

# **Leitura em Voz Alta: perceções e práticas de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

**Daniela Alexandra da Silva Ferreira**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Janeiro de 2020

**Versão Definitiva**

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS  
Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar  
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**LEITURA EM VOZ ALTA: PERCEÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE 1º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO.**

Autora: Daniela Alexandra da Silva Ferreira

Orientadora: Professora Doutora Sandrina Esteves

Janeiro de 2020

## **Agradecimentos**

O percurso percorrido na concretização deste trabalho, e a conclusão desta etapa da minha vida, não seria possível sem a colaboração e o apoio de várias pessoas, às quais gostaria de deixar o meu especial agradecimento.

Como tal, manifesto a minha gratidão às professoras Sandrina Esteves e Ana Patrícia Almeida por me orientarem nesta caminhada, pela confiança, pela disponibilidade e prontidão que sempre tiveram ao longo da realização desta investigação.

Não poderia deixar de fazer um agradecimento especial ao meu pai e à minha mãe e à minha querida avó Luísa por todo o apoio, carinho e força que sempre me prestaram ao longo da minha vida académica, bem como por todos os valores que me ensinaram, e regem a minha vida, sem eles nada seria possível.

Agradeço ao André, o meu namorado e companheiro, pelo permanente incentivo e preocupação com que sempre acompanhou toda a minha vida académica sem nunca me deixar desistir. Agradeço, ainda, a paciência e amor demonstrados nos meus momentos menos bons.

Finalmente, à minha filha, por toda a alegria e amor com que preenche a minha vida.

## Resumo

A leitura é uma das capacidades mais importantes e determinantes no sucesso pessoal, social e académico do ser humano. Desta forma, para que o aluno alcance uma proficiência sólida no domínio da leitura, é de extrema importância que este contacte com livros, ouça ler em voz alta e leia diariamente.

O presente estudo, *Leitura em voz alta: percepções e práticas de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico*, surgiu no contexto do projeto *Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta*, fruto da colaboração entre o ISEC Lisboa, o Plano Nacional de Leitura e o Município do Entroncamento. Com este estudo, analisamos as percepções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) relativamente à importância que concedem às práticas de leitura em voz alta em sala de aula, por um lado, e, por outro, procuramos conhecer as práticas que desenvolvem relativamente àquela. Como tal, assumem-se como objetivos: (i) compreender a importância da leitura em voz alta em sala de aula; (ii) conhecer as percepções dos professores a propósito da importância de práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula; (iii) identificar práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula.

O estudo analisou uma amostra de (N=31) docentes do 1.º CEB das escolas envolvidas no projeto *Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta*. A opção metodológica adotada para recolha e análise dos dados foi a abordagem geral quantitativa, com recurso a um inquérito por questionário.

Os resultados encontrados indicam que os professores de 1º CEB têm ciente a potencialidade da leitura em voz alta, conferindo-lhe o valor de *imprescindível* (51,61%), ainda que se verifique pouca diversificação de estratégias em contexto de sala de aula, pois as estratégias mais utilizadas passam em grande medida pela leitura em voz alta pelo professor ou aluno (96,77%).

**Palavras-Chave:** *fluência, leitura em voz alta, percepções e práticas de professores de 1.º CEB.*

## Abstract

Reading is one of the most important and decisive skills in one's personal, social and academic success. Therefore, and in order for the students to achieve a solid proficiency in reading, it is extremely important the contact with books, listening to others reading aloud and read daily.

The present study Read aloud: perceptions and primary school teachers' practices arose from the project Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta (loose translation: I Know How to Read – Reading Aloud), a collaboration between ISEC Lisbon, the Portuguese National Reading Plan and the Municipality of Entroncamento. This study analyses, on the one hand, the perceptions of primary school teachers regarding the importance given to the practice of reading aloud in class and, on the other hand, the practices used relating to reading aloud. As such, the goals of the study are: (i) to understand the importance of reading aloud in the classroom; (ii) to know the teachers' perceptions regarding the importance of practices that promote reading aloud in the classroom; (iii) to identify practices that promote reading aloud in the classroom.

The study analysed a sample of (N=31) primary school teachers involved in the project I Know How to Read – Reading Aloud. The methodology for collection and analysis of data was the general quantitative approach, through the use of a questionnaire.

The findings suggest that the primary school teachers are aware of the potential benefits of reading aloud, rating it as essential (51,61%), even though there is a lack of diversity in strategies used in the classroom, as the most used strategies are reading aloud by the teacher or student (96,77%).

**Keywords:** *Fluency, Reading aloud, primary school teachers' perceptions and practices*

# Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice.....	vi
Índice de Figuras/tabelas/quadros/gráficos .....	viii
Lista de abreviaturas/siglas .....	ix
Introdução .....	1
1. Enquadramento Teórico .....	3
1.1. A Hierarquia da linguagem .....	3
1.1.1. Conceito de linguagem.....	3
1.1.2. Aquisição da linguagem.....	3
1.2. Leitura: Ensino e Aprendizagem.....	4
1.2.1. Processos cognitivos da leitura .....	5
1.2.1.1. Descodificação .....	6
1.2.1.2. Compreensão.....	7
1.2.2. Modelos teóricos da leitura .....	8
1.2.2.1. Modelos ascendentes (bottom-up).....	9
1.2.2.2. Modelos descendentes (top-down).....	9
1.2.2.3. Modelos interativos .....	10
1.2.3. Modelos de aprendizagem da leitura.....	11
1.2.3.1. Modelo de Frith.....	11
1.2.3.2. Modelo de Ehri.....	12
1.2.4. Métodos de ensino da leitura.....	13
1.2.4.1. Métodos fônicos ou sintéticos .....	14
1.2.4.2. Métodos globais ou analíticos .....	14
1.2.4.3. Métodos mistos .....	15
1.3. Fluência.....	16
1.3.1. Leitura em voz alta.....	17

1.3.2. Práticas e estratégias no desenvolvimento da leitura em voz alta .....	19
2. Problematização e Metodologia .....	22
2.1. Problema, objetivos e questão de investigação .....	22
2.2. Abordagem metodológica adotada.....	23
2.3. Participantes e respetivo critério de seleção .....	23
2.4. Recolha de dados .....	24
2.4.1. Inquérito por questionário .....	25
2.5. Tratamento e análise de dados .....	25
3. Resultados e discussão .....	27
Considerações finais/conclusões .....	34
Referências Bibliográficas .....	36
Anexos.....	39
Anexo 1 – Inquérito por Questionário.....	39

## **Índice de Figuras/tabelas/quadros/gráficos**

**Tabela 1** - Descrição da amostra pela idade e tempo de serviço (anos)

**Gráfico 1** – Valor reconhecido à Leitura em Voz Alta

**Gráfico 2** – Leitura em Voz alta no Programa de Português

**Gráfico 3** – Suporte de leitura com maior importância na prática de Leitura em Voz Alta

**Gráfico 4** – O que mais Valoriza na Leitura em Voz Alta

**Gráfico 5** – Frequência de Leitura em Voz Alta para os alunos

**Gráfico 6** – Tempo dispensado à prática de Leitura em Voz Alta

**Gráfico 7** – Fins da utilização da Leitura em Voz Alta em sala de aula

**Gráfico 8** – Estratégia utilizada em sala de aula

**Gráfico 9** – Divergência nas práticas da Leitura nos anos de escolaridade

## **Lista de abreviaturas/siglas**

**ASHA** - American Speech Language Hearing Association

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**NAEP** – National Assessment of Educational Progress

## Introdução

É através da leitura que podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e como outros mundos. Hoje em dia, a leitura é indispensável à vida, uma vez que esta é uma competência essencial para o bom desempenho pessoal, social e académico do ser humano.

A verdade é que cada vez mais, nos dias de hoje, vivemos numa sociedade que se afasta do livro e da leitura, tornando-se essencial despertar e motivar os alunos para o gosto pela leitura. Desta forma, compete-nos a nós, professores, semear o gosto pela leitura e mostrar aos alunos tudo o que ato de ler possibilita. Assim sendo, é de extrema importância que estes contactem com livros, ouçam ler em voz alta e pratiquem diariamente a leitura.

No entanto, apesar do docente ter um papel de grande importância na motivação e aprendizagem da leitura, é de salientar também que a família e a comunidade têm um papel essencial na promoção da leitura, contribuindo para a criação de leitores eficientes, motivados e que partilham o gosto pelo conhecimento. Devem, por isso, ser criados momentos de colaboração entre professores, família e comunidade, com o intuito de promover a leitura e, assim, o sucesso escolar e pessoal dos alunos.

O presente estudo insere-se no projeto/investigação *Já sei Ler – Leitura em Voz Alta*. A leitura em voz alta ou leitura oral é, de facto, uma competência que deve ser trabalhada no 1º CEB. No entanto, é frequente, principalmente no Ensino Básico, termos alunos com dificuldades na leitura em voz alta (Duarte, 2001).

Esta competência nem sempre é desenvolvida da forma mais adequada e motivadora para que a criança fomente o gosto pela leitura, dado que algumas práticas utilizadas pelos docentes não são promotoras de motivação e empenho das crianças nesta tarefa, além de que nem sempre é conferida a esta competência a devida importância, relativamente às outras aprendizagens exigidas das crianças.

Assim sendo, é de extrema importância realçar que a leitura em voz alta não pode, nem deve, ser considerada uma competência de menor valor na aprendizagem. Torna-se importante trabalhá-la em sala de aula, em articulação com as outras competências da leitura como a compreensão. É imprescindível que os alunos treinem este tipo de leitura com regularidade, conjugando prazer e aprendizagem.

Tal como afirma Bajard (1994, citado por Belo e Sá, 2005) “a leitura em voz alta é uma actividade muito difícil, visto que exige que estejam adquiridas, pelo menos, duas competências: a compreensão do texto e a dicção” (p.10).

O presente estudo, intitulado: *Leitura em voz alta: percepções e práticas de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico* surgiu no contexto do projeto *Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta*, fruto da colaboração entre o ISEC Lisboa, o Plano Nacional de Leitura e o Município do Entroncamento. Este estudo pretende analisar as percepções dos professores do 1º CEB relativamente à importância que concedem às práticas de leitura em voz alta em sala de aula, por um lado, e, por outro, conhecer as práticas que desenvolvem. Como tal, foram delineados os seguintes objetivos: (i) compreender a importância da leitura em voz alta em sala de aula; (ii) conhecer as percepções dos professores a propósito da importância de práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula; (iii) identificar práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula.

Com base numa revisão literária, dividimos o trabalho em duas partes. Num primeiro momento, é apresentada, a Hierarquia da Linguagem, realçando-se a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Num segundo momento, abordamos a competência da leitura e como esta pode ser desenvolvida em contexto escolar, ou seja, salientamos os processos cognitivos, os vários modelos teóricos da leitura, os modelos de aprendizagem com maior ênfase ao nível da aprendizagem da leitura, como o modelo de Frith e Ehri bem como os métodos de ensino da leitura. Por fim, apresentamos a leitura em voz alta, bem como, as estratégias que conduzem ao desenvolvimento da mesma.

Feito o enquadramento teórico, apresentamos a segunda parte que comporta o estudo empírico. Neste capítulo são clarificados aspetos relativos à investigação, como a contextualização do projeto, apresentação da metodologia, seleção da amostra e caracterização. O instrumento de recolha de dados bem como o tratamento de dados são seguidamente analisados.

