ser definida como o processo pelo qual se extrai informação através da ativação do léxico mental que cada um possui para permitir que a informação semântica se torne consciente (Stahovich, 1982, *in* Casas, 1988). Uma maneira de decifrar palavras consiste em transformar os grafemas nos fonemas correspondentes e combiná-los para pronunciar a respetiva palavra. Trata-se de uma estratégia demorada, habitual em leitores principiantes, para descodificar palavras desconhecidas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). A esse propósito, (Sim-Sim, 2007, p.5) vai mais longe defendendo que “O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas.”

Etimologicamente, como já foi referido, a palavra ler significa conhecer, interpretar por meio da leitura, descobrir. Ler implica também o entendimento do que se lê, o conhecimento do significado das palavras lidas. Assim, o ato de ler significa mais do que simplesmente conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A palavra lida tem de ter significado para quem a lê. Caso contrário, a leitura assumirá uma forma exclusivamente mecânica, permanecendo quem lê sem compreender o que é lido, ou seja a compreensão é associada à decifração para uma leitura eficaz. A mesma autora refere que:

O ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da língua portuguesa. Por sua vez, o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida. (Sim-Sim, 2007, p.6)

Se o vocábulo lido for desconhecido, a busca do seu significado alargará o domínio do léxico e acrescentará conhecimento ao leitor. Ler é apreender o significado do conjunto dos símbolos descodificados, tentar descobrir o sentido que o autor deu ao que conta e comparar as próprias experiências com as descritas no texto lido, descobrindo

novos conceitos e reformulando os anteriores. Tal atitude deverá levar o leitor a questionar-se e buscar respostas. A habilidade de reconhecimento de palavras é composta por dois processos distintos, o processo de decodificação, por meio da rota fonológica e o processo de reconhecimento visual direto, por meio da rota lexical (Ellis & Young, 1988). Ao chamado leitor reflexivo, exige-se uma participação efetiva enquanto sujeito que desenvolve o ato de ler, mas também uma integração completa naquilo que lê e consegue decifrar, completando-se a parte fonológica com a lexical.

Outro aspeto relevante para a decifração da leitura é que a sua aprendizagem não é necessariamente a de uma nova linguagem, mas sim a ligação entre a linguagem auditiva e uma linguagem visual que a vai substituir e exige, por isso, vários processos de atuação que acabam por estar interligados, como a decifração de sequências grafemáticas, o acesso a informação semântica, a construção de conhecimento, entre outros. Ou seja, a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (grafemas) e a sua associação interiorizada com componentes auditivos (fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes conferem significado (Sim-Sim, 2009).

No entanto, é necessário realizar uma distinção precisa entre a decifração, a identificação e o reconhecimento de cada palavra. Essa decifração deve ser compreendida no âmbito do processo inicial de aprendizagem da leitura. Enquanto os leitores menos competentes, não são capazes de realizar o reconhecimento da palavra, leitores hábeis, com mais competências, reconhecem a maioria das palavras que encontram ao longo da leitura (Cruz, 1999). A esse propósito, refere (Morais, 1997, p.11) que “a arte de ler é uma arte esquecida, interiorizada, reduzida a operações automatizadas em redes de neurónios inacessíveis. E ainda bem que assim é! Se tivéssemos que pensar nisso, não conseguiríamos ler.” Por outras palavras, a decifração das palavras escritas é a componente mais automática de todos os processos que intervêm na leitura, é necessário adquirir um elevado grau de automatismo para esta ser eficiente (Cruz 2007; Linuesa & Gutiérrez, 1999). O objetivo da automatização do processo de decifração é a utilização de menos recursos de atenção para que estes sejam canalizados para os processos de nível de compreensão.

Segundo Casas (1988), Citoler (1996) e Cruz (1999, 2007), que também se debruçaram sobre este assunto, a decifração da leitura envolve quatro processos: o visual e o fonológico, que integram a componente percetiva, o linguístico e o contextual, que

ajudam no reconhecimento de palavras. O primeiro permite a capacidade de diferenciar a figura do seu fundo, o segundo a capacidade de memorizar os sons corretos e distingui-los dos errados, o terceiro estabelece uma relação entre a fala e os símbolos que a representam e o último permite utilizar o contexto envolvente para ler palavras desconhecidas. Todos juntos levam à decifração daquilo que se lê.

Quando os leitores já têm alguma experiência na leitura de palavras, outra forma diferente, muito simples, de as descodificar é fazê-lo visualmente. Se as palavras forem previamente conhecidas, este processo torna-se mais rápido, por vezes automático, se os leitores praticarem a descodificação com leituras repetidas. Neste processo, as palavras são lidas como uma unidade e de forma automática, não sendo necessário despender de muita atenção ou realizar grande esforço na descodificação (Ehri, 1997). No entanto, Viana (2007) acrescenta que:

Reconhecer as palavras escritas de forma rápida e precisa é determinante para ler, mas não é suficiente. Após esta primeira operação, o leitor tem de relacionar conjuntos de palavras entre si para construir unidades de significado, reconhecendo o que é dado e o que é novo, o que lhe permite a construção de uma representação mental. Esta representação mental é elaborada a partir de informações de natureza lexical - as palavras, organizadas em frases de acordo com as regras da língua (sintaxe). (p.22)

Quando a criança adquire a competência de decifração, ou seja, o reconhecimento automático das palavras escritas, atinge o objetivo principal para desenvolver as competências leitoras. Este reconhecimento automático deve acontecer nos primeiros anos de escolaridade, e, visto pelo prisma de Sim-Sim (2009):

É atingido através de um trabalho sistemático e planeado de ensino ao nível de três vetores: (i) identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas, (ii) evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas, e (iii) a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas. (p. 25)

Analisando a leitura sob uma perspectiva psicológica, (Corso et al., 2021, p.3) referem que “A leitura, de acordo com a abordagem da neuropsicologia cognitiva, caracteriza-se como um processo que se inicia pela habilidade de reconhecimento de palavras, avança com o desenvolvimento da fluência e resulta na habilidade de compreender textos”, logo, é fundamental desenvolver a fluência da leitura para se poder compreender os textos lidos. Trata-se de um passo fundamental ao qual, muitas vezes, não se dá a devida importância.

1.4. A compreensão

A fluência da leitura e o projeto de leitor são importantes para a compreensão. Sim-Sim (2007) define que:

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. 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. (p.7)

Se o leitor não guarda a informação do texto, ou não tem conhecimentos prévios sobre o mesmo, não consegue retirar a sua informação essencial, ou não consegue ligar a informação que tem com a nova, estando comprometida a sua compreensão. Segundo o National Reading Panel (2000), o painel nacional americano criado para avaliar a eficácia das diferentes abordagens utilizadas para ensinar as crianças a ler, a compreensão é de extrema importância no desenvolvimento das habilidades das crianças para a leitura e realizar a sua educação adequada. Segundo este painel, a compreensão retrata a “essência da leitura” e é relevante não só na aprendizagem académica das crianças como também na que realizam ao longo de toda a vida.

Ou seja, a compreensão da leitura está relacionada com competências linguísticas gerais e com o conhecimento do vocabulário, sendo ela própria uma competência.

Assim, muitas vezes, as dificuldades de compreensão de leitura estão associadas a limitações e a défices nas competências linguísticas mais específicas e no conhecimento que a criança detém do mundo. Segundo Casas (1988), podemos diferenciar quatro níveis de compreensão: a literal, a interpretativa, a avaliativa e a de apreciação. A primeira, literal, diz respeito ao reconhecimento e à memória dos factos, relacionando-se a leitura com as experiências passadas. Se não houver essa compreensão, surgirá a dificuldade de detetar a ideia principal do que se lê. Quanto à segunda, interpretativa, está relacionada com a capacidade de retirar a mensagem do texto como um todo e ter interpretações que variam de acordo com as vivências de cada leitor. A dificuldade nesta compreensão leva à falta de aptidão para realizar inferências, tirar conclusões. No que diz respeito à terceira, avaliativa, trata-se da formação de juízos e opiniões próprias, importantes para o leitor. Quanto à última, apreciativa, esta traduz a forma como o leitor é afetado por aquilo que lê, positiva ou negativamente. Todas se completam e são importantes e, sem elas, haverá dificuldade na compreensão.

Poderão ainda surgir dificuldades de leitura, a nível da compreensão, também segundo Casas (1988), na capacidade de associar o significado com os símbolos gráficos, de compreender o significado das palavras, no contexto e escolha de significados que melhor se adaptam, de selecionar e compreender as ideias principais, de reter ideias, de seguir ordens, de fazer inferências, de compreender a organização de um texto escrito, de avaliar o que se fez e de integrar o que é lido às próprias experiências.

A compreensão da leitura parte do texto para o leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor, e até em cada leitura, uma visão diferente da realidade, que depende das experiências prévias que o leitor traz para a sua leitura. “O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo”. (LEFFA, 1996, p.14). O escritor italiano Umberto Eco chamou-lhes “passeios inferenciais”, e os alunos devem ser incentivados a realizar passeios inferenciais, mobilizando e valorizando os seus conhecimentos prévios.

Sim-Sim (2006) acrescenta que “a compreensão é entendida como uma construção ativa de significado do texto em que a informação de um estímulo se associa à informação prévia de que o leitor dispõe.” (p.40). A autora refere que um bom nível de compreensão leitora requer quatro fatores acumulados: a eficácia na rapidez e na precisão da

identificação de palavras, o conhecimento da língua, principalmente o domínio lexical, a experiência individual de leitura e as experiências e conhecimento do mundo.

A compreensão é essencial à leitura, conforme afirmam Viana et al. (2010):

Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. (...) no ensino da leitura dedica-se uma grande atenção aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo. (p.3)

1.5. A fluência

Fluência de leitura é a facilidade em reproduzir oralmente uma sequência de palavras escritas presentes numa lista ou num texto organizado. Essa facilidade é definida pela precisão, rapidez e automaticidade no reconhecimento das palavras. Nesse sentido, o relatório do National Reading Panel publicado pelo NICHD (2000) define fluência como a capacidade de ler um texto com rapidez, precisão e expressividade correta. Por isso, devem ser analisadas estas três componentes separadamente de forma a avaliar a fluência. De facto, esta engloba as três dimensões de forma isolada e conjunta. Se o texto for lido em silêncio, a leitura apenas deverá ser rápida e precisa. No entanto, quando se lê em voz alta, esta também deverá ser expressiva, ou seja, o leitor compreende o que lê e fá-lo como se estivesse a falar. É essa ideia que defendem Armbruster, Lehr e Osborn (2001) quando afirmam:

Fluência consiste na habilidade de ler um texto com precisão e rapidez. Quando um leitor fluente lê em silêncio, ele reconhece automaticamente as palavras. Ele agrupa as palavras rapidamente de maneira a extrair o sentido do que lê. O leitor fluente também lê em voz alta sem esforço e com expressão. A sua leitura soa natural, como se estivesse a falar. (p. 22)

A propósito do vocábulo fluência, este começou a aparecer na literatura de investigação da década de 70. LaBerge e Samuels (1974) foram, deste modo, dois dos primeiros investigadores a realçar a importância da fluência de leitura, formulando a Teoria da Automaticidade. De acordo com esta, essa automaticidade no reconhecimento de

palavras consegue-se através do treino, ou seja, o facto de ser exposto a uma palavra repetidamente vai permitir ao leitor o seu reconhecimento de forma automática e precisa. (Borges & Viana, 2020)

Cada vez há mais interesse no estudo da fluência da leitura. As definições dos diversos investigadores, apesar de diferentes, são similares, salientando cada um o papel de uma ou outra dimensão. Registamos algumas das definições (Samuels, 2002; Rasinski, 2014) que evidenciam o papel da precisão e da automatização no reconhecimento de palavras. Já no Literacy Dictionary, (Harris & Hodges, 1995, p. 85) a fluência é definida como a “capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão”. Por outro lado, para (Meyer & Felton, 1999, p. 284), a fluência é a habilidade para ler um texto “rapidamente, suavemente, sem esforço e automaticamente, despendendo pouca atenção na mecânica necessária à descodificação”. Outros autores referem o uso apropriado da prosódia e uma leitura oral expressiva como importantes para uma leitura fluente. A fluência de leitura, de acordo com estes autores, funciona como uma ponte entre o reconhecimento das palavras e a sua compreensão. Os leitores fluentes, assim, são capazes de identificar palavras com precisão e, automaticamente, concentrar a sua atenção na compreensão do texto, fazendo conexões entre as ideias do mesmo assim como entre o texto e o seu próprio conhecimento.