Por fim, serão apresentados os dados recolhidos, a discussão de resultados e as considerações finais do estudo.

## **1. Enquadramento Teórico**

### **1.1.A Hierarquia da linguagem**

#### **1.1.1. Conceito de linguagem**

##### **Definição Linguagem no dicionário**

**Linguagem:** *nf* 1 qualquer sistema ou conjunto de sinais convencionais, fonéticos ou visuais, que servem para expressão dos pensamentos e sentimentos; 2 sistema de comunicação natural, utilizado pelos animais; 3 modo pessoal pelo qual uma pessoa se exprime, estilo; (Dicionário da Língua Portuguesa, 2014, s.p).

A linguagem, como refere Franco, Reis e Gil (2003, citados por Silva, 2014) entende-se como “um sistema convencional de símbolos arbitrários e de regras de combinação dos mesmos, representando ideias que se pretendem transmitir através do uso de um código socialmente partilhado, a língua” (p.6).

Desta forma, a linguagem é um agente importante na vida do ser humano, sendo mesmo a principal forma de comunicação dos mesmos. Esta, além de verbal (oral), pode ser também gestual, escrita e desenhada (linguagem não verbal), permitindo, graças a símbolos, comunicar de forma organizada, tornando-se possível a troca de mensagens. Para *American Speech Language Hearing Association* (ASHA, 1983, citado por Oliveira, 2013), “a linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais, usados para comunicar e pensar” (p.1)

Resumidamente, linguagem é, assim, desta forma, um código social partilhado, que representa ideias através do uso de símbolos e regras que regulam a comunicação.

#### **1.1.2. Aquisição da linguagem**

Na vida da criança existem três pilares fundamentais: comunicação, linguagem e conhecimento que se desenvolvem simultaneamente, com um pendor social e interativo (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). De acordo com Piaget (1945, 1959, 1966, citado por Viana, 2002) “ a criança desde muito cedo, se aplica na árdua tarefa de compreensão do

mundo que a rodeia” (p.23). Neste sentido, a linguagem é um processo importante no desenvolvimento, interação e na exploração ativa do mundo pela criança.

Reforçando esta ideia, Viana (2002) refere, de acordo com os estudos de Piaget, que “a comunicação aparece, portanto, quando a criança percebe que através da linguagem (oral e gestual) chama a atenção do adulto” (p.23). Desta forma a comunicação intencional, conforme Piaget, inicia-se nos últimos sub-estádios do período sensório-motor.

Assim sendo, a linguagem verbal oral adquire-se de uma forma natural e espontaneamente através da aquisição da língua materna, reconhecendo-se à criança uma capacidade comunicativa. Em suma, de acordo Sim-sim et, al. (2008, p.11):

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo.

## **1.2. Leitura: Ensino e Aprendizagem**

A aprendizagem da leitura é um dos principais desafios colocado às crianças no início da sua escolaridade, exigindo desta várias capacidades cognitivas, que, de acordo com Piaget (1945, 1956, 1966, citado por Viana, 2002), “surgem no processo de transição desenvolvimental do estágio da inteligência pré-operatória para o das operações concretas” (p.29).

De acordo com Fonseca (1999, citado por Cruz, 2009), a “aprendizagem da leitura não é, propriamente, a aprendizagem de uma nova linguagem, sendo, sim, o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (já existente) e uma linguagem visual que a substitui” (p.134)

Segundo Cruz (2007), a leitura começa por ser um “estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, graças à ação global e concertada de diferentes processos”

(p.45) nomeadamente o da descodificação e de compreensão, que serão abordados teoricamente no ponto seguinte. Assim sendo, ler é um procedimento que envolve a coordenação do reconhecimento de palavras e da compreensão, pois como refere Cruz (2007, citado por Cruz, 2009), “a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos” (p.141). Deste modo, torna-se essencial que a criança adquira com êxito a competência do princípio alfabético, para que possa alcançar uma leitura fluente e uma boa compreensão leitora.

### **1.2.1. Processos cognitivos da leitura**

O desenvolvimento da leitura é um processo importante e muito complexo, assim, nesta linha, a atividade de leitura implica dois importantes processos cognitivos: a descodificação e a compreensão. Tal como nos sugerem Martins e Niza (1998, citadas por Cruz, 2005), “é necessário recordar que aprender a ler ou a escrever no nosso alfabeto implica um elevado nível de competências” (p.54), que passa essencialmente pela aquisição do princípio alfabético.

Reforçando a ideia de que a leitura é uma atividade múltipla, complexa e sofisticada, que implica e envolve importantes processos cognitivos de diferentes níveis, e de acordo com Rebelo (2003, citado por Cruz, 2005), “ler envolve quatro tipos de processos: o conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; o domínio do acto léxico visual; a existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; e a construção de significações a partir de índices visuais.” (p.55)

De um modo mais detalhado, Chauveau, Rogovas-Chauveau & Martins (1997, citados por Cruz, 2005), sugerem que o ato de ler implica a coordenação de oito processos: “ identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto; explorar uma quantidade de escrito portadora de sentido; identificar formas gráficas; reconhecer globalmente palavras; antecipar elementos sintácticos e semânticos; organizar logicamente os elementos identificados, e; reconstruir enunciados e memorizar o conjunto de informações semânticas” (p.55) Na leitura e na sua aprendizagem estão então implícitos vários processos cognitivos que começam por um estímulo visual e terminam com a compreensão de um texto.

Em síntese, Cruz (2007) refere que “a leitura envolve a descodificação de símbolos gráficos (i.e., grafemas e letras) e a sua associação interiorizada com componentes

auditivas (i.e., fonemas), que se lhes sobrepõem e lhes confere um significado” (p.49). Deste modo, Crowder (1985, citado por Cruz, 2007) diz-nos que “a leitura propriamente dita acaba, mais ou menos, onde começa a compreensão” (p.52).

Nos pontos que seguem, será feita uma análise de cada um destes processos cognitivos.

### **1.2.1.1. Descodificação**

Tal como mencionado anteriormente, um dos primeiros processos inerentes à tarefa da aprendizagem da leitura é a descodificação ou os chamados processos de nível inferior. Para Rebelo (1993, citado por Esteves, 2013) “a característica fundamental do processo de descodificação é o conhecimento e a distinção visual e auditiva rudimentares das letras.” (p.14). Deste modo, muitos autores referem-se à descodificação como a leitura propriamente dita, para referenciar a associação de grafema-fonema. Para Cruz (2007), a descodificação é a capacidade de reconhecimento das palavras.

Desta forma, o domínio da descodificação, de acordo com Cruz (2007), “implica assim aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupos” (p.56) ou seja, para que processo de descodificação seja realizado com sucesso é importante ter bem presente de que forma os símbolos gráficos se associam aos sons. Neste seguimento, Casas (1988, citado por Cruz, 2009) refere que a descodificação implica processos visuais e fonológicos que, em conjunto, compreendem processos linguísticos e contextuais.

De acordo com Ehri (1997) e Gaskins (2004, citados por Cruz, 2007), “os leitores utilizam pelo menos quatro maneiras distintas de fazer a descodificação: i) correspondência grafema-fonema; ii) visualmente; iii) por analogia; iv) usando o contexto (p.57).

Dada a importância que o processo de descodificação assume no processo de leitura, Cruz (2007) afirma que é a “componente mais automática da totalidade dos processos que intervém na leitura.” (p.56).

Em suma, por descodificação poderemos assim entender, como refere Esteves (2013), mencionado Giasson (1993), “ a utilização das correspondências letras-sons e das sílabas para descobrir a pronúncia de uma palavra.” (p.14). Como refere Rebelo

(1993, citado por Esteves, 2013), “as técnicas de descodificação, depois de devidamente automatizadas, são postas ao serviço da compreensão” (p.16), processo que iremos abordar mais pormenorizadamente de seguida.

### **1.2.1.2. Compreensão**

Considerando que a aprendizagem da leitura não se reduz, apenas e somente, à descodificação do código escrito, tal significa que nela deve estar envolvida a compreensão da mensagem escrita, ou seja, é necessário que o leitor utilize os mecanismos de compreensão (morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) para poder compreender o que descodificou. De acordo com Cruz (2009), “a compreensão (...) está associada com o significado” (p.53). Desta forma, a compreensão torna-se assim o objetivo final do processo inicial de aprendizagem da leitura.

Sim-Sim (2006, citada por Esteves, 2013) menciona que “ até meados do século passado, a leitura foi entendida como uma atividade essencialmente grafoperceptiva” (p.17), isto é, na aprendizagem da leitura apenas era dada importância ao processo de descodificação. No entanto, alguns estudos realizados na área da linguística e da psicologia cognitiva vieram mostrar que o reconhecimento (descodificação) das palavras é uma componente fundamental, no entanto, ao ler, a criança deve sempre extrair significado. Neste sentido, para se entender a mensagem de um texto, é necessário que se estabeleçam relações entre as palavras reconhecidas.

No mesmo seguimento, Snow (2002, citada por Cruz, 2007) sugere que a “compreensão na leitura refere-se ao processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através de interações e envolvimentos com a linguagem escrita” (p.70). Mais ainda, refere que “ a compreensão envolve a participação de três elementos: o leitor; o texto; e a atividade.” (p.70).

Por sua vez, Chall (1970, citado por Esteves, 2013), afirma “ que a compreensão consiste na leitura de palavras, frases e textos, tendo como fim entender o seu significado”. (p.18).

No que diz respeito aos níveis em que a compreensão ocorre, autores como Casas (1998) e Lyon (2003) mencionados por Ferreira (2009), propõem a existência de quatro tipos de compreensão: compreensão literal, compreensão interpretativa, a compreensão avaliativa ou crítica e a compreensão de apreciação.

Desta forma, podemos entender, de acordo com Esteves (2013), que “apenas uma compreensão integrada e fundamentada pode levar o leitor a um nível de entendimento reflexivo e intencional”. (p.19).

Em síntese, aprender a ler é compreender, neste sentido, aprendizagem da leitura não termina quando a criança já domina o processo de descodificação, mas sim quando dela consegue extrair a informação. Desta forma, leitores competentes são capazes de reconhecer as palavras com exatidão e automaticamente e, por isso, podem prestar mais atenção à compreensão do que leem. Assim sendo, e tal como será abordado mais à frente, a fluência será o elo entre o reconhecimento (descodificação) de palavras e a compreensão.

### **1.2.2. Modelos teóricos da leitura**

Para uma melhor compreensão do ensino da leitura, torna-se relevante fazer uma análise das estratégias mobilizadas e do modo como as diferentes metodologias promovem as capacidades e a aprendizagens da leitura.

Desta forma, segundo Martins e Niza (1998, citadas por Marques, 2013), “conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias as crianças utilizam para aprender a ler” (p.34).

Apesar da investigação nesta área ter mais de 100 anos, só em meados dos anos 60 é que começaram a desenvolver-se modelos explicativos das operações cognitivas que envolvem o ato de ler, conforme refere Santos (2000), evidenciado por Marques (2013).

Segundo Viana (2002), “é numerosa a investigação efetuada a partir de 1970 centrada na análise destas operações e estratégias que estão presentes no acto de ler” (p.90). Reportando-se a Santos (2000), Ribeiro (2005, citado por Marques 2013) refere que “a complexidade do processo de leitura suscitou o interesse dos investigadores, que ao longo das últimas décadas têm tentado descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes como também a ordem a qual estes operam”. (p.34).

Não sendo o objetivo primordial fazer uma revisão pormenorizada dos modelos teóricos de leitura, destacamos e abordamos assim três principais modelos que dão conta do modo como a aprendizagem da leitura pode ser feita. Assim sendo, destacamos: os modelos ascendentes (*bottom-up*), os modelos descendentes (*top-down*) e os modelos interativos.

### **1.2.2.1. Modelos ascendentes (bottom-up)**

Relativamente aos modelos ascendentes, fónicos ou sintéticos, Martins (1996, citada por Viana, 2002) considera “que a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido) (p.82).

De acordo com Cruz (2007), os modelos ascendentes “ (...) concebem o processo de leitura como uma série de estádios distintos e lineares, nos quais a informação passa de um para outro de acordo com um sistema de adição e recodificação.” (p.83). Mais ainda, nestes modelos, a leitura parte da perceção das letras para as palavras e das palavras para as frases, ou seja, desloca-se do nível dos grafemas para os das operações semânticas (Cruz, 2007)

Seguindo a mesma linha de pensamento, Gaitas (2013) refere que estes modelos são ascendentes porque partem de processos psicológicos primários (como o reconhecer e juntar letras) e terminam em processos cognitivos de ordem superior (como a produção de sentido). Assim sendo, a aprendizagem da leitura através deste modelo é apoiada no domínio da correspondência grafema-fonema, ou seja, refere-se ao ensino da correlação imediata dos sons das letras.

De acordo com autores como Rebelo (1993), Martins e Niza (1998) e Vaz (1998), o modelo de Gough (1972) é um dos mais influentes modelos ascendentes, encontrando-se centrado na ideia de que aprendizagem deve, tal como mencionado anteriormente, nos processos primários, dar especial relevo à descodificação das letras para palavras e por fim frases (Cruz 2007).

Para Elkonin (1973, citado por Esteves, 2013), defensor deste modelo, a leitura é “a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico” (p.23)

### **1.2.2.2. Modelos descendentes (top-down)**

Comparativamente aos modelos descendentes, analíticos ou globais, Martins (1996, citada por Viana, 2002) reforça que a aprendizagem da leitura nestes modelos é colocada em prática num processo inverso ao descrito anteriormente, ou seja, a aprendizagem da leitura traduz-se num processo de identificação direta e global das

palavras ou frases para que, no final, a criança seja capaz de distinguir os seus elementos mais simples, tais como: as sílabas e as letras.

Assim sendo, e ao contrário do ascendente que valoriza o processo cognitivo da descodificação, este considera o processo da compreensão como papel principal na atividade da aprendizagem da leitura.

Desta forma, Esteves (2013) refere que os modelos descendentes “advogam, então, que a leitura é realizada por processos psicológicos de níveis superiores”. (p.25). Em suma, estes modelos consistem no confronto do leitor com as palavras e textos.

### **1.2.2.3. Modelos interativos**

De acordo com Cruz (2007), nenhum dos modelos ascendentes e descendentes consegue integrar uma visão global do que ocorre durante aprendizagem da leitura, surgindo assim várias críticas. Desta forma, e como forma de colmatar a insuficiências dos modelos anteriormente descritos, surgiu assim, os modelos interativos.

Martins (1996, citada por Viana, 2002), considera que nos modelos interativos ou mistos “o leitor utiliza simultaneamente e em interação capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior” (p.83) ou seja, estratégias utilizadas nos modelos ascendentes e nos modelos descendentes. Nesta continuação, Santos (2000, citado por Esteves, 2013), “vê nos modelos interativos uma síntese dos modelos descendentes e ascendentes”. (p.27).

Em suma, os modelos interativos conjugam todas as fontes de informação, ou seja, durante a leitura, o leitor utiliza simultaneamente o processo de descodificação (identificação, reconhecimentos das letras e tradução dos seu sons) e o processo de compreensão dando significado ao que lê.

Assim sendo, Sim-Sim (2006, citada por Esteves, 2013) refere que nestes modelos “quando o leitor reconhece visualmente as palavras, é imediatamente activada uma via direta de acesso ao significado” (p.27), ou seja, reconhecimento do léxico (*‘reading by eye’*). Por outro lado quando, “o acesso ao significado é feito indiretamente, através da forma fonológica das palavras” (p.27) trata-se da correspondência grafo-fonológicas (*‘reading by hear’*). De acordo os defensores estas duas vias, são os dois principais processos na aprendizagem da leitura nos modelos interativos.

### **1.2.3. Modelos de aprendizagem da leitura**

A aprendizagem da leitura provoca na criança a descoberta de novos conceitos que lhe permite aceder a um conjunto de novas vivências e saberes. Assim sendo, é essencial conhecer e compreender os seus modelos de aprendizagem.

Desta forma, os modelos de aprendizagem apresentam-se como uma tentativa de caracterização das etapas de aprendizagem, que nos anos 80, após intensas investigações foram formalizados e descritos em estágios.

No entanto, os diferentes modelos desenvolvidos distinguem-se pelo número de características das fases que descrevem e também pela forma como conceptualizam a transição entre cada uma delas. Pois, tal como refere Martins, 1996 e Silva, 2003 (citado por, Esteves 2013)

as perspectivas que os norteiam são distintas e diversificadas, nomeadamente quanto ao números de fases que os estruturam, ao que é característico de cada fase, ao modo como tal aprendizagem é utilizada e aos fatores que permitem uma transição para momentos evolutivos mais complexos. (p.37)

Assim sendo, e apesar de existirem várias propostas e perspectiva de modelos desenvolvimentistas, e como este não é o foco principal da investigação, apenas serão apresentados dois modelos.

Deste modo, faremos referência ao modelo de Frith (1985) e de Ehri (1985), respetivamente, pois são dois dos modelos mais difundidos e utilizados na investigação e na aprendizagem da leitura.

#### **1.2.3.1. Modelo de Frith**

Um dos primeiros modelos desenvolvimentais da leitura, e no qual depois muitos outros modelos se baseiam, é o modelo de Uta Frith (1985). Neste modelo, a autora apresentou uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura e considera que a leitura se desenvolve em três etapas: *logográfica*, *alfabética* e *ortográfica*.

Na etapa *logográfica* as crianças reconhecem um número reduzido de palavras sem recorrer ao processo de decifração, isto é, distinguem-as através da sua forma, estrutura ou contexto. Desta forma é tal como mencionado por Martins e Niza (1998, citado por Esteves, 2013) o uso desta estratégia, “não pode ser não tida como uma verdadeira

leitura, já que, se for alterada a tipografia de algumas letras, as crianças já não reconhecem as palavras, sendo estas lidas como uma figura.” (p.44)

A segunda estratégia, a *alfabética* é uma das etapas cruciais na aprendizagem da leitura, pois tal como referimos anteriormente no ponto Leitura: Ensino e aprendizagem o nosso sistema de escrita é alfabética, desta forma torna-se essencial que a criança adquira com êxito a competência do princípio alfabético, para que possa alcançar uma leitura fluente e uma boa compreensão leitora.

Em síntese, é nesta fase a que a criança faz a análise das palavras nos seus componentes (letras e sons), ou seja, inicia assim associação e o uso das regras de conversão grafema-fonema, podendo assim iniciar a decodificação de novas palavras. (Cruz, 2007).

Por fim, na última fase considerada por Uta Frith, a *ortográfica*, o reconhecimento de palavras é feito de uma forma direta e automática, pois a prática da leitura já permite à criança um reconhecimento automatizado dos padrões ortográficos. (Lopes, Velasques, Fernandes e Bártolo 2004).

### **1.2.3.2. Modelo de Ehri**

À semelhança do modelo proposto por Frith, também o modelo de Ehri (1985) é uma dos mais utilizados na investigação.

Nesta perspectiva, Ehri considera que a aprendizagem da leitura se processa em quatro fases que são: *pré-alfabética*, no qual o leitor não conhece e, portanto não valoriza o princípio alfabético e tenta usar pistas visuais da palavra para a identificar; *alfabética parcial*, no qual, apesar de reconhecer a existência de uma relação entre letras e sons, a criança baseia-se em pista fonética parciais; *alfabética total*, nesta fase as crianças já identificam e reconhecem todas as correspondências letras-fonemas, e desta forma já são capazes de agrupar sons para chegar à palavra, assim sendo a leitura passa a processar-se muito mais rapidamente; e a finalmente a última fase a *alfabética consolidada*, no qual os encontros repetidos com as palavras permitem ao leitor armazenar padrões e permitir ao leitor reduzir os números de conexões (letra-fonema) que são necessárias na leitura. (Querido, 2013).

Em síntese de acordo com Ehri (1997, citado por Cruz, 2007) “esta quatro fases retratam o modo como aprendemos a ler e como é que este processo muda ao longo do desenvolvimento” (p.123)

#### **1.2.4. Métodos de ensino da leitura**

Tal como referenciamos anteriormente a competência de leitura é, hoje em dia, indispensável à vida, já que a linguagem escrita é uma das forma de comunicação em praticamente todas as atividades diárias.

No entanto, é de salientar que ao contrário da linguagem oral que surge de forma natural no desenvolvimento da criança a linguagem escrita necessita de um ensino sistemático e dirigido, pois tal como refere Moats (2002, citado por Cruz, 2007) “aprender a ler é como tocar piano, (i.e habilidade adquirida), enquanto que a aprender a falar, é como aprender a correr (i.e habilidade natural) ” (p.137)

Desta forma, a aprendizagem da leitura é um dos desafios mais complexo no início da escolaridade. Assim, a principal preocupação do professor deverá ser a de encontrar a forma mais adequada de facilitar a aquisição das competências da leitura, ou seja, como ensinar.

No entanto, tal como referenciado por Viana e Teixeira (2002, citados por Esteves, 2013) “no geral os professores preocupam-se mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado, têm pouco conhecimento teórico acerca deste processo.” (p.30).

Assim sendo, e diante tal lacuna no ensino da leitura, torna-se relevante realizar uma pequena análise sobre os métodos de ensino da leitura. O debate sobre os métodos de acordo com Martins (1996, citado por Esteves, 2013) “ocupou, durante bastante tempo, a atenção dos investigadores que procuraram “provar” qual o método mais eficaz no ensino da leitura” (p.30), ou seja, os últimos 100 anos da história do ensino da leitura foi caracterizado pela discussão e oposição entre os métodos globais e os sintético (Cruz, 2007).

Tendo em conta que a definição de um único método não é consensual, iremos assim realizar uma pequena análise dos vários métodos utilizados pelos professores no ensino da aquisição da competência de leitura: o sintético, o global ou o misto.

### **1.2.4.1. Métodos fónicos ou sintéticos**

O método sintético é o mais antigo. Surgiu na Idade Média, sendo ainda o mais utilizado no ensino, pois tem por convicção que a letra ou símbolo é a unidade fundamental da leitura e da escrita (Esteves, 2013).

De acordo com o *Nacional Reading Panel* (2000, citado por Cruz, 2007) “Os modelos fónicos consistem no ensinar explicitamente aos alunos a maneira de converter letras em sons e depois de combinar fonemas para formar palavras” (p.141). Na realidade, o principal objetivo destes métodos é que as crianças sejam capazes de expor as regras que governam as relações de letra-som e percebam o princípio alfabético de acordo com essa relação sistemática de letra-fonema.