Um leitor fluente será, então, aquele que lê textos rapidamente, sem esforço e de forma automática. Este é capaz de identificar interiormente as palavras, o que lhe permite articular as ideias do texto e fazer a sua ligação aos seus conhecimentos anteriores.

Para a maioria dos leitores, a fluência da leitura desenvolve-se gradualmente ao longo do tempo e através da prática de leitura. Segundo Samuels (1979), para alcançar uma boa fluência de leitura é necessário ler o mesmo texto diversas vezes de forma a adquirir o nível predeterminado de fluência. Este autor chega mesmo a criar uma comparação entre o treino da leitura com o dos atletas e dos músicos, defendendo que a melhor forma de alcançar bons resultados é concentrar-se num determinado aspeto e praticá-lo repetidamente. Para além disso, e segundo o mesmo, os níveis de fluência dos leitores poderão também variar, tendo em consideração a sua familiaridade com as palavras que encontram no texto e com o assunto do mesmo. A esse propósito, é relevante o tipo de texto que é alvo da leitura. Rasinski (2006) reflete que:

precisamos perguntar que tipos de textos se prestam à performance oral expressiva? Textos informativos? Não é provável. Apesar de outras qualidades importantes, eles não se prestam facilmente a uma interpretação expressiva. Matéria narrativa? Talvez. No entanto, existem vários outros gêneros de texto que são especificamente concebidos para serem interpretados ou que são fáceis de executar. Textos rítmicos, retóricos ou interativos, como poesia, letras de músicas, cantos, rimas, peças (Teatro do Leitor), monólogos, diálogos e cartas.... Esses textos funcionam bem para leitura oral com expressão e significado, não apenas velocidade. (p.705)

Ainda nesta linha de pensamento, este autor defende que, ao utilizar esse gênero de textos, os professores permitem que os alunos tenham acesso à variedade e é ao praticar que os alunos ganham em precisão, automaticidade, prosódia e compreensão.

Assim, a importância da fluência é consensual entre os vários investigadores, tendo em conta que, na perspectiva da educação básica, é fundamental que o aluno se torne um “leitor fluente e crítico” (AE, 2018), capaz de usar as competências de leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

Quanto à fluência de leitura de um texto, esta refere-se à capacidade de o ler de forma precisa e com velocidade e expressividade adequadas. Distingue-se da fluência de leitura de palavras pelo facto de, nesta última, as palavras serem apresentadas de forma isolada ou em formato de lista, não existindo qualquer relação entre elas.

De acordo com Borges e Viana (2020), para que um aluno adquira fluência na leitura, é necessário treiná-la e, para tal, existem vários programas de treino, nomeadamente a modelagem da leitura, a leitura assistida (em eco ou a pares), leitura repetida (em coro ou em grupo) e a leitura de atuação.

A partir da prática pedagógica, podemos aperceber-nos da importância do domínio correto e fluente da leitura para que a criança venha a tornar-se leitor pleno, construtor da sua individualidade e da sua própria história.

Em 2012 foram publicadas, em Portugal, as Metas Curriculares para o 1º Ciclo de Ensino Básico tendo sido incluídos pela primeira vez, neste documento, indicadores de fluência, nomeadamente “Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.” (Buescu et al., 2012, p. 49). Embora as metas de aprendizagem já não se encontrem efetivamente em vigor, pois foram revogadas em 2018 e substituídas pelas Aprendizagens Essenciais, continuam a ser importantes no âmbito da avaliação da fluência de leitura, pois indicam o número de palavras a ler por minuto em cada ano de escolaridade para que o aluno seja considerado leitor fluente.

Em suma, a leitura é uma atividade indispensável ao desenvolvimento humano, fortalecendo o nosso sentido crítico e conectando-nos a um vasto mundo de conhecimento. Diante dos desafios modernos, valorizar e promover a leitura é investir no crescimento intelectual e emocional das gerações presentes e futuras. Por tudo isso, (Rasinski, 2014, p.11) resume que “Apesar do caminho difícil que a fluência da leitura percorreu nas últimas décadas, muitos estudiosos da leitura continuam a considerá-la uma competência fundamental e crítica a ser alcançada pelos alunos.” Este autor adianta ainda que “O ensino de fluência não só pode ser eficaz para melhorar a proficiência de leitura dos alunos, mas também pode ser uma experiência autêntica, envolvente e prazerosa para os alunos.”.

CAPÍTULO II – IMPLEMENTAÇÃO DO ESTUDO

1. Contextualização

1.1. Escola

O edifício da escola básica onde decorreu o estágio em contexto de 1º CEB é um estabelecimento de ensino com infraestruturas já com 61 anos. Em 2022, estas instalações sofreram uma intervenção a nível da sua estrutura, com o objetivo de melhorar as condições da escola, a sua funcionalidade e o conforto térmico.

A zona onde a escola está inserida é considerada privilegiada, relativamente ao nível económico, sendo caracterizada pela sua população estar relacionada com o setor terciário. No que diz respeito às famílias que usufruem dos serviços desta instituição, o seu nível económico é, na sua maioria, médio-alto.

Esta instituição é constituída por onze salas de aula, uma sala de Ciências Experimentais, uma de Informática, duas de Educação Especial, uma Biblioteca com capacidade para duas turmas, uma Sala de Professores, uma Sala de Coordenação, um Gabinete de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), uma Reprografia, um Gabinete da Associação de Pais, três campos de jogos e um refeitório.

A população escolar é constituída por 225 alunos no nível de Ensino Básico do 1º Ciclo, distribuídos por 10 turmas, sendo duas turmas do 1.º ano, três turmas do 2.º ano, duas turmas do 3.º ano e três turmas do 4.º ano.

O corpo docente da escola é constituído por um conjunto de dez professores titulares, apoiados por cinco assistentes operacionais.

1.1.1. Turma

A turma onde o referido estudo foi realizado era do 2.º Ano, composta por 24 alunos, todos a frequentar pela primeira vez este ano curricular. No entanto, no 1º período uma aluna foi transferida para outra escola e no decorrer do ano letivo a turma recebeu mais dois alunos, estes não foram considerados na amostra porque só passaram a fazer parte da turma após o diagnóstico. Assim, foram considerados vinte e três alunos, sendo dezasseis do sexo feminino e sete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Nestes havia uma aluna identificada ao abrigo do decreto-lei 54/2018. Existiam, também, dois alunos que evidenciavam especiais dificuldades refletidas na falta de autonomia, lentidão na realização de tarefas e dificuldades na aquisição e aplicação de

conhecimentos, vindo a necessitar, por isso, de trabalho específico com uma professora de apoio duas vezes por semana.

Além da oferta letiva, as crianças desta turma frequentavam atividades de enriquecimento curricular (AEC) sendo estas: Expressão Musical, Expressão Artística, Atividade Física e Desportiva e Inglês. Nas AEC participavam todas as crianças.

No que respeita ao comportamento, os alunos desta turma eram muito ativos, pois brincavam muito nos intervalos e demonstravam muito empenho em sala de aula. Era notório o seu gosto por aprender e a sua curiosidade, principalmente quando eram abordados novos conteúdos. Adoravam partilhar as suas experiências, sendo muito intervenientes, assíduos e pontuais. De um modo geral, apesar de por vezes muito faladores, era um grupo de alunos com um bom comportamento e muito heterogéneos, pois claramente existiam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

No que concerne ao aproveitamento, conforme os resultados do 1º período, encontravam-se com um nível satisfatório nas diversas disciplinas. De um modo geral, as principais dificuldades diagnosticadas nesta turma estavam relacionadas com a falta de maturidade de alguns alunos, a dificuldade de atenção e concentração na realização das tarefas e a dificuldade em adequar alguns comportamentos aos contextos. Apesar de se tratar de alunos com um bom nível de aproveitamento, a sua leitura era pouco fluente, pois demonstravam algumas lacunas neste domínio.

2. Problema e objetivos

A criança desenvolve a linguagem oral, mas a aprendizagem da leitura é uma aquisição cultural, tornando-se um ato muito difícil, dos mais difíceis que a criança tem de enfrentar na sua aprendizagem. Esta vai permitir-lhe contactar com o mundo, mas exige um enorme trabalho de aquisição e evolução principalmente no primeiro ciclo. Os professores, anualmente, ao receber uma turma, deparam-se com vários problemas, dos quais se destacam as dificuldades na leitura. Estas acabam por influenciar todas as outras áreas escolares. Assim, os professores deverão identificar e inventariar os tipos de erros e promover estratégias que ajudem os alunos a superar as suas dificuldades. Deste modo, e só assim, contribuirão para o sucesso escolar.

Este estudo reflete um problema concreto de leitura num contexto educativo específico e irá tentar compreendê-lo e resolvê-lo, sendo em contexto de sala de aula que se vão recolher os dados objeto desta análise.

Na turma na qual se implementou o estudo, apenas dois ou três alunos liam fluentemente, o que nos levou a questionar o porquê e tentar definir estratégias para melhorar a fluência dos restantes alunos. Foi daqui que partiu a necessidade deste estudo.

De acordo com Sim-Sim e Viana (2007), deve ser feita:

a constituição de uma equipa que integre valências variadas, oriundas de domínios científicos específicos. (...). Recomenda-se que a equipa integre elementos com experiência de psicometria, elementos com formação em linguística e literatura, elementos com capacidade de seleção e criação de textos adequados às idades visadas e elementos com conhecimentos em desenvolvimento cognitivo e linguístico nas faixas etárias visadas. (p. 63)

Uma vez que ainda não existem equipas nem provas definidas oficiais, esta investigação tem como objetivo principal avaliar a fluência da leitura em alunos do segundo ano de escolaridade. Deste modo, começaram por surgir questões importantes e pertinentes tais como:

- “Como é possível ensinar um aluno a ler fluentemente?”
- “Como avaliar a fluência da leitura?”
- “Quais os instrumentos que poderão servir de base?”.