Estes métodos funcionam como modelos de instrução que ensinam às crianças essa relação sistemática de letra som recorrendo apenas ao conhecimento fonológico (Esteves, 2013).

De um modo resumido, os métodos fónicos respeitam a seguinte ordem: 1) Estudo das vogais e consoantes; 2) Combinação das letras entre si, para construir sílabas; 3) Identificação de palavras formadas através da junção das sílabas; 4) Leitura oral de pequenas frases. (Cruz, 2007)

Em suma, é possível verificar que os métodos fónicos realizam uma evolução do mais simples para o mais complexo sendo desta forma inseridos no modelo ascendente tal como referido no ponto anterior dos modelos de leitura.

Embora sejam vários os programas que se enquadram nos métodos fónicos as variações mais conhecidas são: *método alfabético ou ABC*, o *método fonémico* e o *método silábico*. (Cruz, 2007)

### **1.2.4.2. Métodos globais ou analíticos**

O método global foi utilizado no início do século XIX e assenta no fundamento oposto do método referido anteriormente, ou seja este método opõem-se ao ensino tradicional e valoriza uma pedagogia ativa, em que a criança é agente da sua aprendizagem.

De acordo com Cruz (2007) “os defensores dos métodos globais sugerem que aprender a ler é uma parte natural do desenvolvimento da linguagem, e que as crianças deviam aprender a ler tal como aprendem a compreender e a falar” (p.145)

Assim sendo, estes métodos defendem que a leitura e a escrita são realizadas de uma forma global, sendo que o aluno primeiro aprende frases e palavras para depois terminar com sílabas e letras, ou seja, partem de estruturas mais complexas para as mais simples como grafemas e os fonemas. (Esteves, 2013).

De um modo resumido, as etapas seguidas pelos métodos globais são: 1) percepção geral da palavra e a sua representação gráfica; 2) diálogo sobre a figura; 3) apresentação e leitura de palavras; 4) decomposição da palavra em sílabas; 5) decomposição das sílabas em fonemas; 6) associação dos fonemas e dos grafemas; 7) combinação de sílabas já conhecidas para formar novas palavras. (Esteves, 2013)

Freinet (1960) é apologista do método natural, uma variante do método global, tem como base textos produzidos pelos alunos que, posteriormente são ditados e lidos pelo professor, desta forma vamos ao encontro da pedagogia ativa que os métodos globais defendem, ou seja, aprendizagem da leitura vai ao encontro da própria linguagem da criança (Cruz, 2007). Uma outra variante dos métodos globais é o *método das 28 Palavras*.

#### **1.2.4.3. Métodos mistos**

Os métodos mistos surgem numa tentativa de reunir e aperfeiçoar todas as vantagens dos métodos referidos anteriormente e tem como suporte os modelos interativos. (Cruz, 2007).

Desta forma, Citoler (1996), Defior (1998) e Viana (1998 e 2003) denominam por métodos mistos de ensino da leitura, os quais procuram sintetizar e integrar as vantagens dos dois tipos de métodos atrás referidos.

Estes métodos utilizam a análise e síntese dos métodos fónicos e globais, ou seja, resultam de uma combinação dos mesmos. As palavras e as letras são apresentadas globalmente, e o estudo das letras é feito de forma a provocar o interesse e descoberta da criança, quer seja por comparação com outras palavras, quer pela correspondência grafema-fonema.

### 1.3.Fluência

#### **Definição de fluência no dicionário:**

**Fluência:** *nf* facilidade de expressão; (Dicionário da Língua Portuguesa, 2014, s.p)

A fluência na leitura é considerada uma competência ponte entre a decodificação e a compreensão no processo de aprendizagem da leitura. Apesar de ser objeto de estudo de várias investigações, ainda não existe um consenso unânime entre autores. Autores há que salientam o “papel da precisão e da automatização no reconhecimento de palavras”, tal como evidencia Samuels (2002, citado por Santos, 2014, p.17). De acordo com Silveira (2012), a fluência é o ritmo que a criança consegue impor durante a sua leitura. Já para Viana (2002, citada por Santos, 2014), “ a fluência é compreender, julgar, apreciar e criar”. (p.17). Outros autores ainda salientam o uso apropriado da prosódia e uma leitura oral expressiva como importantes para uma leitura fluente, tal como definido pelo *Nacional Reading Panel* (2000), conceção que é compartilhada por Rasinski, (2004, citado por Ramos, 2017). Assim, *fluência* será “ a capacidade de ler um texto rapidamente, como expressão adequada, tendo em linha de conta a prosódia e o reconhecimento rápido e automático das palavras.” (p.47).

Em suma, podemos então definir a fluência como a habilidade de ler um texto em voz alta, de forma precisa e rápida, com expressão adequada, estando assim envolvidas as três componentes ou dimensões essenciais a esta competência: precisão, velocidade e prosódia. (Esteves, 2013)

Atualmente, e só na última década, é que se começou a dar importância à fluência na leitura, e a reconhecer que ler um texto fluentemente é fundamental, pois só assim é estabelecida a relação entre o reconhecimento das palavras e a compreensão do texto.

Neste seguimento, e tal como vem referido no *Nacional Reading Panel* (2000), a fluência é a ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão, desta forma, e por conseguinte, leitores fluentes identificam com rapidez e precisão as palavras, dedicando mais atenção à compreensão, o que não se verifica em leitores pouco fluentes.

Chall, (1996, citado por Querido, 2013) refere que se “ espera que se tornem leitores fluentes durante o 2º e 3º ano de escolaridade, que por volta do 4º ano deixem de aprender a ler e passem a ler para aprender nova informação” (p.14).

Indo ao encontro com a ideia de Chall, Ramos (2017) refere um estudo realizado pelo *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, 2002), “numa amostra representativa de crianças do 4.º ano foram apurados 35% de alunos que não liam com fluência, ou seja, liam menos de 90% e 100% das palavras definidas por minuto” (p.49).

Neste sentido, o estudo veio demonstrar que existe uma relação entre fluência e compreensão leitora, isto é, alunos com baixo nível de fluência também se encontram com baixo nível de compreensão.

O mesmo estudo salienta ainda “o conhecimento lexical desempenha um papel de relevo na fluência de leitura” (Ramos, 2017 p.49).

### **1.3.1. Leitura em voz alta**

A leitura em voz alta, o objeto de estudo deste trabalho, constitui uma prática leitora de extrema importância para construção e melhoria dos hábitos leitores dos alunos. Além de que proporciona o aumento das capacidades ao nível da compreensão e de interpretação textual.

Esta competência permite aos alunos a possibilidade de melhor compreenderem o mundo que os rodeia e darem respostas às situações que surgem quer na escola, na sociedade e, mais tarde, no mundo profissional. É por isso que, a leitura é considerada uma das capacidades mais importantes e determinante no sucesso pessoal, social e académico do ser humano. Deste modo, e sendo o professor o principal mediador da leitura compete-lhe semear o gosto pela leitura, mostrando aos alunos tudo o que ato de ler lhe possibilita.

A leitura faz parte da história da humanidade há milhares de anos, desde o aparecimento da escrita. Ler, na Grécia antiga era sinónimo de ler em voz alta, até porque a escrita servia apenas como registo da palavra falada, como memória. Segundo Jean (2000, citado por Ferreira, 2014) ”a leitura em voz alta entre os Gregos, é a única forma de leitura própria para reconhecer o sentido sob e nos signos e a sua articulação sintáctica” (p.19).

No século passado, as práticas de leitura em voz alta foram alvo de desinteresse, principalmente no que concerne ao seu uso em contexto pedagógico e didático. No entanto, neste últimos anos, assiste-se, atualmente a uma revalorização da prática, surgindo assim alguns estudos, a defender estas práticas leitoras após décadas de apagamento (Querido, 2013, Costa, 2014, Luciano e Bastos, 2014 Pastorello, 2010).

Na verdade entende-se que, a leitura em voz alta constitui um método privilegiado e decisivo na promoção de hábitos leitores desde tenra idade, pois ler para as crianças constitui, em grande medida, o primeiro contacto com a Literatura. Pennac (1993, citado por Nóbrega, 2014) refere que “para além do papel da família na valorização de hábitos de leitura, sublinhou também o da escola, espaço onde, muitas vezes, o leitor aprende a ler e a gostar de ouvir ler”. (p.91).

A leitura em voz alta é uma atividade de extrema importância, pois possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita, e o enriquecimento do vocabulário da criança além de que ajuda, tal como referido anteriormente, no desenvolvimento de estruturas cognitivas ao nível da compreensão e interpretação textual. Desta forma, Mata (2008, citado por Costa, 2014) defende que com a leitura em voz alta é possível proporcionar várias vantagens no ouvinte, tais como:

- i) Cria a oportunidade para ouvir leitura fluente, com entoação adequada facilitando a compreensão do que é ler e para que serve, despertando maior interesse e vontade de participar na atividade;
- ii) Fornece modelos de leitores envolvidos, porque seja o educador ou um familiar que leia com gosto transmite esse prazer e esse gosto à criança;
- iii) Alarga experiências porque os livros são grandes fontes de conhecimento e podem motivar para futuras pesquisas e leituras;
- iv) Desenvolve curiosidade pelos livros, porque a exploração à história, feita antes, durante e após a leitura desperta curiosidade e interesse pelos livros;
- v) Aprende comportamentos de leitor, ao observar o leitor a criança quando manipula os livros imita os comportamentos que viu;
- vi) Desenvolve conceitos de escrita, aprende conceitos como a sua orientação, que a escrita reflete a nossa oralidade, aprende sinais de pontuação e letras de forma simples e com sentido, mesmo antes do ensino formal da escrita. (p.32).

Atualmente, e dada a importância que cada vez mais se tem vindo a dar à leitura em voz alta, a promoção da leitura tem sido uma prioridade no ensino em Portugal nas últimas décadas. A rede de bibliotecas escolares é uma das formas dessa promoção que tem vindo a crescer desde 1996, tal como reconhecido no relatório apresentado pela rede de bibliotecas escolares em 2010, onde é referida que as Bibliotecas escolares já conseguiam abarcar 70% da população escolar.

Projetos como o Ler+ e o Concurso Nacional de Leitura são outros exemplos de atividades que se esforçam para a promoção de hábitos de leitura. É de salientar ainda o Plano Nacional de Leitura que promove muitas das suas atividades para a leitura em voz alta tais como: leituras dramatizadas, concursos de leitura, leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos, leitura, leitura em coro, leitura em parceria, leitura em voz alta feita por um convidado, leituras gravadas.

Desta forma criar uma rotina de leitura em voz alta no dia-a-dia é fundamental para o desenvolvimento da fluência e compreensão leitora, além de que tal como temos vindo a referir ajuda na criação de hábitos leitores. Como refere Delmanto (2009, citado por Zaneta e Nascimento, S/d)

a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo seja desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura para enfrentar os desafios da vida em sociedade. (s.p)

Em suma, escola tem grande parte da responsabilidade de promover estratégias para garantir o crescimento do aluno, despertando-lhe interesse para leitura. Tal como refere Luciano e Bastos (2004) “se bem executada, a leitura em voz alta é, tal como a narração oral de histórias, uma atividade que cria um ambiente de expectativa e de mistério nos momentos que a antecedem e que, tal como a narração de contos.” (p.81).