Pretende-se, no fundo, verificar a importância da fluência da leitura e encontrar estratégias para a melhorar, aplicando-as. A resposta às questões colocadas vai permitir identificar as dificuldades dos alunos e desenvolver competências de leitura nos mesmos. Assim, além dos objetivos previstos e acima citados, foram estabelecidos outros mais específicos ao longo do estudo, a saber:

- avaliar a fluência da leitura em 23 alunos;
- distinguir os alunos com uma leitura adequada dos alunos com dificuldades;
- identificar as limitações encontradas nos alunos, especificando o tipo de erros cometidos;

- potenciar a criação de hábitos de leitura;
- melhorar a fluência de leitura através da prática diária e repetida da mesma, com estratégias diversas.

3. Metodologia

Este estudo alicerçou-se na metodologia denominada Investigação-ação (IA), “metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009, p. 362). Ainda segundo estes autores, a mesma metodologia define-se por características fundamentais que outros autores como Cohen & Manion (1994) e Denscombe (2010) apresentam como sendo:

- a) Participativa e colaborativa (todos os participantes fazem parte do processo);
- b) Prática e interventiva (não permanece na teoria, tem de haver ação prática);
- c) Cíclica (tem vários ciclos que levam a mudanças que, por sua vez, conduzem a novos ciclos e resultados);
- d) Crítica (os participantes, além de procurarem melhorias, atuam como autores da mudança e são transformados no processo);
- e) Autoavaliativa (as mudanças são avaliadas constantemente a fim de produzir novos conhecimentos).

Assim como outras metodologias, a IA pode ser concebida em função de vários fatores: pessoas, contextos, situações e condições em que se processa. As suas modalidades fundamentais, segundo Coutinho et al. (2009), devem basear-se na técnica, na prática e na crítica ou emancipatória e ser assentes em diferentes critérios: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação.

Uma vez que se trata de um ciclo em espiral, segundo Goyette et al (1987), esta metodologia compreende seis grandes fases:

le diagnostic, la planification de l’action, la réalisation de l’action, l’évaluation des conséquences de l’action et l’identification des apprentissages réalisés. Le

chercheur assumera une fonction de diffusion (communication, feed-back des résultats de recherche) au système-client. (p. 34)

Ou seja, o diagnóstico, a planificação, a realização do projeto, a avaliação das consequências e a aprendizagem. O investigador assumirá a função de divulgar os resultados.

No que concerne as grandes fases supramencionadas, neste estudo foram aplicadas três partes: uma pré-intervenção, que engloba a observação, a escolha do problema, a planificação e a calendarização das atividades; em segundo lugar, a intervenção prática, com observação e registo das mesmas; por último, a avaliação, que apresenta os resultados e as conclusões.

4. Instrumentos e procedimentos

Para realizar este estudo, foi necessário construir e/ou adaptar vários instrumentos, tais como textos, listas de pseudopalavras e tabelas de registo, cronómetro, gravador áudio, dicionário e computador. Todos os textos utilizados na avaliação e na intervenção, assim como os materiais construídos, encontram-se nos anexos e nos apêndices. Também foi pedida autorização aos Encarregados de Educação para gravar em áudio os seus educandos e à Direção da Escola a permissão para o realizar.

Os primeiros textos selecionados, utilizados nos diagnósticos e na avaliação final, foram excertos de “O elefante cor-de-rosa” de Luísa Dacosta. Também foram usados outros textos, como “A estrelinha pálida” de Pedro Soromenho, “A bailarina” e “Para ir à lua” de Cecília Meireles, “Canção de primavera”, de João Pedro Mésseder, “O sonhador” de José Eduardo Agualusa e “O Sol e a Terra”, de Angela Weinholt. Além destes textos, foram utilizadas listas de pseudopalavras para os alunos lerem em determinado tempo. Finalmente, todas as observações foram registadas em tabelas construídas para o efeito e, mais tarde, os resultados, da avaliação diagnóstico e final foram transpostos para grelhas de *Excel*.

A observação direta, utilizada neste estudo, foi um processo que permitiu a recolha de informação importante e fundamental para obter resultados fidedignos. Uma vez que o estudo foi elaborado durante um estágio pedagógico, a amostra foi aleatória e em contexto.

As sessões foram realizadas de fevereiro a maio de 2022, na escola já referida. A avaliação de diagnóstico e a avaliação final ocorreram individualmente.

Durante a intervenção, os alunos realizaram leituras em contexto de sala de aula, com interesse e foram colaborativos. De realçar que os mesmos tinham uma tarefa diária de dez a trinta minutos de leitura.

Foram tomadas por base as indicações das AE (2018) e o documento de apoio para a aprendizagem da leitura, Caderno de Leitura e Escrita, (Buescu, H. et al., 2012), que indica que:

O professor utilizará um texto desconhecido do aluno, cujo nível de complexidade seja aceitável para o ano do ciclo e que fará ler ao aluno em voz alta, de maneira inteligível e com entoação adequada. A leitura terá lugar sem a presença dos outros alunos. (pp.25-26)

Partindo desta indicação, avaliou-se individualmente a fluência de leitura dos alunos da turma, com textos apropriados para o 2º ano de escolaridade.

A implementação do estudo foi dividida em três fases: a primeira consistiu no diagnóstico de leitura, durante o qual os alunos leram o texto selecionado e adaptado da obra “O elefante cor-de-rosa” de Luísa Dacosta durante um minuto e foi contado e registado o número de palavras lidas corretamente por cada um deles; a segunda foi a própria intervenção que consistiu em vários tipos de leitura (silenciosa, modelo, em voz alta, a pares, dialogada, em coro, com emoção, em diversos tons, interpretativa e decorada/recitada) e, finalmente, a terceira fase que consistiu numa avaliação final, ou seja, a mesma atividade do diagnóstico, após as diferentes etapas de leitura e com um texto diferente do primeiro, mas da mesma obra.

As dimensões a avaliar foram a velocidade de leitura (onde foram tidos em conta o número de palavras lidas com correção e os erros cometidos), a expressividade e a precisão.

O estudo sobre a fluência da leitura baseou-se em métodos previamente existentes que permitiram organizá-lo e avaliá-lo corretamente. Deste modo, apesar de haver diferentes métodos teóricos, os autores Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997) e Sim-Sim (1998) afirmam que recorrer a um método durante o ensino formal e direto da leitura é essencial para

estruturar e sistematizar o processo de aquisição desta competência. Para tal, neste estudo, foi considerado, de acordo com (Buescu, 2012), o número de palavras que o aluno do 2º ano deverá ler para se considerar um aluno fluente, e segundo as AE, em vigor, este deverá tornar-se capaz de ler com uma articulação correta e também com entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.

Foi, então, posto em prática um conjunto de atividades que permitissem obter resultados práticos e satisfatórios. As estratégias utilizadas tiveram por base as do estudo “Ouvintes Sortudos-programa de promoção da fluência em leitura- 2º ano”, de Borges e Viana (2020), operacionalizadas em modalidade individual, a pares e em grupo. Implementámos as estratégias de leitura diferenciadas como a leitura silenciosa, a leitura modelo, a leitura em voz alta, a leitura em pares, a leitura dialogada, a leitura em coro, a leitura em diversos tons e em diversas emoções, a leitura interpretativa e a leitura decorada/recitada. Além disso, convém referir que houve treino da leitura em todas as aulas lecionadas e que foi complementada com tarefas de trabalho para casa, que consistiu na leitura de parágrafos ou textos.

Durante essas atividades, foram registados os resultados em grelhas apropriadas.

As atividades desenvolvidas ao longo das aulas tiveram como base textos diferentes e foram divididas em várias intervenções. No diagnóstico foi avaliada a fluência da leitura através de um excerto da obra “O Elefante cor-de-rosa”, de Luísa Dacosta, referenciada pelo PNL como sendo adequada para este ano de escolaridade. A leitura deste texto narrativo foi realizada individualmente e cronometrada durante um minuto. Ao longo desse tempo, foi seguida a leitura e foram assinalados numa tabela os erros cometidos nomeadamente omissões de palavras, inversões de sílabas, erros de pronúncia e troca de fonemas. Na mesma tabela, para verificar a expressividade e o ritmo da leitura, registou-se se a criança lê com entoação, respeita a pontuação e faz as pausas corretas. Ao fim de um minuto, contabilizaram-se o número total de palavras lidas e subtraiu-se o número de palavras lidas incorretamente (cada palavra contando apenas uma vez, independentemente do número de erros cometidos na sua leitura). A diferença entre o número de palavras lidas corretamente e o número de palavras não lidas permitiu obter os dados sobre a precisão. O número de palavras lidas corretamente por minuto (plcm) corresponde a uma pontuação de fluência da leitura. Para este diagnóstico, a leitura dos alunos foi gravada e, posteriormente, ouvida e analisada.

Seguiu-se a intervenção que foi realizada, durante 12 semanas, em sessões bissemanais, com uma duração aproximada de 10 a 20 minutos cada. Em todas as sessões, foram desenvolvidas atividades de leitura, para as quais foram definidos objetivos e estabelecidas etapas a seguir a fim de obter resultados concretos.

5. Intervenção

A primeira sessão teve como base o texto narrativo “A estrelinha pálida” de Pedro Soromenho. Os objetivos eram:

- fazer a leitura de ilustrações e antecipar o conteúdo do texto;
- ler silenciosamente um texto narrativo;
- indicar as palavras cujos significados desconhecem;
- ler em voz alta, fluente e expressivamente, respeitando os sinais de pontuação;
- ler 15 palavras destacadas no texto em 30 segundos.

Quanto às etapas, dividiu-se a sessão em três: antes da leitura (observação, análise das ilustrações e resposta oral a perguntas relacionadas com o conteúdo do texto e interligação entre a ilustração e o título do texto), durante a leitura, onde foram usados diversos modos de leitura (leitura silenciosa, leitura modelo por parte da professora e leitura repetida, com a contribuição dos alunos); após este treino de fluência de leitura foram aplicadas estratégias de compreensão. A sessão terminou com a leitura das 15 palavras destacadas no texto em 30 segundos, realização de um exercício com as palavras lidas, construindo algumas frases e identificação nas frases elaboradas de classes de palavras.

Todas as intervenções que se seguiram foram baseadas no mesmo método, mas com textos de géneros diferentes.

Terminada a intervenção, foi avaliada a fluência da leitura através de um excerto da obra “O elefante cor-de-rosa”, de Luísa Dacosta, referenciada pelo PNL como sendo adequada para este ano de escolaridade. Este excerto foi diferente do excerto do diagnóstico, apesar de se tratar da mesma obra. A leitura foi, mais uma vez, realizada individualmente e cronometrada durante um minuto. Ao longo desse tempo, foi seguida a leitura e assinalados os erros cometidos, tendo-se efetuado todos os registos na tabela, para verificar a expressividade e o ritmo da leitura, voltou-se a registar se a criança lia com entoação, respeitava a pontuação, e qual a precisão e velocidade de leitura. Todos os

dados recolhidos foram registados nas grelhas para posterior análise e comparação. Todos os textos utilizados, os materiais construídos e a descrição do trabalho desenvolvido em cada sessão de intervenção encontram-se nos apêndices e anexos.

CAPÍTULO III – RESULTADOS

1. Apresentação dos resultados

No diagnóstico de avaliação de leitura foram considerados aspetos relacionados com a precisão, velocidade e expressividade. Neste primeiro momento, foi avaliada a fluência da leitura através de um excerto da obra supramencionada, referenciada no PNL. De acordo com as ideias de Borges e Viana (2020), a fluência da leitura deve ser avaliada tendo em conta a precisão, a velocidade e a prosódia e foram esses os aspetos tidos em consideração. O excerto apresentado aos alunos é narrativo, sendo a leitura realizada individualmente e cronometrada durante um minuto. Ao longo desse tempo, foram assinalados numa tabela os erros cometidos nomeadamente omissões de palavras, inversões de sílabas, erros de pronúncia e troca de fonemas. Na mesma tabela, para verificar a expressividade e o ritmo da leitura, registou-se se a criança lê com entoação e respeita a pontuação. Ao fim de um minuto, contabilizou-se o número total de palavras lidas e subtraiu-se o número de palavras lidas incorretamente (cada palavra contando apenas uma vez, independentemente do número de erros cometidos na sua leitura). O número de palavras lidas corretamente por minuto (plcm) corresponde a uma pontuação de fluência da leitura.

Tabela 1

Registo de leitura e expressividade no diagnóstico

	Não descodifica (não consegue ler a palavra)	Descodifica a palavra soletrando	Lê as palavras com clareza	Expressividade
Nº de alunos	1	18	4	2

Adaptado de: tabelas de registo de leitura das escolas do Agrupamento de Paião

Foram avaliados, neste primeiro momento, 23 alunos e constatou-se que 18 alunos descodificam as palavras, mas soletrando-as e apenas 4 alunos leem as palavras com clareza. Um aluno não descodifica, sendo ele o referido aluno abrangido pelo Decreto-Lei 54/2018.

No âmbito da expressividade, constatou-se que apenas dois leem com entoação o texto proposto, tal como observamos na tabela 1.

Para apurar a precisão registámos o número de palavras lidas pelos alunos da turma e as que leram incorretamente. Os alunos leram 1361 palavras corretamente e 50 incorretamente.

Tabela 2

Número de palavras lidas pela turma e percentagem correspondente no diagnóstico

Aluno	nº palavras texto lidas	nível (%)
Aluno A	48,0	53,33
Aluno B	49,0	54,44
Aluno C	2,0	2,22
Aluno D	87,0	96,67
Aluno E	66,0	73,33
Aluno F	60,0	66,67
Aluno G	72,0	80,00
Aluno H	55,0	61,11
Aluno I	67,0	74,44
Aluno J	79,0	87,78
Aluno K	57,0	63,33
Aluno L	76,0	84,44
Aluno M	61,0	67,78
Aluno N	51,0	56,67
Aluno O	49,0	54,44
Aluno P	57	63,33
Aluno Q	49	54,44
Aluno R	76	84,44
Aluno T	44	48,89
Aluno U	44	48,89
Aluno V	66	73,33

Aluno X	81	90,00
Aluno Z	65	72,22

Adaptado de: tabelas de registo de leitura das escolas do Agrupamento de Paião

Na tabela 2 podemos analisar o número de palavras lidas corretamente por cada aluno e a percentagem correspondente ao ano. Apesar de 12 alunos lerem mais de 60 palavras por minuto, só 6 alunos leem 80% ou mais do definido para o ano.

Na avaliação realizada no final do ano letivo, foi novamente avaliada a fluência da leitura, seguindo os mesmos aspetos referidos por Borges e Viana (2020) e foi feita com base num excerto da mesma obra, “O elefante cor-de-rosa”, de Luísa Dacosta, referenciada pelo PNL, mas um excerto diferente do utilizado no diagnóstico.

As estratégias utilizadas foram as mesmas do diagnóstico. A leitura foi, mais uma vez, realizada individualmente e cronometrada durante um minuto. Ao longo desse tempo, foi seguida a leitura e assinalados numa tabela os erros cometidos, sendo estes os mesmos do diagnóstico. Na tabela, para verificar a expressividade e o ritmo da leitura, voltou-se a registar se a criança lê com entoação e respeita a pontuação. Ao fim de um minuto, contabilizou-se o número total de palavras lidas e subtraiu-se o número de palavras lidas incorretamente (cada palavra contando apenas uma vez, independentemente do número de erros cometidos na sua leitura).

Tabela 3

Registo de leitura e expressividade na avaliação

	Não descodifica (não consegue ler a palavra)	Descodifica a palavra, mas soletrando	Lê as palavras com clareza	Expressividade
Nº de alunos	1	6	16	15

Adaptado de: tabelas de registo de leitura das escolas do Agrupamento de Paião

Nesta avaliação, um aluno continua a não descodificar, 6 alunos descodificam a palavra, mas soletrando e 16 alunos leem as palavras com clareza.

Quanto à expressividade, verificou-se que 15 alunos leem com entoação/expressividade, tal como observamos na tabela 3.

Para apurar a precisão registámos o número de palavras lidas pela turma e as que leram incorretamente. Os alunos leram 1805 palavras corretamente e 30 incorretamente.

Tabela 4

Número de palavras lidas pela turma e percentagem correspondente na avaliação

Aluno	nº palavras texto lidas	nível (%)
Aluno A	76,0	84,44
Aluno B	74,0	82,22
Aluno C	5,0	5,56
Aluno D	83,0	92,22
Aluno E	97,0	107,78
Aluno F	76,0	84,44
Aluno G	73,0	81,11
Aluno H	83,0	92,22
Aluno I	81,0	90,00
Aluno J	107,0	118,89
Aluno K	74,0	82,22
Aluno L	107,0	118,89
Aluno M	84,0	93,33
Aluno N	70,0	77,78
Aluno O	84,0	93,33
Aluno P	89	98,89
Aluno Q	61	67,78
Aluno R	111	123,33
Aluno T	47	52,22
Aluno U	45	50,00

Aluno V	95	105,56
Aluno X	97	107,78
Aluno Z	86	95,56

Adaptado de: tabelas de registo de leitura das escolas do Agrupamento de Paião

Na tabela 4 registamos o número de palavras lidas corretamente por cada aluno e a percentagem correspondente ao ano. Há 20 alunos a ler mais de 60 palavras por minuto, mas só 18 alunos leem 80% ou mais do definido para o ano, assinalamos 6 que leem mais de 100% do definido para o ano.

2. Discussão

Para melhor comparação dos resultados foram construídas tabelas do número de palavras lidas por aluno na fase de diagnóstico e na fase de avaliação final.

Tabela 5

Comparação do número de palavras lidas

	0 a 27p. (até 30%)	De 28 a 45p (até 50%)	46 a 63 p (até 70%)	De 64 a 72 (até 80%)	De 73 a 84 p. (até 90%)	De 85 a 90 p. (100%)	Mais de 90 p.	Precisão
Diagnóstico	1	2	10	5	4	1	0	96,5
Avaliação final	1	1	2	1	10	2	6	98,4

Adaptado de: tabelas de registo de leitura das escolas do Agrupamento de Paião

Quando analisados os resultados obtidos no diagnóstico, verificámos que a turma de intervenção apresentava três alunos com resultados abaixo dos 50%, na avaliação final são 2 os alunos a ler menos de 50% das palavras definidas para o ano. No diagnóstico tínhamos 10 alunos a ler 70% do definido, após a intervenção 8 destes alunos melhoraram o seu desempenho, tal como mostra a tabela 5.

Na avaliação inicial 10 alunos liam 80% ou mais do definido, mas só 1 lia 87 palavras. Após a intervenção registámos 19 alunos a ler mais de 80%, destes 2 liam 89 e 86 palavras e 6

leram mais de 90 palavras, tal como mostra a tabela 5. Os alunos evoluíram de uma fase para a outra, apesar de alguns não atingirem o número de palavras definida.

Os alunos melhoraram a precisão, cometeram menos erros e leram mais palavras, tal como se comprova na tabela 5. A precisão passou de 96,5% a 98,4%.

Excetua-se um aluno que leu menos 4 palavras na avaliação final do que na avaliação diagnóstico, tal como se observa na tabela 6.

A tabela 6 faz a comparação individual do número de palavras lidas e respetiva percentagem antes e após a intervenção.

Tabela 6

Número de palavras lidas pela turma e percentagem correspondente

Nº palavras lidas		Percentagem palavras lidas	
fev/22	jun/22	fev/22	jun/22
48	76	53,3	84,4
49	74	54,4	82,2
2	5	2,2	5,6
87	83	96,7	92,2
66	97	73,3	107,8
60	76	66,7	84,4
72	73	80,0	81,1
55	83	61,1	92,2
67	81	74,4	90,0
79	107	87,8	118,9
57	74	63,3	82,2
76	107	84,4	118,9
61	84	67,8	93,3
51	70	56,7	77,8
49	84	54,4	93,3
57	89	63,3	98,9
49	61	54,4	67,8
76	111	84,4	123,3
44	47	48,9	52,2
44	45	48,9	50,0
66	95	73,3	105,6
81	97	90,0	107,8
65	86	72,2	95,6
1361	1805		

Adaptado de: tabelas de registo de leitura das escolas do Agrupamento de Paião

Através destes resultados, entre a fase de diagnóstico e a da avaliação, constatou-se que a turma aumentou o seu desempenho na dimensão velocidade de 65,7% para 87,2%, traduzindo-se este aumento em 21,5%; na dimensão precisão melhorou 1,9%; na dimensão expressividade ao compararmos os resultados da tabela 1 e da tabela 3 observamos uma evolução de 8,6% para 65,2%, tendo aumentado a expressividade na leitura 56,6%. Em síntese, este estudo revelou, quando comparadas as duas fases, que os alunos progrediram, tendo melhorado a sua fluência de leitura.

3. Conclusão

Para concluir este estudo, é relevante retomar as questões de partida e rever os objetivos definidos a fim de viabilizar e confirmar a progressão do trabalho realizado. No início, as questões colocadas foram: “Como é possível ensinar um aluno a ler fluentemente?”, “Como avaliar a fluência da leitura?” ou ainda “Quais os instrumentos que poderão servir de base?”. Quanto aos objetivos específicos para nos orientar na recolha dos dados, determinaram-se os seguintes:

- avaliar a fluência da leitura em 23 alunos;
- distinguir os alunos com uma leitura adequada dos alunos com dificuldades;
- identificar as limitações encontradas nos alunos especificando o tipo de erros cometidos;
- potenciar a criação de hábitos de leitura;
- melhorar a fluência de leitura através da prática diária e repetida da mesma, com estratégias diversas.

Ao longo do estudo, o foco nessas questões e objetivos manteve-se para que os resultados refletissem o que se pretendia. Assim, foram postas em prática algumas atividades diversificadas que permitiram obter respostas às questões colocadas e, à medida que essas atividades foram sendo realizadas, os objetivos iam sendo concretizados. Por exemplo, atividades como a leitura modelo e em voz alta permitiram obter respostas a perguntas como “Quais as estratégias que poderão servir de base para melhorar a fluência da leitura?” e concretizar objetivos como “identificar as limitações encontradas nos alunos de acordo com o tipo de erros cometidos”.