### **1.3.2. Práticas e estratégias no desenvolvimento da leitura em voz alta**

Tal como já referenciado, a leitura em voz alta é, de facto, uma competência que deve ser trabalhada no 1º CEB. No entanto, é frequente, principalmente no Ensino Básico, termos alunos com dificuldades na leitura em voz alta (Duarte, 2001).

Um estudo de caso efetuado por Belo e Sá (2005, citado por Nóbrega 2014) vem comprovar essas mesmas dificuldades “onde destacam uma elevada percentagem de 50% a 75% de alunos com evidentes problemas na leitura em voz alta” (p.166).

Associada a esta taxa elevada de dificuldades na leitura oralizada estão, muitas vezes, as práticas pouco eficazes que são utilizadas na promoção da leitura em voz alta. Tal como refere Foucambert (1976, citado por Nóbrega 2014) num estudo realizado

Já não tem qualquer utilidade denunciar a má utilização que se faz da leitura em voz alta. Quando ela obriga vinte crianças a seguirem com os

olhos e os dedos a palavra de uma delas. Sob estas, ela deve ser banida de todas as etapas da aprendizagem. (p.106).

Como refere Martins (2002, citado por Nóbrega, 2014) “o sucesso e a diversidade da leitura em voz alta dependem, de professores sensibilizados, conscientes e com formação adequada para promover, com efeitos de ensino e aprendizagem evidentes, esta prática leitora na aula” (p.162). Neste sentido, concluímos que o professor desempenha um papel primordial no processo de fomentar e emergir o gosto pela leitura desde criança e para além do ensino.

Como refere Coelho (2001, citado por Nóbrega, 2014) “A leitura em contexto escolar exige, assim práticas diversificadas” (p.151). Desta forma, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, com o intuito de apoiar o professor na organização, preparação e gestão da sua atividade profissional, disponibiliza de um Caderno de Aprendizagem da leitura e da escrita, que configuram rumos pedagógicos no que diz respeito aos conteúdos e objetivos atingir relativamente à leitura.

No 1.º Ciclo, as indicações relativas às leituras em voz alta são explícitas nos quatro anos deste ciclo de ensino, tal como vem descrito nas aprendizagens essenciais do 1ºCEB. Desta forma reconhece-se assim a importância da leitura em voz alta, principalmente nas fases iniciais da aprendizagem da leitura. Uma vez que chegando ao 4º ano de escolaridade, e tal como descrito nas aprendizagens essenciais, o aluno já deverá ser capaz de fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos, ou seja, este, já deve ter atingido uma decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.

A leitura em voz alta permite o treino de competências relacionadas com a expressão oral que servem, igualmente, o propósito de conduzir à compreensão do texto, uma vez que, através da expressão, se pode revelar prontamente a compreensão.

Assim, a sala de aula deve proporcionar aos alunos um ensino explícito e fomentador para a prática de leitura oral. Antes de qualquer estratégia implementada diretamente com as crianças, estas devem ter contacto direto e testemunhar várias leituras orais de forma adquirir modelos de interpretação que será crucial para as suas futuras leituras, pois “a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto”. (Leite, 2013 p.3).

Uma boa leitura em voz alta exige bons ouvintes, atentos e interessados, devendo o professor promover um ambiente apropriado onde a pertinência comunicativa da leitura em voz alta se cumpra sem prejuízo de nenhuma das partes.

Neste seguimento, as estratégias a serem implementadas passam pelo trabalhar o vocabulário juntamente com aquisição de identificação das palavras escritas e no contexto da comunicação oral, pois como refere Ramos (2017) o “ensino explícito para aquisição de vocabulário e prática de leitura oral e assim, aumentar a fluência de leitura e em simultâneo contribuir para ampliar a compreensão de leitura.” (p.50)

A escolha de textos pelo professor torna-se também parte importante, pois estes devem obedecer a determinados critérios, de modo a estarem adaptados ao nível de escolaridade.

Outras das estratégias a ser empreendida passa pelo trabalho do professor modelizar e trabalhar a prosódia nas leituras em voz alta, uma vez esta é considerada uma das três competências essenciais na habilidade da leitura fluência em voz alta. Com efeito, a leitura em voz alta exige uma leitura prévia, caso contrário a primeira leitura pode estar destinada ao fracasso. Contudo, é comum nas escolas que o professor indique uma página do livro de leitura e peça aos alunos que a leiam em voz alta, exigindo que o façam corretamente, com boa pronúncia, respeitando os sinais de pontuação e de maneira expressiva e tudo isso sem antes lhes ter permitido que façam uma leitura exploratória tal como faz referência Castro (2012) num estudo realizado.

Colocar o aluno numa posição de fracasso terá consequências negativas e causará frustração, inibindo assim futuras leituras. Neste seguimento, o professor deve contribuir para o sucesso através do ensino da habilidade de leitura, ou seja, treino de articulação e da dicção. De acordo com Hasbrouck (2005, citado por Santos, 2014) “outra forma de desenvolver a leitura é efetuar a leitura repetida do mesmo texto” (p.21).

Além da importância de ouvir ler, Duarte (2001) também sugere outras atividades tais como: dizer trava-línguas, pequenas lengalengas, pequenos poemas memorizados, contar pequenas histórias inventadas, recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal), ler em coro pequenos poemas e dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação),

Tais estratégias permitirão ao aluno perceber características essenciais dos textos a abordar, para além de promover um maior domínio do texto, assim como um aprofundado conhecimento e uma mais eficaz compreensão e interpretação do mesmo.

## **2. Problematização e Metodologia**

### **2.1. Problema, objetivos e questão de investigação**

#### *Contextualização do estudo e delimitação do problema*

É através da leitura que podemos levar o aluno a enriquecer-se pelo contacto com outras vivências e como outros mundos. Hoje em dia, a leitura é indispensável à vida, uma vez que esta é uma competência essencial para o bom desempenho pessoal, social e académico do ser humano.

A leitura em voz alta ou leitura oral é, de facto, uma competência que deve ser trabalhada no 1º CEB. No entanto, é frequente, principalmente no Ensino Básico, termos alunos com dificuldades na leitura em voz alta (Duarte, 2001). Dado que, esta competência nem sempre é desenvolvida da forma mais adequada e motivadora para que a criança fomente o gosto pela leitura.

Assim sendo, o presente estudo intitulado: *Leitura em voz alta: perceções e práticas de professores de 1º Ciclo do Ensino Básico*, surgiu no contexto do Projeto: *JÁ SEI LER: Leitura em Voz Alta*, que teve início em janeiro de 2019, destinando-se a crianças que frequentam o 1º ano, e acompanhando-as ao longo do seu percurso de quatro anos no 1º CEB.

O projeto *JÁ SEI LER: Leitura em Voz Alta* tem como entidade promotora o ISEC Lisboa e desenvolve-se a partir de uma parceria estabelecida com o Município do Entroncamento e o Plano Nacional de Leitura.

Relativamente ao estudo, este pretende analisar as perceções dos professores do 1º CEB relativamente à importância que concedem às práticas de leitura em voz alta em sala de aula, por um lado, e, por outro, conhecer as práticas que desenvolvem.

Desta forma, foram delineados os seguintes objetivos de estudos:

- I. Compreender a importância da leitura em voz alta em sala de aula;
- II. Conhecer as perceções dos professores a propósito da importância de práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula;
- III. Identificar práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula.

## **2.2. Abordagem metodológica adotada**

No presente estudo, optámos por uma abordagem geral quantitativa. Coutinho (2011) declara que a investigação quantitativa é centrada “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas, passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas” (p.24). Desta forma, parafraseando Almeida e Freire (2000) uma abordagem quantitativa consiste em explicar, prever e controlar fenómenos, procurando regularidades através dos procedimentos e da quantificação das medidas.

Segundo Serapioni, (2000) as características fundamentais desta abordagem são: a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, a ausência de preocupação com a subjetividade, a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados, a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva, a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade generalização e a assunção da realidade como estática.

Deste modo, a metodologia utilizada compreendeu a recolha de dados informativos relativos ao conhecimento, perceções e práticas dos professores do 1.º CEB sobre a Leitura em Voz alta. Para a recolha de dados, foi utilizado um questionário feito no âmbito do Projeto: *Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta*.

## **2.3. Participantes e respetivo critério de seleção**

A população deste estudo foi selecionada por critérios de conveniência, pois o questionário foi aplicado a todos os professores das escolas envolvidas no Projeto. Assim, foram envolvidos 31 professores titulares do 1.º CEB, que representam (100% da população alvo).

A amostra é toda do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 anos e 60 anos e com o tempo de serviço entre (menos) 5 e (mais) 21 anos. (Tabela 1).

Tal como podemos observar, a generalidade dos inquiridos revela pertencer a um grupo bastante experiente, já que a maioria tem entre 51 a 60 anos (48,39%) e possui mais de 21 anos de experiência como docente (67,74%). (Tabela 1).

**Tabela 1** – Descrição da amostra pela idade e tempo de serviço (anos)

<b>Idades</b>	<b>Fa</b>	<b>%</b>
30 - 40	5	16,13
41-50	11	35,48
51-60	15	48,39
Total	31	100

<b>Tempo de Serviço</b>		
<5	0	0,00
5-10	2	6,45
11-20	8	25,81
+21	21	67,74
Total	31	100

## **2.4. Recolha de dados**

As técnicas e instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais para o êxito da investigação. Desta forma, a recolha de dados foi efetuada com recurso ao inquérito por questionário, pois considerou-se a solução mais adequada para conhecer os conhecimentos dos docentes e respetivas práticas pedagógicas de acordo com a linha de investigação do presente estudo.

Além de ser uma técnica de recolha de dados muito utilizada em estudos de investigação, principalmente pela sua forma rápida de obtenção de dados, a técnica do questionário possibilita a aplicação a um conjunto de sujeitos representativos de uma população, permitindo assim verificar hipóteses teóricas e recolher dados sobre o conhecimento, informação, preferências, valores, atitudes e crenças das pessoas (Tuckman, 2000).

Como refere Morgado, (2012) estes “devem ser elaborados e utilizados de modo a captar, da forma o mais completa possível, todas as informações inerentes ao(s) fenómeno (s) em estudo (...) não podendo deixar de ter em conta os objetivos visados.” (p.71).

### 2.4.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário (Anexo I) utilizado nesta investigação foi realizado, no âmbito do Projeto: *Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta*. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992):

O inquérito por questionário (...) consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...) uma série de perguntas relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p.136)

No que diz respeito ao questionário, este apresenta-se organizado da seguinte forma: **Bloco I - Caracterização:** com o objetivo de obter informações pessoais e possibilitar a caracterização da amostra do estudo; **Bloco II – Perceções sobre a importância da Leitura em Voz Alta:** com o objetivo de aferir e compreender a importância que os professores dão à leitura em voz alta em sala de aula; **Bloco III – Práticas de Leitura em Voz Alta:** com o objetivo de identificar práticas promotoras de leitura em voz alta realizadas pelos professores em sala de aula.

A taxa de participação foi de 100% tendo os inquiridos, respondido à totalidade das questões.

Relativamente aos procedimentos de aplicação, há que referir que estes foram entregues à direção das escolas do Município do Entroncamento, que os encaminhou para os titulares de turma.

## 2.5. Tratamento e análise de dados

Segundo Sousa e Baptista (2011), o tratamento e análise dos dados corresponde ao “processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à sua examinação de forma sistemática parte por parte” (p.106), ou seja, nesta fase propõe-se que o investigador registre, analise e interprete os dados.

Após terem sido recolhidos os dados obtidos através dos questionários, procurou-se iniciar a análise aos mesmos, dando-se de seguida início ao processo de organização dos dados.

Assim, procedeu-se à codificação e enumeração de cada item e cada questão, de forma realizar uma análise estatística a ser lançada numa folha de cálculo, através do programa *Microsoft Office Excel*.

### 3. Resultados e discussão

Apresentada a metodologia de estudo, com ênfase no campo de análise, na população e nos procedimentos adotados, procederemos à descrição e análise dos dados recolhidos com o apoio em subsídios teóricos apresentados ao longo deste trabalho.

No âmbito da linha de investigação apresentada anteriormente, centramos desta forma a nossa análise nos resultados que consideramos mais significativos e que emergiram do inquérito por questionário aos docentes titulares, relativos aos objetivos delineados:

- Compreender a importância da leitura em voz alta em sala de aula;
- Conhecer as perceções dos professores a propósito da importância de práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula;
- Identificar práticas promotoras de leitura em voz alta em sala de aula.

#### i) **Perceções sobre a importância da Leitura em Voz Alta.**

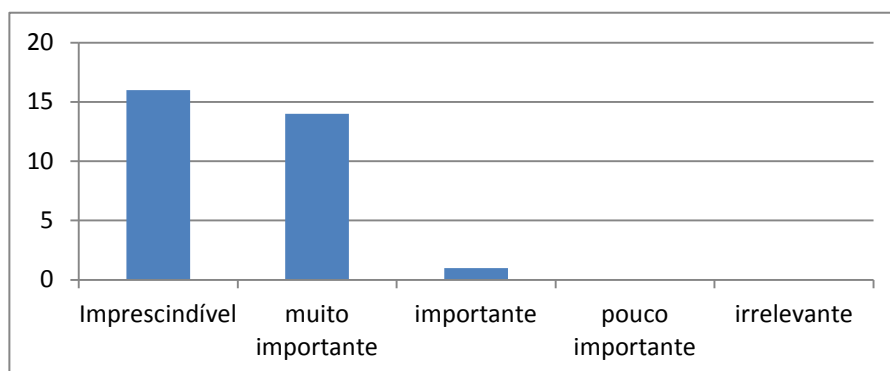
Tal como referimos anteriormente, no século passado as práticas leitoras foram alvo de desinteresse, principalmente em contexto pedagógico e didático. No entanto, neste últimos anos, assiste-se a uma revalorização da prática, surgindo assim alguns estudos a defender estas práticas leitoras após décadas de apagamento (Querido, 2013; Costa, 2014; Luciano e Bastos, 2014, Pastorello, 2010).

Iniciando a nossa análise de dados relativamente à importância da leitura em voz alta em contexto pedagógico, verificamos que metade dos professores inquiridos considera que a Leitura em Voz Alta é *imprescindível* (51,61%) em contexto de sala de aula, e 45,16% que a consideram *muito importante*, sendo que apenas 3,23% dos inquiridos lhe confere o valor de *importante* (Gráfico 1).

Por outro lado, e quando questionados sobre qual os domínios previstos no Programa de Português a que conferem maior importância, a ordem selecionada pelos docentes inquiridos foi a seguinte: 1.º lugar a *oralidade*, 2.º lugar a *leitura e escrita* em 3.º lugar a *educação literária* e em 4.º lugar a *gramática*.

Desta forma, e relacionando-se as duas questões, podemos assumir que apesar de os docentes percecionarem que a leitura em voz alta é *imprescindível*, 54,84% dos docentes inquiridos concedem maior valor à oralidade e ao discurso oral.

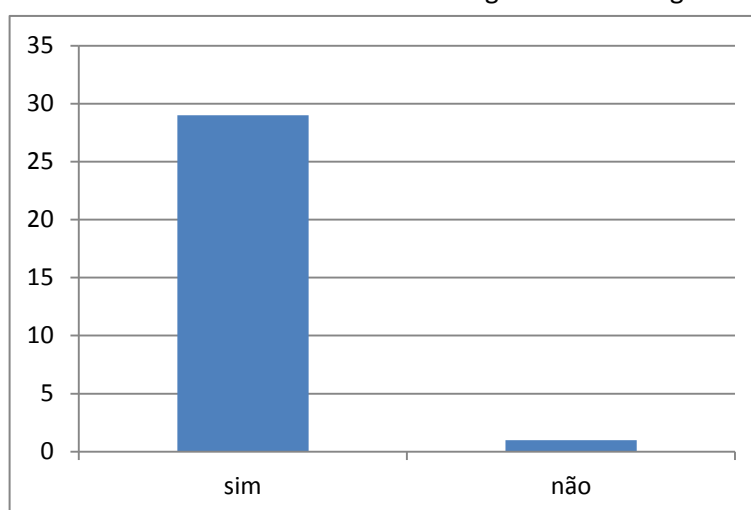
**Gráfico 1:** Valor Reconhecido à em Leitura em Voz Alta



Quando abordados sobre se o Programa de Português contempla a dimensão da leitura em voz alta, podemos verificar que mais de metade dos docentes inquiridos diz que sim (93,55%), contra 1 titular que responde que não e 1 docente que não respondeu (Gráfico2).

Também Nóbrega (2014), no seu estudo sobre “Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português”, refere que o Programa de Português “reforça a necessidade de intensificar a prática da leitura em voz alta e sublinha a importância desta área para cimentar saberes e competências, sem esquecer a componente de avaliação da leitura.” (p.4)

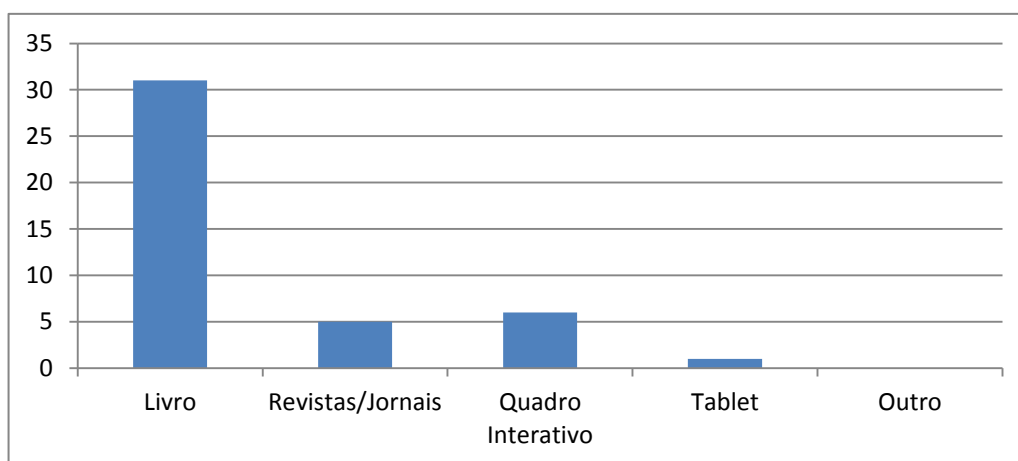
**Gráfico 2:** Leitura em Voz Alta no Programa de Português



Quando questionados a propósito do suporte que reveste maior importância para a prática de Leitura em Voz Alta, os docentes elegem o livro como sendo o suporte com maior importância. No estudo de Luciano (2014), também referenciado que os docentes recorrem constantemente ao livro, e que “em contexto escolar o suporte livro é considerado mais importante, significando que a cultura do livro está fortemente instalada” (p. 101).

Por sua vez, as revistas/jornais, o quadro interativo e o tablet de acordo com os docentes inquiridos, são recursos ainda pouco utilizados e com pouca importância para a leitura em voz alta (Gráfico3).

**Gráfico 3:** Suporte de leitura com maior importância na prática de Leitura em Voz Alta



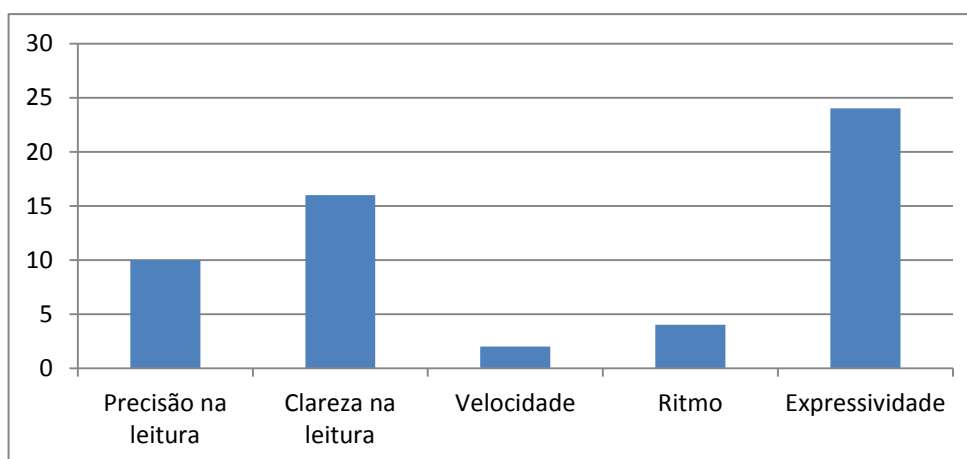
Tal como tem vindo a ser referido, a leitura em voz alta permite o treino de competências relacionadas com a expressão oral, conduzindo ao longo dos tempos, a uma maior compreensão leitora. Neste sentido, o treino de aspetos técnicos relacionados com as leituras em voz alta, como a articulação e a dicção, são de extrema importância. Bajard (1994, citado por Belo e Sá, 2005) destaca que “a leitura em voz alta é uma actividade muito difícil, visto que exige que estejam adquiridas, pelo menos, duas competências: a compreensão do texto e a dicção” (p.10).

Analisando os parâmetros que cada professor valoriza na leitura em voz alta dos alunos, verificamos que a maioria dos docentes considera a expressividade como ponto fundamental na Leitura em Voz Alta dos alunos (Gráfico 4). Também Luciano (2014), na sua investigação, realça que os docentes de 1.º CEB evocam a importância da expressividade na leitura em voz alta referindo que “a maioria dos inquiridos faz ensaios de leitura em voz alta, procurando trabalhar a entoação e o tom de voz mais

apelativos, conforme as personagens. Creem ser um aspeto fundamental para cativar os alunos” (p.104).

Reis (2009, citado por Nóbrega, 2014) salienta que sendo um desempenho a ser trabalhado, o aluno deverá saber ler com fluência e com expressividade, de modo a operacionalizar a competência comunicativa do ato de leitura em voz alta, ou seja “ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos.” (p.149).