Neste momento, após a realização do estudo e tendo em conta a análise dos dados recolhidos, pode concluir-se que este contribuiu para aumentar a fluência de leitura dos alunos e permitiu-lhes contactar com diferentes estratégias e práticas de leitura.

Efetivamente, se se avaliar quantitativamente a implementação do estudo, pode concluir-se que a turma apresentou uma subida substancial do diagnóstico para a avaliação, tendo a fluência de leitura aumentado em todas as dimensões analisadas.

Por outro lado, pode deduzir-se que este estudo também contribuiu para a motivação dos alunos em relação à leitura, talvez devido à variedade de estratégias adotadas e à forma como as atividades foram organizadas. Deste modo, o facto de os alunos lerem de forma emotiva ou cantada levou a que estes praticassem a leitura de forma lúdica, o que contribuiu para a motivação.

Em síntese, ao participar nas atividades propostas, cada aluno sentiu-se motivado pela melhoria do seu desempenho. Foi notório que os alunos evoluíram e, fazendo-se uma análise comparativa entre os resultados obtidos nas duas fases de avaliação, pode verificar-se que os resultados são de uma grande discrepância, sendo os finais melhores que os iniciais, havendo mesmo alguns alunos que ultrapassam os 100%, no que respeita ao número de palavras definidas para o ano. Em termos globais, constatou-se que a utilização de várias estratégias de leitura (leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura modelo, leitura com entoação, leitura com emoção, leitura a pares, leitura em coro e leitura cantada) foi eficaz. Assim, atividades deste género potenciam o desenvolvimento das competências de fluência da leitura e deverão ser utilizados nesse sentido.

A realização deste estudo permitiu concluir que as dificuldades manifestadas pelos alunos no domínio da leitura (falta de entoação, omissão ou substituição de sílabas ou palavras) só poderão ser colmatadas com uma intervenção baseada em estratégias explícitas de fluência de leitura. Com este trabalho de investigação-ação, tornou-se possível propor uma melhoria nas práticas pedagógicas e nas competências de leitura dos alunos.

4. Considerações finais

Concluído este estudo, podemos apresentar algumas reflexões. Apesar de ter tido sucesso, existem algumas questões, no que respeita à fluência da leitura, sobre as quais convém meditar. Neste caso concreto, os alunos evoluíram ao longo das sessões dinamizadas, mas poderia haver resultados ainda melhores. Para tal, existem alguns aspetos de extrema importância a ter em conta e que nem sempre ocorreram.

Em primeiro lugar, o estudo foi realizado num único ano de escolaridade e isso não permite saber se os resultados se vão manter. De facto, é um trabalho que deveria ter

continuidade ao longo de todo o primeiro ciclo, em todos os anos de escolaridade, obviamente seguindo os parâmetros determinados para cada um deles.

Por outro lado, para que a fluência da leitura melhore e se mantenha, os alunos devem treiná-la continuamente, diariamente. Para que tal seja viável, deve haver uma cooperação por parte dos pais, que deverão proceder a uma continuação do trabalho realizado na sala de aula, incentivando os filhos a ler e monitorizando a leitura que estes têm. Esse trabalho deve ser constante e é importante, pois só assim os alunos conseguirão ser fluentes a longo termo. No entanto, isso nem sempre é possível uma vez que nem todos os pais têm disponibilidade para acompanhar os filhos. Nesta turma, em que foi elaborado o estudo, verificou-se que os alunos acompanhados em casa revelaram uma maior evolução. Os alunos que efetuaram esse trabalho demonstraram maiores progressos. A leitura deve ser treinada e a sua fluência avaliada com regularidade a fim de não haver retrocessos.

Outro aspeto a focar é que, para que os alunos se tornem fluentes, deveriam ser expostos a estratégias explícitas de treino de fluência diariamente. De facto, nesta turma, as aulas foram bissemanais e os resultados revelaram-se positivos. Tendo isso em consideração, se os alunos usufruíssem diariamente destas estratégias, a fluência melhoraria ainda mais, tornando-os mais fluentes em menor espaço de tempo e estariam a criar condições para se tornarem leitores fluentes ao longo da escolaridade.

Outra questão a salientar é o facto de os instrumentos de trabalho serem ou não pertinentes para os professores, no sentido de avaliar a fluência da leitura. De facto, se estes forem úteis e puderem ser utilizados como apoio, mais facilmente conduzirão ao sucesso. Também devem ser variados pois, segundo Hudson, Lane & Pullen (2005), a avaliação da fluência deve ser feita através de vários tipos de leitura em que se avalia a expressão e entoação e se mede a velocidade de leitura. Convém haver instrumentos de registo para facilitar a avaliação, em todos esses parâmetros.

Para terminar, é também fundamental para o sucesso de um estudo deste âmbito a necessidade de formação dos pais e dos professores nesta área. De facto, estes devem saber quais as leituras adequadas, em termos de grau de dificuldade, mas também na sua adaptação à faixa etária e ao gosto dos alunos, a fim de que estes se tornem fluentes.

Em forma de conclusão, espera-se que este estudo seja um alerta para a necessidade de intervir aplicando estratégias de treino de fluência e avaliar a competência de leitura em

todas as suas dimensões. Será pertinente referir que estas conclusões são falíveis, uma vez que existem algumas fragilidades na investigação, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra e o curto espaço de tempo da implementação.

BIBLIOGRAFIA

- Alliende, F., & Condemarín, M. (2005). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento* (8ªed.). Artmed.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put Reading First* (3ª ed.). Washington DC: National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: um programa de promoção da fluência em leitura - 2º ano*. ME/ PNPSE. <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>
- Brandão, H. N., & Micheletti, G. (2002). *Teoria e Prática da Leitura. Coletânea de Textos Didáticos. Componente Curricular Leitura e Elaboração de textos - Curso de Pedagogia em Serviço, 2, 9*.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (maio de 2015). *Programa e Metas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Cadorio, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Livros Horizonte.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectur, escritura y calculo*. Editorial Promolibro.
- Citoler, S. D. (1996). *Las difultades de apredizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, Matematicas*. Ediciones Aljibe, S. L.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. Obtido de Taylor & Francis e-Library.
- Corso , L. V., Meggiato, A. O., & Corso, H. V. (2021). Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. *Cadernos de pesquisa, 3*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção - Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e cultura*. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: fundamentos*. Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e intervenção*. Lidel.
- Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide*. (4ª edição). Open University Press McGraw-Hill Education.
- Ehri, L. C. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. In B. A.,Blachman (Ed.) *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia*. (pp. 163-189). Routedledge
- Ellis, A. W., & Young, A. W. (1988). *Human Cognitive Neuropsychology*. Psychology Press.
- Figueiredo, O. (2005). *Didática do Português Língua Materna : dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições ASA.

Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Cortez Editora.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa

Gaskins, I. W. (2004). Word Detectives - Educational Leadership. *Eric*, 61.

Gonzalez, M. J., & Romero, J. F. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: estrategias para el aprendizaje*. Alianza Editorial S.A.

Goyette, G., & Léssart-Hebert, M. (1987). *La recherche-action: Ses fonctions, son fondement et son instrumentation*. Presses de l'Université du Québec.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). The literacy dictionary: the vocabulary of reading and writing. *Eric*, 85.

Heaton, P., & Winterson, P. (1996). *Dealing with Dyslexia* (2ª ed.). Whurr Pub Ltd

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *International Literacy Association*, 58

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Sagra - V. C. Luzzatto Editores.

Linuesa, M. C., & Gutiérrez, A. d. (1999). *La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Ediciones Pirámide.

Martins, M. A., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.

Ministério da Educação (1991). *Programa Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: ME- DEB

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: ME- DEB

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais- ensino básico*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Morais, J. (1997). *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura*. Edição Cosmos.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards Science: A Review of the Literature and its Implications. *International Journal of Science Education*, 25, 1049-1079.

Plano Nacional de Leitura (2017-2027). *Plano Nacional de Leitura*. <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>

Ramos, M. S., & Custódio, P. B. (2021). *A Formação de leitores no 1º ciclo do Ensino Básico: mudanças e novos rumos*. Editora Bordô-Grená. <http://hdl.handle.net/10400.26/47251>

Samuels, S. J. (2002). Reading Fluency: Its Development and Assessment. In A.E., Farstrup & S.J.. Samuels (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (3rd ed, pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.

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

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Editora Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. 1ª Edição, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa

Sim-Sim, I., & Viana, F. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Plano Nacional de Leitura. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA.

Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: a avaliação*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC). Lisboa

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica: Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (1ª ed.). Edições Almedina S. A..

Viana, F. L., & Borges, M. (2016). Promover a fluência em leitura: um estudo com os alunos do 2º ano de escolaridade. *Educar em Revista*, 33-51.

LEGISLAÇÃO

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>

OBRAS DE ESTUDO

- Agualusa, J. E. (2014). *Estranhões & Bizarrocos*. (4ª ed.). D. Quixote
- Dacosta, L. (2007). *O Elefante cor-de-rosa*. (11ª ed.). Edições Asa
- Meireles, C. (2002). *Ou isto ou aquilo* (9ª ed.). Editora Nova Fronteira
- Mésseder, J. P. (2017). Canção da primavera. In A. Gonçalves, C. G. Lopes, J. Lisboa, & M. C. S. Lima (Eds.) *Os Fantásticos* (p. 108). Edições Gailivro.
- Seromenho, P. (2011). *A Estrelinha pálida*. Paleta de Letras.
- Vasconcelos, M [As canções da Maria]. (2018, janeiro 19). *Sempre (D. Pedro e D. Inês)*.
[vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=EfMy50IJKKQ>
- Weinhold, A. (2004). *As horas e o tempo*. Editorial Verbo.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Sessões de intervenção

Na segunda sessão, foi trabalhado o poema “A bailarina” de Cecília Meireles, com os objetivos de:

- antecipar a informação com base na capa do livro;
- ler silenciosamente um texto poético;
- ler em voz alta, fluente e expressivamente;
- indicar as palavras cujos significados desconhecem;
- recordar noções sobre a estrutura do texto poético.

As etapas distinguiram-se também em antes da leitura (apresentação, em PowerPoint, da biografia da autora, exploração da capa e da contracapa da obra “Isto ou aquilo”), durante a leitura, onde foi realizado treino de fluência com estratégias de leitura (silenciosa, leitura modelo, e leitura repetida, lendo cada aluno uma estrofe diferente) e após a leitura (análise vocabular, partilha de opiniões sobre o conteúdo do poema, análise formal (estrofe, verso, rima) e marcação do trabalho para casa: memorização do poema para recitar na aula seguinte).

Na sequência do trabalho para casa, foi explorado, numa terceira sessão, o poema “Para ir à Lua” da mesma autora. Os objetivos eram semelhantes aos da sessão anterior, nomeadamente:

- ler silenciosamente;
- ler em voz alta, fluente e expressivamente;
- indicar as palavras cujos significados desconhecem;
- encontrar o significado de palavras no dicionário;
- recordar noções sobre a estrutura do texto poético;
- recitar um poema.