**Gráfico 4:** O que mais valoriza na Leitura em Voz Alta



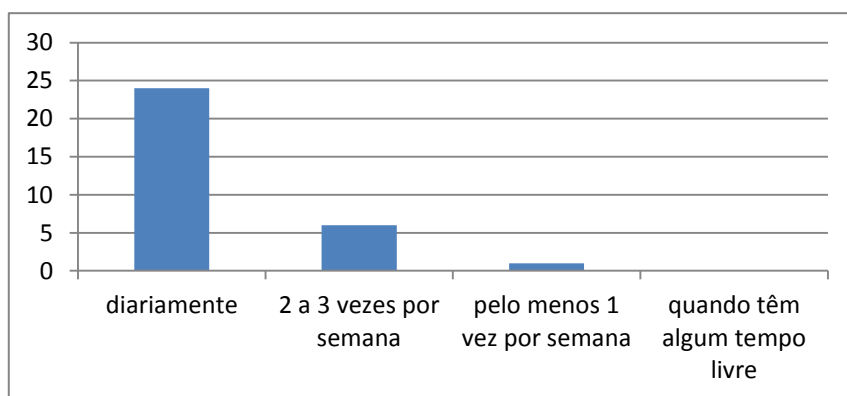
## ii) Práticas de leitura em voz alta.

Passando à análise das práticas de leitura em voz alta, os inquiridos, quando interrogados sobre a frequência de leitura em voz alta para os alunos, afirmam ler em voz alta. Sendo que a maioria dos docentes o faz diariamente: 77,42%, contra os 19,35% docentes que apenas o faz 2 a 3 vezes por semana e 3,23% que o faz apenas 1 vez por semana (Gráfico 5).

No estudo realizado por Luciano (2014), sobre “O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual”, a mesma aferiu que apenas 2 dos 14 docentes inquiridos realizavam a prática de leitura em voz alta diariamente.

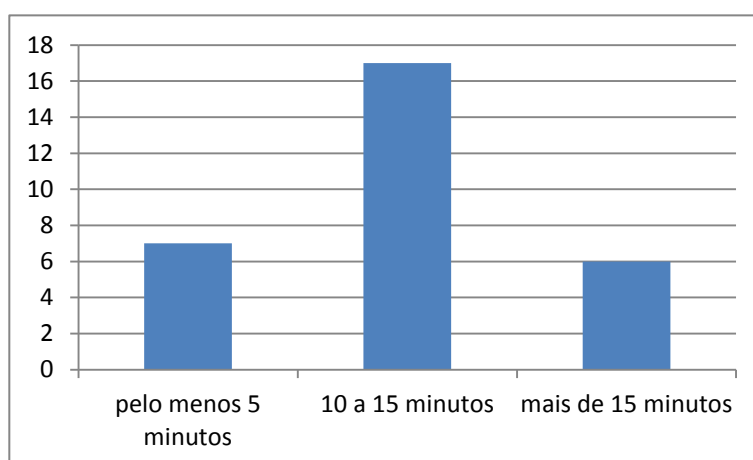
Desta forma, e comparando os dois estudos podemos verificar que os docentes tomam cada vez mais consciência da importância da prática de leitura em voz alta em contexto pedagógico.

**Gráfico 5:** Frequência de Leitura em Voz Alta para os alunos



Relativamente ao tempo que dispensam para a prática, a maioria dos docentes, 54,84%, refere que dispensa 10 a 15 minutos para a prática de leitura em voz alta, sendo que apenas 22,58% dispensa pelo menos 5 minutos e 19,35% mais do que 15 minutos (Gráfico 6).

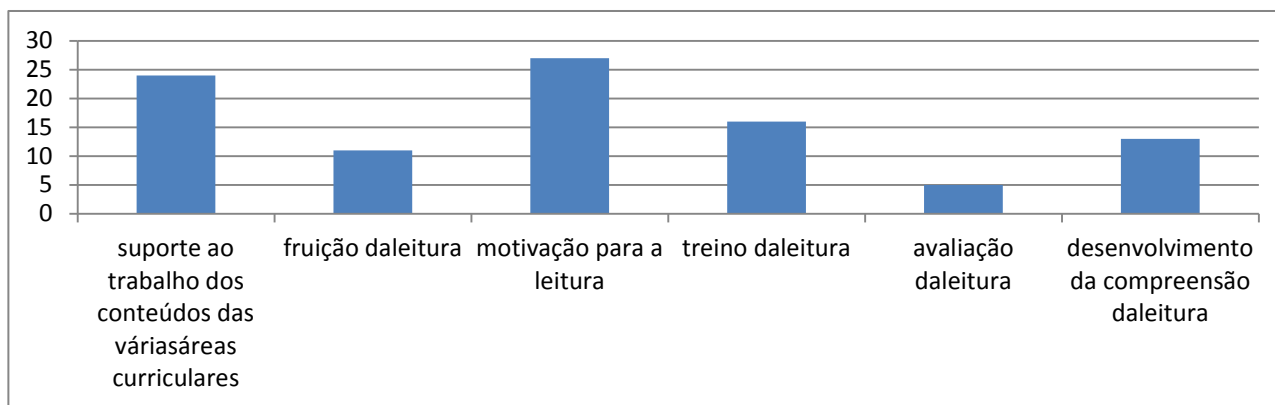
**Gráfico 6:** Tempo dispensado à prática de Leitura em Voz Alta



No entanto, quando questionados sobre a utilidade/utilização que fazem da leitura em voz alta em sala de aula, apuramos que as três opções mais escolhidas pelos docentes foram: em primeiro lugar a motivação para a leitura (87,10%), em segundo o suporte ao trabalho dos conteúdos (77,42%) e, por fim, o treino da leitura (51,61%) (Gráfico 7).

Desta forma, quando analisadas as duas questões em simultâneo, aferimos que o tempo dispensado para leitura em voz alta, nem sempre é destinado ao desenvolvimento da competência leitora, mas sim como suporte de trabalho de outras áreas.

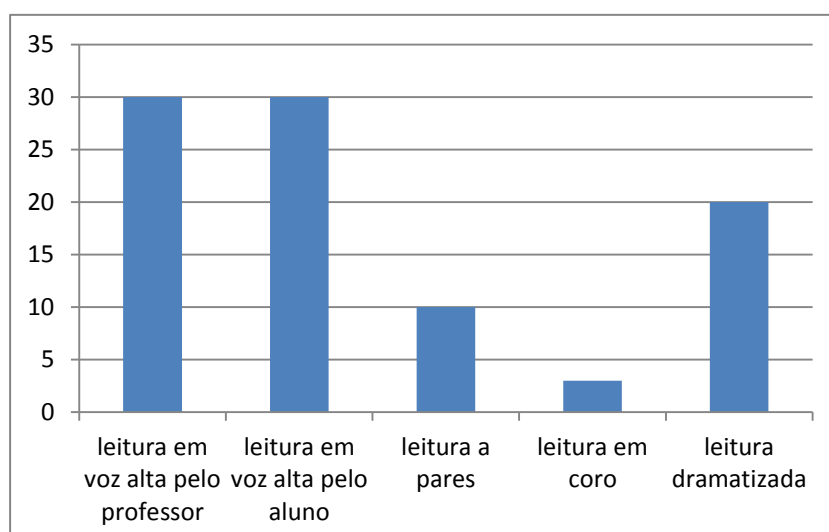
**Gráfico 7:** Fins da utilização da Leitura em Voz Alta em sala de aula



No que se refere às estratégias mais utilizadas em sala de aula, os docentes escolheram as três mais recorrentes: a leitura em voz alta pelo professor surge equiparada à leitura em voz alta pelo aluno (96,77%) e a leitura dramatizada (64,52%). Sendo que a leitura em coro é a estratégia menos utilizada pelos professores (9,68%).

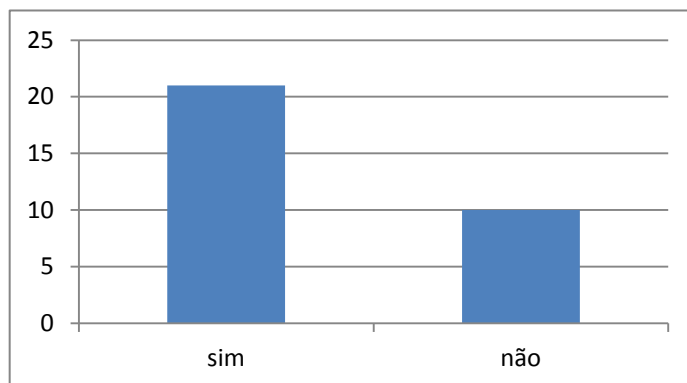
No entanto, Nóbrega (2014) refere no seu estudo que os docentes “Ainda assim, arriscam pouco, limitando-se a solicitar aos alunos que leiam alto e com expressividade sem, muitas vezes, permitir o espaço e o tempo necessários para o treino e para a experimentação” (p.243)

**Gráfico 8:** Estratégias utilizadas em sala de aula



Quanto à divergência das práticas utilizadas relativamente a cada ano de escolaridade, a maioria dos professores respondeu que adequa as estratégias ao ano que leciona 67,74%, contra a 32,26% que afirma não realizar uma adequação das estratégias (Gráfico 9).

**Gráfico 9:** Divergência nas práticas da Leitura nos anos de escolaridade



## Considerações finais/conclusões

A leitura em voz alta é, de acordo com o histórico relatório norte-americano, intitulado *Becoming a Nation of Readers* (1985), a atividade mais importante para a construção do conhecimento necessário para o sucesso final na leitura, além de que é a principal capacidade para que o ser humano alcance condições de autonomia e sucesso na vida pessoal escolar e profissional.

De acordo com os objetivos que foram delineados para o presente estudo, foi possível perceber que a leitura em voz alta se apresenta como uma prática de relevo para o contexto pedagógico. Pelas suas características, podemos assumir que esta desempenha um importante papel no percurso acadêmico dos alunos, enquanto prática de reconhecido alcance dos domínios da compreensão leitora e expressão oral, dado permitir o desenvolvimento da competência leitora.

Para além da constatação da importância da prática da leitura em voz alta, não menos relevante é o processo a ele conducente. O treino e a prática que antecedem a leitura são de grande valor, pois só ao longo desse percurso é que o aluno irá conseguir aperfeiçoar as técnicas e dominar os mecanismos que lhe permitem uma qualidade na leitura em voz alta, além de que só desta forma se sentirá mais confiante na competência leitora.

Quando analisadas as perceções e as práticas dos professores, apesar dos mesmos terem ciente a potencialidade da leitura em voz alta, ainda se verifica pouca diversificação de estratégias em contexto de sala de aula, pois de acordo com o levantamento de dados, podemos verificar, que a leitura em voz alta passa muito pela leitura do professor ou do aluno (96,77%). Como refere Martins (2002, citado por Nóbrega, 2014), “o sucesso e a diversidade da leitura em voz alta dependem, de professores sensibilizados, conscientes e com formação adequada para promover, com efeitos de ensino e aprendizagem evidentes, esta prática leitora na aula” (p.162). Neste sentido, concluímos que o professor desempenha um papel primordial no processo de fomentar e fazer emergir o gosto pela leitura na criança e para além do ensino.

Podemos igualmente destacar que, apesar de já ser perceptível que já existe uma valorização quanto às práticas da leitura em voz alta, os professores de 1.º CEB ainda precisam de mais conhecimentos e estratégias. Perante isto, surge, como destaca Jean (2000, citado por Luciano, 2014), a necessidade de uma boa formação inicial de

professores, que incluía “treinos nas diferentes formas de expressão oral e, em particular, na arte de contar e na arte de ler em voz alta” (p.81)

Quando questionados sobre quanto tempo recorrem a esta prática, verificámos que os inquiridos a utilizam diariamente. Contudo, nem sempre é destinada ao desenvolvimento da competência leitura, mas sim como suporte de trabalho de outras áreas, uma vez que foi essa a resposta dada na maioria dos casos quando questionados para que fins utilizam a leitura em voz alta. No entanto, 51,61% dos docentes afirma utilizar esta prática como estratégia de treino de leitura, valorizando o treino e o desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos.