Posteriormente, analisou-se o poema “Canção de Primavera” de João Pedro Mésseder, cujos objetivos foram:

- reconhecer a estação do ano em que se encontram;
- distinguir as características das estações do ano;
- interligar a ilustração com o título do texto;
- ler silenciosamente o texto;
- ler em voz alta, com diversos tons e entoações;

- indicar as palavras cujos significados desconhecem;
- encontrar o respetivo significado no dicionário;
- interpretar o conteúdo do poema.

Dividiram-se as etapas da análise deste texto da seguinte forma: antes da leitura (exploração da estação que iniciou no dia 20 de março, diálogo sobre algumas diferenças visíveis entre a estação presente e a anterior, dinamização de uma “chuva de ideias” sobre a primavera), durante a leitura (leitura silenciosa e leitura repetida com diversos tons e entoações) e após a leitura (análise vocabular, partilha de opiniões e análise formal).

Regressando ao género narrativo, com o qual se começou o estudo, analisou-se noutra sessão o texto “O sonhador” de José Eduardo Agualusa. Os objetivos definidos para esta sessão foram:

- ler silenciosamente um texto narrativo;
- ler partes do texto com emoção (tristeza, alegria);
- rescrever o texto lido, sob forma de ditado e ler em voz alta, fluente e expressivamente, respeitando os sinais de pontuação.

Mais uma vez, procedeu-se às três etapas: antes da leitura (análise prévia do texto, numa aula anterior), durante a leitura (leitura modelo por parte da professora, com tons de tristeza e alegria e leitura repetida, de partes do texto, por parte de alguns alunos, igualmente com sentimento de tristeza ou alegria) e após a leitura (realização de um exercício de ortografia).

Numa sessão posterior, mudou-se o género do texto, passando à análise do texto informativo “O Sol e a Terra”, de Angela Weinholt, tendo como objetivos:

- reconhecer os nomes dos planetas do sistema solar e associá-los às respetivas imagens;
- distinguir planeta de estrela;
- ler silenciosamente o texto;
- fazer uma leitura dialogada do texto;
- ler em voz alta, fluente e expressivamente, respeitando os sinais de pontuação;
- interpretar o conteúdo do texto;
- ler um parágrafo num minuto.

As três etapas da intervenção foram de treino de fluência de leitura utilizando as estratégias já registadas e compreensão da leitura.

Na sessão da semana seguinte, foi trabalhado o poema/canção “Sempre (D. Pedro e D. Inês)” de Maria Vasconcelos. Apontaram-se os objetivos:

- aprender uma lenda local e relacioná-la com uma canção;
- completar lacunas na letra da canção;
- ler a letra da canção em coro, cantando-a;
- responder a um questionário, sob a forma de kahoot, sobre a canção ouvida.

Quanto às etapas, dividiram-se, como em todas as intervenções, em antes da leitura (discussão em grande grupo sobre a lenda da Quinta das Lágrimas, visualização de um PowerPoint com imagens da Quinta das Lágrimas, apresentação da lenda através da canção e preenchimento de lacunas na letra da mesma), durante a leitura (leitura em coro e cantada da canção) e após a leitura (realização de um jogo com questões ou imagens relacionadas com a lenda estudada).

Apêndice 2 – Palavras lidas com dificuldade no diagnóstico

Palavra (s) lida (s) com dificuldade
Existe(m); elefante(s); inteiramente; bafo;
Galáxia;
Rosa;
Existe(m); inteiramente; forjado; esquecido – aquecido; cristais – cristal;
Inteiramente;
Rosas; inteiramente; forjado;
Fora; forjado;
Existe(m); forjado; flores – floresta;
Inteiramente;

Inteiramente;
Aquecido;
À – A; rosa(s);
Existe; rosas; inteiramente; galáxia; estrelas;
Inteiramente; galáxia;
Existem; inteiramente; forjado;
No – num;
Com (que não estava presente no texto); inteiramente; e – a;
Existe(m); planetas; galáxia; floresta;
Verde – verdade; pequeno – pequenino; uma – em; estrelas;
Inteiramente; forjado; flores.

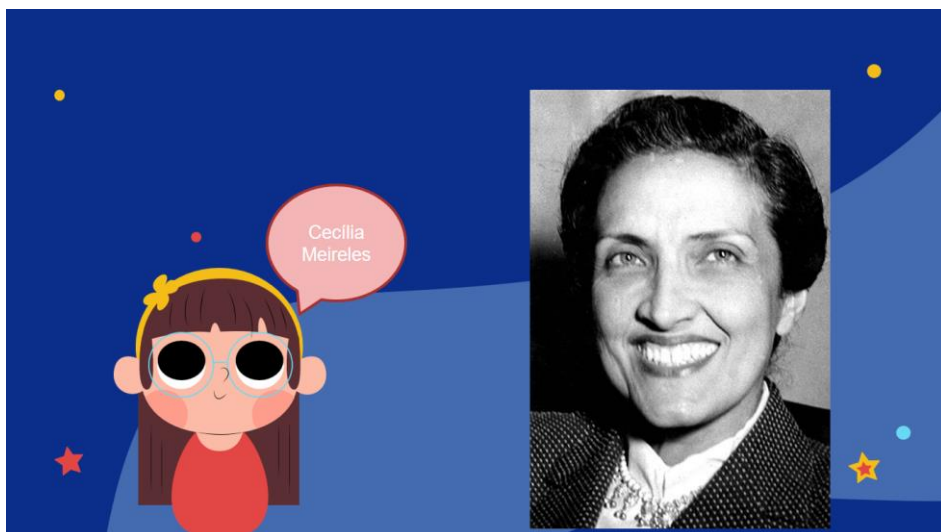
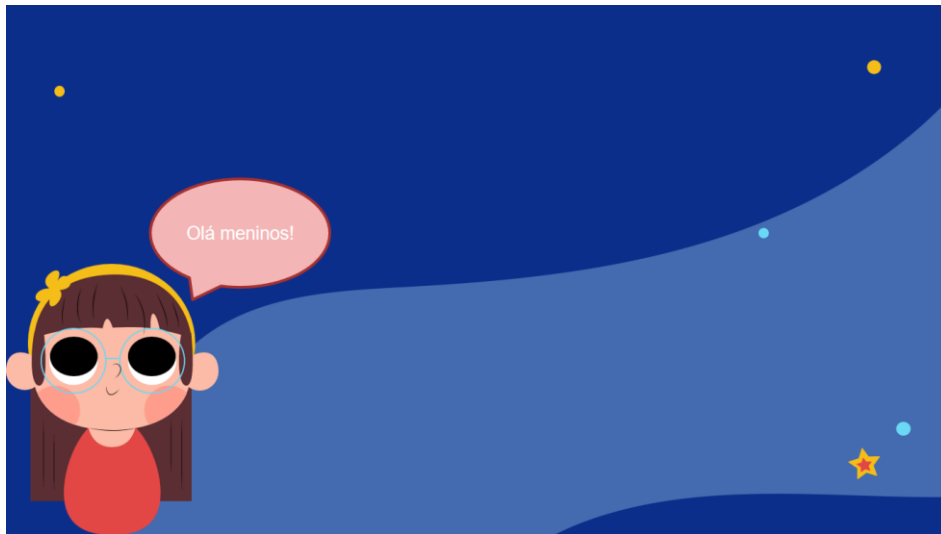
Apêndice 3 – Palavras lidas com dificuldade na avaliação final

Palavra (s) lida (s) com dificuldade
Elefantezinho; dando-se; peso;
triste;
Elefantezinho; espinho; ouriço;
ameaçadores; graves-grave;
algodão;
ouriço; luzente;
ameaçados;

Dando-se;
Os-o;
Algodão-algotão;
Elefantezinho; espinho; desconhecido;
triste;
luzente;
No – num;
Ameaçadores; nasceu;
Nuvens; experiência;
Luzente; nasceu;
Agitados; inquietos.

Apêndice 4 – PowerPoint "Ou isto ou aquilo" de Cecília Meireles





Cecília Meireles



Ela nasceu a 7 de dezembro de 1901.



Cecília Meireles



Ela tinha nacionalidade brasileira.



Cecília Meireles



Esta senhora foi jornalista, escritora, poetisa e professora.



Cecília Meireles



Ela publicou mais de 50 obras.



Cecília Meireles



Faleceu a 9 de novembro de 1964.

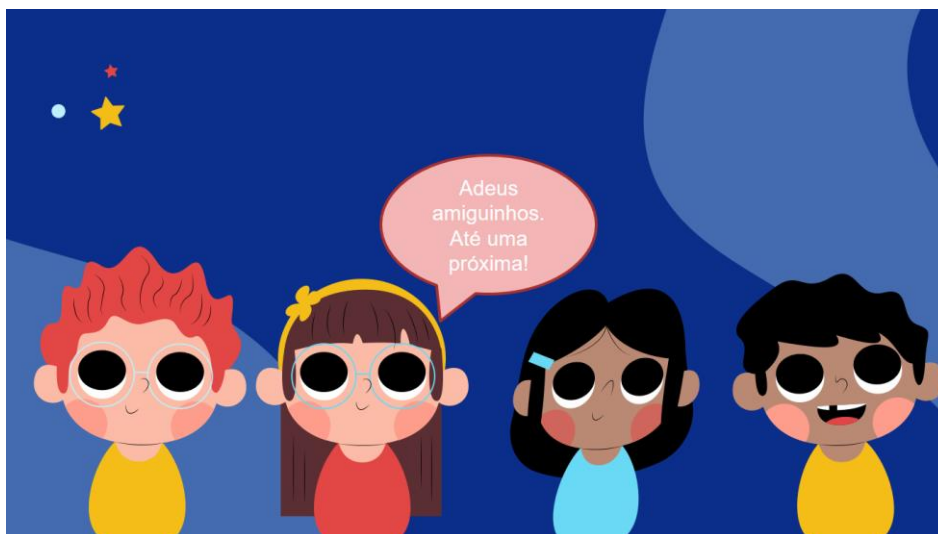


Cecília Meireles

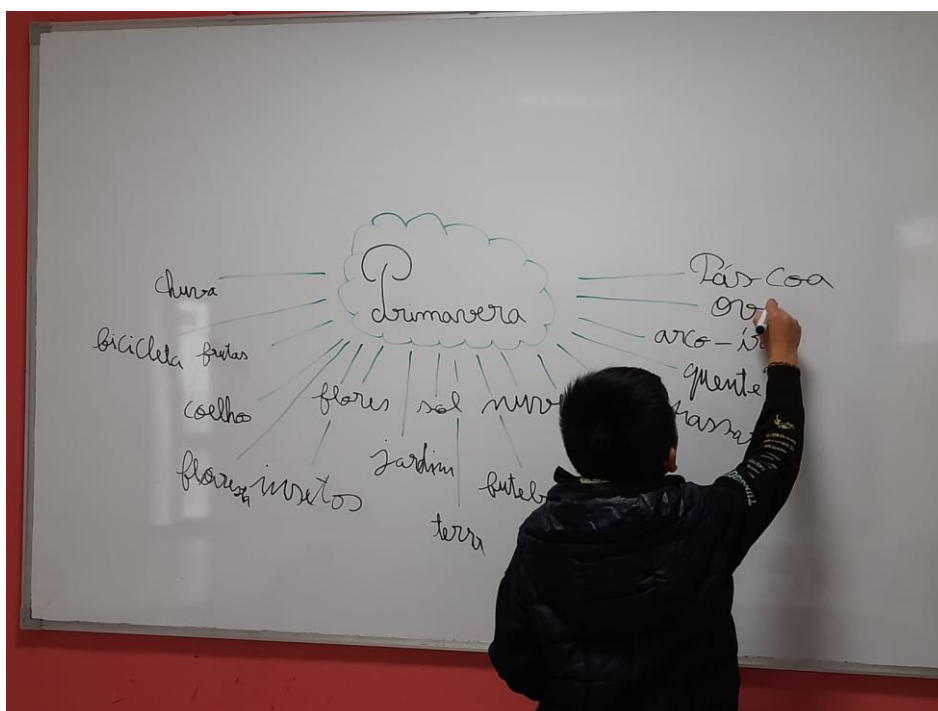


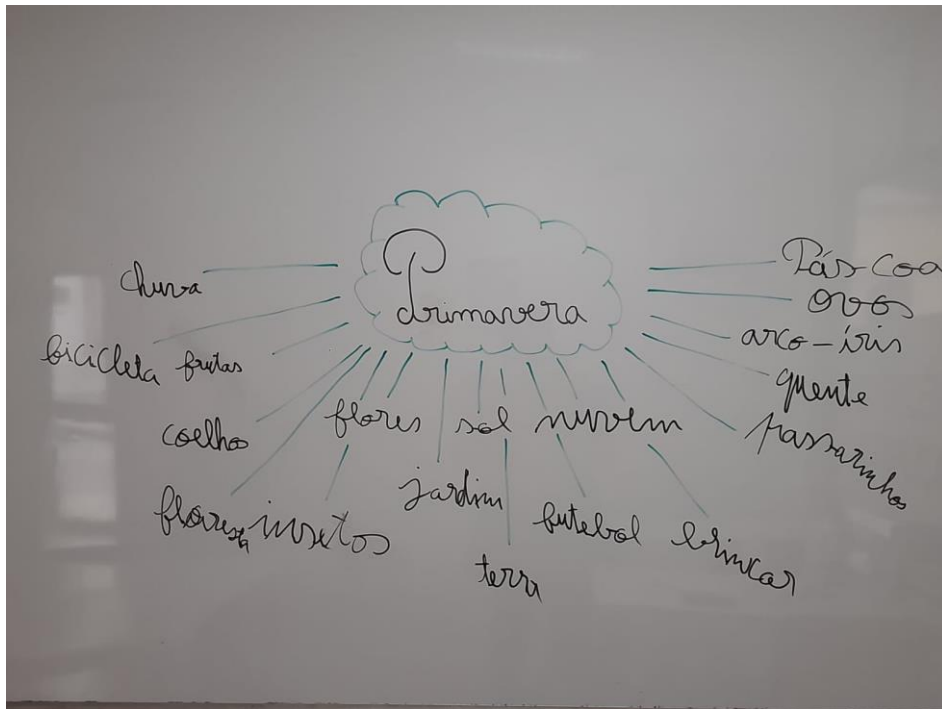
Vocês sabem-me dizer quantos anos viveu?





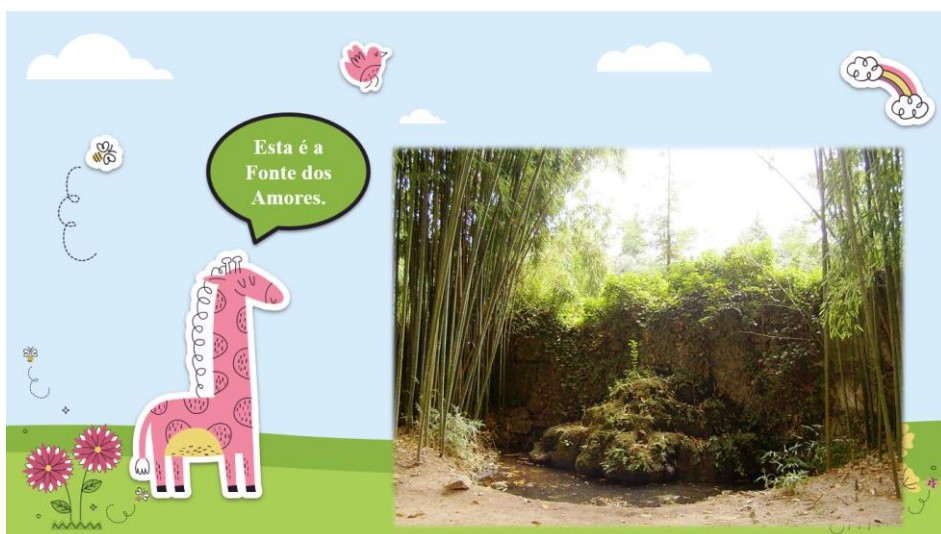
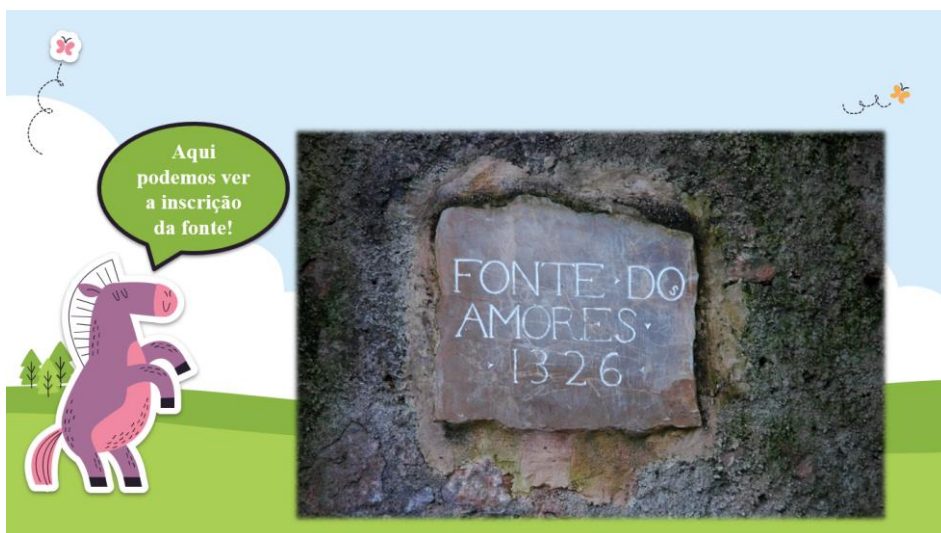
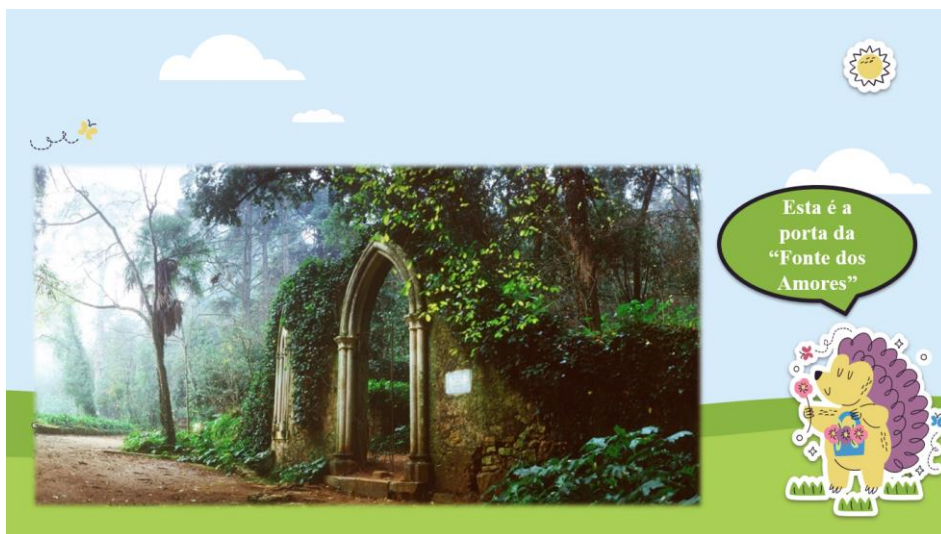
Apêndice 5 – Chuva de ideias sobre a estação da primavera





Apêndice 6 – PowerPoint "Quinta das Lágrimas"









Apêndice 7 – Letra da música "Sempre (D. Pedro e Dona Inês)"

Escuta com atenção e preenche os espaços em branco.


Sempre (D. Pedro e D. Inês) – Maria Vasconcelos

D. Pedro e D^a. _____ eram muito apaixonados,
mas o rei _____ não gostava de romance.
Tinha medo de perder o seu precioso _____,
E mandou Álvaro Gonçalves, o _____ e o Coelho
_____ a bela Inês, Que desgraça! Que tragédia!
_____ revoltado, tão triste e desesperado,
Sem poder ser consolado, _____ o pai sem tréguas.
E no dia em que foi rei, _____ os assassinos,
Coroou o seu amor, fez rainha _____,
E depois legitimou e _____ os seus meninos.
D. Pedro, o _____ e Inês, a sua amada,
Estão pertinho um do outro no Mosteiro de _____,
Para que um dia, ao _____, se possam voltar a ver
E o amor que os unia nunca deixe de _____.
E lá, na Quinta _____, ali perto do _____,
Está a Fonte dos _____ que quiseram lá morar,
Cheia de _____ tão vermelhas, corre sempre sem parar.
Pois _____ a bela Inês, ali perto do Mondego,
E a _____ dos Amores corre sempre sem parar,
E o amor que os _____ nunca mais vai acabar.
Partiu a bela Inês. Que desgraça! Que _____!
A Fonte dos _____ corre sempre sem parar,
O amor que o unia corre _____ sem parar.



Apêndice 8 – Quiz "Lenda de D. Pedro e D. Inês"


Como se chama a Quinta onde se passa a Lenda?



Quinta de S. Jerónimo Quinta das Lágrimas

Quinta das Flores Quinta do outeiro


Quem são as personagens da Lenda?



D. Isabel e D. Dinís D. Pedro e D. Maria

D. Inês e D. Henrique D. Pedro e D. Inês

A Fonte dos Amores corre sem parar.



Verdadeiro Falso

Ordena consoante a Lenda.



<input checked="" type="checkbox"/> Cheia de lágrimas vermelhas, corre sempre sem parar.	<input checked="" type="checkbox"/> D. Pedro e D. Inês eram muito apaixonados
<input checked="" type="checkbox"/> Corou o seu amor, fez rainha Inês de Castro	<input checked="" type="checkbox"/> Matar a bela Inês, Que desgraça! Que tragédia!

D. Pedro e D. Inês estão pertinho um do outro no Mosteiro de...



<input checked="" type="checkbox"/> Alcobaça	<input type="checkbox"/> Jerónimos
<input type="checkbox"/> Santa Cruz	<input type="checkbox"/> Batalha

ANEXOS

Anexo 1 – Texto “O elefante cor-de-rosa” de Luísa Dacosta

O elefante cor-de-rosa

Era uma vez um elefante cor-de-rosa...

Mas não existem elefantes cor-de-rosa!

Não é inteiramente verdade, a verdade é outra: não existem na Terra elefantes cor-de-rosa, o que é muito diferente.

Mas noutra planeta, fora da nossa galáxia, num mundo pequenino, forjado no bafo de outras estrelas e aquecido por outro sol, havia elefantes cor-de-rosa. Viviam em florestas de um verde muito verde, entre pássaros azuis e manhãs de cristal, sem atmosfera.

Moviam-se graciosamente, naquele mundo amável, um pouco como balões soprados, porque a gravidade não os prendia demasiado ao solo.

E dançavam grandes rodas, dando-se as trombas, até altas horas de muitas luas, porque não havia sofrimento e por isso o tempo não podia medir-se.

Quantas brincadeiras!

Quantos risos!

As folhas agitavam contentamento, as flores brancas, as flores eram todas brancas de tanto luar, pareciam rir e os pássaros prolongavam, no seu canto, o eco de tanta felicidade.

Todos os dias, sempre, havia festa.

Todos os dias em águas límpidas os elefantezinhos bebiam o arco-íris e as estrelas, quando vinham banhar-se e matar a sede.

Luísa Dacosta, *O elefante cor-de-rosa*, 11ª edição, Edições Asa, 2015



Anexo 2 – Texto “A estrelinha pálida” de Pedro Seromenho



A estrelinha pálida

Era uma vez a noite mais **estrelada** de todas as noites! O céu estava tão **brilhante** que parecia **dourado**! Havia estrelas de todos os tipos, tamanhos e feitios.

Enquanto umas desfilavam **pomposas**, com óculos de sol e brincos de diamante, outras, **vaidosas**, soltavam os **longos** cabelos para mostrarem os colares de pérolas.

Todas elas brilhavam **radiantes**, encantando quem as olhava.



Todas, quer dizer, não é bem assim. É que no meio daquele céu, de estrelas **cintilantes** e **orgulhosas**, havia infelizmente uma que não brilhava.

Era uma espécie de estrela **invisível**, **pálida**, como que coberta por pó de giz **branco**, que todas as noites se sentava num asteróide e ali ficava, escondida a um canto da lua.



Ninguém lhe dava atenção. Aliás, no universo inteiro que tem ziliões de estrelas, apenas três brincavam com ela.

Uma era a Rubi, uma estrela **ruiva** com um vestido **amarelo** cravejado de rubis, que chegava de norte sempre a girar. A outra, que vinha a deslizar de oeste, era a Mimosa, uma estrela de cabelos **loiros** e vestido bordado com flores de verdade. Finalmente, de sul, aparecia a saltitar a Maggi, com tranças no cabelo e saia em forma de sino.

Pedro Seromenho, *A estrelinha pálida*, Opera Omnia, 2012 (excerto adaptado)

Anexo 3 – Texto “A bailarina” de Cecília Meireles

A bailarina

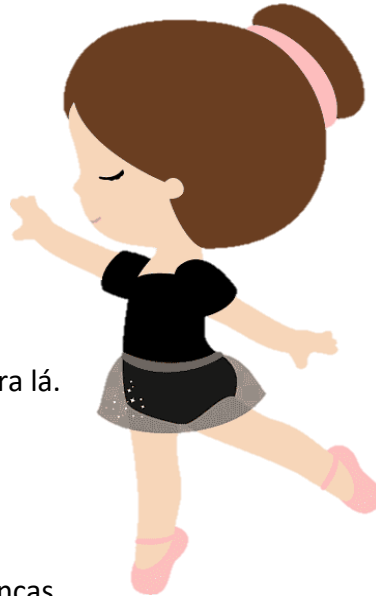
Esta menina
Tão pequenina
Quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré
Mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si
Mas fecha os olhos e sorri.

Mas depois esquece todas as danças,
E também quer dormir como as outras crianças.



Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, 9ª edição,
Editora Nova Fronteira, 2002 (texto com supressões)

Anexo 4 – Texto “Para ir à lua” de Cecília Meireles

Para ir à lua

Enquanto não têm foguetes
para ir à Lua
os meninos deslizam de patinete
pelas calçadas da rua.

Vão cegos de velocidade:
mesmo que quebrem o nariz,
que grande felicidade!
Ser veloz é ser feliz.

Ah! se pudessem ser anjos
de longas asas!
Mas são apenas marmanjos.



Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*, 9.ª edição,
Editora Nova Fronteira, 2002

Anexo 5 – Texto “Canção da primavera” de João Pedro Mésseder

Canção da primavera



Primavera é liberdade,
quem a tem chama-lhe sua,
eu quero é brincar no campo,
correr e saltar na rua.

Quero ouvir o ribeirinho
entre as pedras a cantar
com a água dando à terra
alimento para criar.

Quero ver os velhos ramos
todos a reverdecer,
quero ouvir os passaritos
acabados de nascer.

E quando maio quiser
pintar papoilas nos campos,
farei brincos de cerejas,
provarei uns bons morangos.

Quero ver o verde novo
jardins e hortas cobrir,
olhar as amendoeiras,
todas, todas a florir.

Primavera é liberdade,
quem a tem chama-lhe sua,
diz o povo e é verdade,
e eu quero é sair para a rua.

Cerejeiras, quero vê-las
vestidas de flores brancas,
mais as giestas amarelas
a tingir de sol os campos.

João Pedro Mésseder, texto inédito



Anexo 6 – Texto “O sonhador” de José Eduardo Agualusa

O sonhador

Uma noite o pequeno Carlos sonhou que tinha acordado numa cama que não era a sua. Sonhou que se levantava, assustado, e que caminhava pela casa. O pequeno Carlos tropeçou numa cadeira e quase caiu. O ruído acordou um homem. Este espreguiçou-se e ficou a olhar para ele como se esperasse encontrá-lo ali:

– Que cara a tua! – disse-lhe. – Parece que estás a sonhar!...

O pequeno Carlos compreendeu que, no sonho, aquele era o seu pai. O homem abraçou-o, ajudou-o a vestir-se e foram os dois passear.



José Eduardo Agualusa, *Estranhões & Bizarros*, 4.a edição, Dom Quixote, 2014 (excerto com supressões, adaptado)

Anexo 7 – Texto “O Sol e a Terra” de Angela Weinhold

O Sol e a Terra

Ao mesmo tempo que gira sobre si mesma, a Terra contorna o Sol. Demora um ano a dar a volta completa ao Sol, ou seja, 365 dias. Durante este tempo, a parte da Terra em que vivemos não recebe a mesma quantidade de luz e calor. Por isso existem quatro estações do ano: primavera, verão, outono e inverno.



No dia 20 de março, o dia e a noite têm a mesma duração. É o início da primavera. Os dias tornam-se lentamente mais claros, quentes e longos.



O verão, a época mais quente do ano, começa com o dia mais longo e a noite mais curta: o dia 21 de junho. São quase 16 horas de claridade.



A 23 de setembro, os dias e as noites voltam a ter a mesma duração. É o início do outono. As noites tornam-se mais frias e amanhece mais tarde.

O inverno começa com o dia mais curto e a noite mais longa do ano: o dia 21 de dezembro. Está frio e escuro, a terra repousa. Todos os seres vivos se apercebem destas mudanças de claro e escuro, quente e frio.

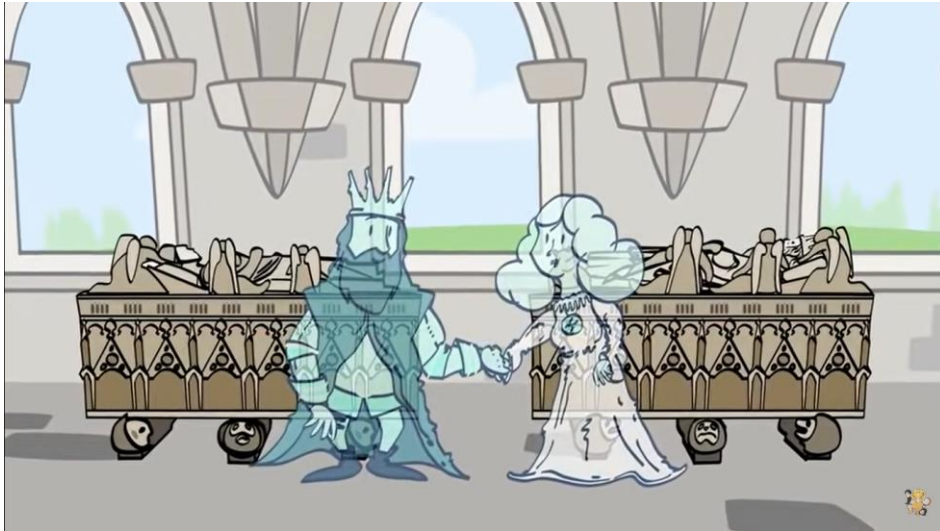


Angela Weinhold, *As horas e o tempo*, Editorial Verbo, Lisboa, 2004 (adaptado com supressões)

Anexo 8 – Música “Sempre (D. Pedro e D. Inês)” de Maria Vasconcelos







Anexo 9 – Lista de pseudopalavras

Lê, num minuto, as seguintes pseudopalavras.

matra	altra	drata	gromo	seçola	vuina	colotra
teru	cousse	lu	debolão	lões	entadas	loi
latrouta	tebolfa	poice	niste	natrei	ramacha	tipraco
matida	memprim	tuiva	su	numito	lães	falassa
mitola	beçada	quinama	matesis	tornal	tevistas	tivro

Anexo 10 – Texto “O elefante cor-de-rosa” de Luísa Dacosta

O elefante cor-de-rosa

Mas a flor morreu.

Dançaram nessa noite à luz das três luas, dando-se as trombas, mas estavam tristes. O elefantezinho deu pela primeira vez conta de que tinha coração e nele havia um espinho.

Ao outro dia, se assim me posso exprimir, o coração do elefantezinho estava como um ouriço-cacheiro: as flores brancas tinham morrido todas.

A manhã também não era um cristal claro, estava como que empanada por ameaçadores farrapos de algodão, que o elefantezinho, que nunca vira nuvens, desconhecia.

Agitado, chamou os companheiros que o não estavam menos. Sentiam-se ameaçados.

À tarde não beberam o arco-íris, nem as estrelas. A água estava também suja do mesmo algodão ameaçador, que fizera desaparecer o esplendor, luzente, doutros mundos.

Ao outro dia, a manhã não nasceu laranja e ouro. Que estava a acontecer? Era ainda noite? Era um dia diferente?

Os elefantezinhos não sabiam dizê-lo. Não tinham experiência. Estavam apenas agitados, inquietos.

Esqueceram as danças e os risos.

Os seus movimentos eram menos graciosos, já não de balõezinhos soprados, como se carregassem um peso desconhecido. Havia motivos graves para isso.

Luísa Dacosta, *O elefante cor-de-rosa*, 11ª edição, Edições Asa, 2015