Na realização deste trabalho deparámo-nos com algumas limitações que foram surgindo ao longo do seu desenvolvimento, tal como a escassez de estudos recentes sobre o tema publicados em Portugal, pois como tem vindo a ser referido, a prática da leitura em voz alta no século passado foi alvo de grande desinteresse, principalmente no concerne ao seu uso em contexto pedagógico e didático.

Enquanto futura educadora e professora, este estudo permitiu-me uma reflexão consistente importantíssima em termos de desenvolvimento profissional, pois é uma prática em que acredito e que pretendo desenvolver nos meus futuros alunos.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L. e Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Bastos, G., e Luciano, A. M. (2014). *O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual*. V. N. Famalicão: Húmus. P.329-344.
- Beard, R., Siegel, I. S., Leite, I. Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* 1ª Edição. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Belo, M. e Sá, C. (2005). *A leitura em Voz Alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana. Teórica e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Castro, R. (2012). *A Intuição Leitora, a Intuição Narrativa*. Lisboa: Gatafanho.
- Costa, A. F. (2010). *Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, F. C. S. (2014). *A magia da leitura*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- Duarte, I., M. (2001). *Gavetas de leitura estratégias e materiais para pedagogia da leitura*. 1ª Edição. Porto: Edições ASA.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura – Da Avaliação à Intervenção, Guia Pedagógico*. 1ª Edição. Viseu: PsicoSoma.
- Ferreira, R. D. S. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2.º ano do 1.º C.E.B.* Dissertação de Mestrado. Lisboa Faculdade de Motricidade Humana.
- Ferreira, M. C. M. M. (2014). *A Leitura em Voz Alta na aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Gaitas, S. M. P. (2013). *O Ensino da Leitura e da Escrita no 1.º ano de escolaridade: Os resultados dos alunos em leitura*. Tese de Doutoramento. Lisboa: ISPA.

- Leite, S. A. (2013). *A Leitura em Voz Alta como sonho desperto*. Texto de comunicação apresentada no 10º encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: 2/03/2013. P. 1-7
- Lopes, J., A., Valasquez, M., G., Fernandes, P., P., Bartólo, V., N. (2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. 1ª Edição. Coimbra: Quarteto.
- Luciano, A. M. V. (2014). *O contador de histórias: das representações literárias ao contexto educativo atual*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, P. A. T. B. (2013). *O Desenvolvimento da Literacia Emergente na Educação Pré-escolar: Representações e Práticas de Estágio*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler Psicologia cognitiva da leitura*. 1ª Edição. Lisboa: Edições cosmos.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. (1ª. edição). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nascimento, A. H., e Zaneta, L. C. S. (s/d). *A Importância da Leitura no ambiente Escolar*. Artigo apresentado como trabalho final de curso.
- Nóbrega, S. P. G. (2014). *Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português: Espaço(s) e Modo(s) de Intervenção*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras.
- Oliveira, M. V. M. (2013). *Desenvolvimento da Linguagem no Jardim de Infância em crianças com NEE: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Braga Faculdade de Ciências Sociais.
- Pastorello, L. M. (2010). *Leitura em Voz Alta e apropriação da Linguagem Escrita pela criança*. Tese Doutoramento. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Querido, S. M. F. F. (2013). *Aprendizagem da Leitura no Português Europeu: Relações entre Fluência na Leitura Oral, Vocabulário e Compreensão em Leitura*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1997). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grandiva Publicações.
- Ramos, M. H. S. (2017). *Das concepções Linguísticas de Leitura e Escrita à Fluência e Compreensão Leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

- Santos, A. A. (2014). *Ler e Compreender – A Fluência da Leitura*. Dissertação de Mestrado. Braga: Faculdade de Ciências Sociais.
- Serapioni, M. (2000). *Métodos Qualitativos e Quantitativos na Pesquisa Social em Saúde: Algumas estratégias para a integração*. Ciência Saúde Coletiva Vol. 5, n.º1, pp. 187-192
- Silva, S. S. C. D. (2014). *Aquisição da Linguagem em função do contexto uma análise contrastiva: Creche e Família*. Dissertação de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.
- Silveira, A. G. F. P. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Sim- Sim, I., Silva, A. C., e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M. J. e Batista, C. S. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Lisboa: Factor.
- Viana, F., L., P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura – Construção e validação do Teste de Identificação de Competência Linguísticas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## **Anexos**

### **Anexo 1 – Inquérito por Questionário**

## Questionário aos Professores do 1º CEB

No âmbito do Projeto *Já Sei Ler – Leitura em Voz Alta*, a ser desenvolvido junto das turmas do 1º ano do ensino básico, do Concelho do Entroncamento, vimos por este meio solicitar a sua participação no preenchimento deste questionário.

Caso seja um dos participantes do Projeto, solicitamos que responda às questões colocadas, referindo-se ao período anterior à implementação do projeto.

A sua participação é da maior importância, pelo que agradecemos, desde já, a sua disponibilidade.

Equipa de Investigação: Prof. Doutora Sandrina Esteves e Prof. Doutora Ana Patrícia Almeida

### BLOCO I – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ano de escolaridade em que leciona: \_\_\_\_\_

**1. Sexo:**

Feminino  Masculino

**2. Idade:** \_\_\_\_\_

**3. Anos de serviço**

<5  5 a 10  11 a 20  + 21

**4. Rede:**

Pública

Privada

**5. Número de anos de serviço na atual escola**

<5  5 a 10  11 a 20  + 21

**6. Ano que se encontra a lecionar em 2018/2019**

1º  2º  3º  4º

**BLOCO II – PERCEÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM VOZ ALTA**

**1. Tendo em conta os domínios previstos no Programa e Metas Curriculares de Português para o 1º CEB, ordene-os em função da importância que atribui a cada um deles:**

Oralidade

Leitura e Escrita

Educação Literária

Gramática

**2. Na sua opinião, o Programa de Português para o 1º CEB contempla a dimensão da leitura em voz alta?**

Sim  Não

Justifique \_\_\_\_\_

**3. Na sua opinião, qual a mais-valia da Leitura em voz alta?**

---

---

---

**4. Que valor reconhece à leitura em voz alta realizada em contexto de sala de aula?**

- Imprescindível
- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Irrelevante

Se respondeu *Imprescindível*, *Muito importante* ou *Importante*, justifique \_\_\_\_\_

---

Se respondeu *Pouco importante* ou *Irrelevante*, justifique \_\_\_\_\_

---

**5. Na sua opinião, que suporte de leitura se reveste de maior importância para a prática da leitura em voz alta em sala de aula?**

- Livro
- Revistas/jornais
- Quadro interativo
- Tablet
- Outro: \_\_\_\_\_

**6. Na sua opinião, que tipologia textual se reveste de maior importância para a prática da leitura em voz alta em sala de aula?**

- Texto narrativo
- Texto poético
- Texto dramático
- Texto informativo
- Texto instrucional
- Outro: \_\_\_\_\_

Justifique a sua preferência \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**7. O que mais valoriza na leitura em voz alta levada a cabo pelos seus alunos?**

Precisão na leitura

Clareza na leitura

Velocidade

Ritmo

Expressividade

Justifique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**BLOCO III – PRÁTICAS DE LEITURA EM VOZ ALTA**

**1. Conhece os hábitos de leitura dos seus alunos?**

Sim  Não

**2. Conhece os hábitos de leitura dos pais/famílias dos seus alunos?**

Sim  Não

**3. Conhece as preferências de leitura dos seus alunos?**

Sim  Não

**4. De que forma ficou a conhecer as preferências dos seus alunos relativamente à leitura?**

Diálogo

Questionário

Conversa espontânea por parte deles

Conversa com os pais/famílias

Outros: \_\_\_\_\_

**5. Costuma dizer aos seus alunos que gosta de ler e tem por hábito conversar com eles sobre o que lê?**

Sim  Não

**6. Os seus alunos costumam conversar entre eles sobre o que leem?**

Sim  Não

Se sim, em que ocasiões? \_\_\_\_\_

Se não, justifique \_\_\_\_\_

**7. Com que frequência é que costuma ler em voz alta para os seus alunos?**

Diariamente

2 a 3 vezes por semana

Pelo menos 1 vez por semana

Quando têm algum tempo livre

**8. Quanto tempo dispensa, diariamente, a essa prática?**

Pelo menos 5 minutos

10 a 15 minutos

Mais de 15 minutos

**9. Quais os momentos do dia que utiliza para essa prática?**

Período da Manhã

Período da Tarde

Ambos

Justifique a sua opção \_\_\_\_\_

**10. Para que fins utiliza a leitura em voz alta em sala de aula (selecione as três opções que melhor se ajustam à sua prática).**

Suporte ao trabalho dos conteúdos das várias áreas curriculares

Fruição da leitura com os alunos

Motivação para a leitura

Treino da leitura em voz alta

Avaliação da leitura em voz alta

Desenvolvimento da compreensão da leitura

Outros \_\_\_\_\_

**11. Que tipologia textual usa maioritariamente?**

Texto narrativo

Texto poético

Texto dramático

Texto informativo

Texto instrucional

Outro: \_\_\_\_\_

Justifique a sua preferência \_\_\_\_\_

**12. Que critérios usa para seleccionar o material de leitura que propõe aos seus alunos?**

Qualidade do texto

Estética

Utilidade

Interdisciplinaridade

Temática

**13. A que estratégias recorre nas práticas de leitura em voz alta que leva a cabo em sala de aula? (selecione as três a que recorre maioritariamente)**

Leitura em voz alta pelo professor

Leitura em voz alta pelo aluno

Leitura a pares

Leitura em coro

Leitura dramatizada

Outras \_\_\_\_\_

**14. Que outros suportes de leitura utilizam os seus alunos em sala, para além do manual escolar?**

- Textos do quotidiano (jornais, revistas, folhetos diversos, etc.) em papel
- Obras Literárias (romance, poesia, crónicas, etc.) em papel
- Textos do quotidiano (jornais, revistas, folhetos diversos, etc.) em suporte digital
- Obras Literárias (romance, poesia, crónicas, etc.) em suporte digital

**15. Com que frequência é que os seus alunos têm acesso a outros suportes de leitura sem ser os manuais escolares?**

- Diariamente
- Pelo menos 1 vez por semana
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Pontualmente

**16. Existe biblioteca na sua escola?**

Sim  Não

18.1. Desenvolve práticas colaborativas com a biblioteca escolar?

Sim  Não

Se sim, dê alguns exemplos \_\_\_\_\_

Se não, apresente as suas razões \_\_\_\_\_

**17. Na sua sala de aula existe biblioteca de turma?**

Sim  Não

Se sim, como a dinamiza \_\_\_\_\_

**18. Na sua opinião os livros propostos pelo Plano Nacional de Leitura vão ao encontro das preferências dos seus alunos?**

Sim  Não

Justifique a sua resposta \_\_\_\_\_

**19. As suas práticas de leitura em voz alta divergem em função do ano de escolaridade que leciona?**

Sim  Não

Se sim, de que

forma? \_\_\_\_\_

Se não,

justifique \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração!