

A LEITURA EM VOZ ALTA

CONTRIBUTOS DA LEITURA EM VOZ ALTA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA

CATARINA COTRIM CORADINHO

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

Novembro de 2020

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

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

Julho de 2020

A LEITURA EM VOZ ALTA

CONTRIBUTOS DA LEITURA EM VOZ ALTA PARA A APRENDIZAGEM DA
LEITURA

Autora: Catarina Cotrim Coradinho

Orientador: Professora Doutora Sandrina Esteves

Novembro de 2020

Agradecimentos

Ao longo da minha educação foram-me transmitidos valores de gratidão e companheirismo e o espírito de equipa e entreaajuda foram sempre valorizados. Como todos os percursos que percorremos ao longo da vida, este foi também marcado por dúvidas, receios e inquietações que foram superados e suavizados por aqueles que me rodeiam. E é a eles que agradeço!

Em primeiro lugar, agradeço à orientadora, professora Sandrina Esteves, pela atenção, disponibilidade e pelo acompanhamento que me fez, sem esta o presente relatório não existia.

O maior agradecimento vai para a minha mãe, Carla Cotrim, que além de me ter ajudado sempre que lhe pedi, apoiou-me em todas as minhas decisões e nunca deixou de acreditar em mim. Um obrigado pela paciência que teve, pela força e pelo amor que me deu!

Agradeço ao meu padrasto, António Lourenço, pela pessoa incrível que é, pelas palavras de conforto que me dirigiu e pela capacidade que teve de me reconfortar nos momentos de maior *stress*.

À minha irmã, Mafalda Cotrim, o agradecimento deve-se ao facto de que mesmo longe fez-se sentir perto, manteve-se a par de todo o processo de elaboração do presente projeto de investigação, foi amparando as minhas quedas e esclarecendo as minhas dúvidas.

Obrigada à restante família e, especialmente, à minha avó, pelo incentivo, pela alegria contagiante, pela preocupação e pelo carinho que me deram.

Agradeço igualmente às minhas colegas de estágio, à professora Sílvia Simões e aos alunos que participaram nesta investigação, com quem estabeleci relações de confiança, pela sua colaboração e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Obrigada também às minhas amigas e amigos que compreenderam e aceitaram as minhas ausências e nunca me deixaram desistir. Ao longo desta caminhada transmitiram energias positivas, abraçaram-me quando pedi e tiveram sempre sorrisos para me dar. Foram incríveis no vosso papel, obrigada!

Resumo

As investigações relativas à leitura em voz alta têm vindo a aumentar. O interesse por esta competência surge da assunção de que a mesma assume um papel determinante na aprendizagem da leitura, traduzindo-se numa fonte de conhecimento e contribuindo para uma leitura proficiente.

O presente relatório reflete as evidências encontradas num projeto de investigação-ação. Contando com 26 participantes do 1.º ano de escolaridade de um contexto de ensino particular na área metropolitana de Lisboa, o projeto teve como objetivos: compreender em que medida a leitura em voz alta é importante numa fase inicial de aprendizagem da leitura, desenvolver a leitura em voz alta no grupo de alunos participantes e conhecer a perceção da professora cooperante relativamente à leitura em voz alta.

Através das estratégias de leitura mediada pelo professor, a pares e em coro foi possível compreender que, no grupo de alunos onde foram implementadas, as mesmas contribuíram significativamente para que estes desenvolvessem o gosto pela leitura, estabelecessem relações com o professor e entre os pares, compreendessem a importância da partilha com o outro e conhecessem diferentes tipologias textuais. Os momentos de leitura em voz alta contribuíram para o aumento da autoestima e/ou autoconfiança dos alunos, para o aumento do seu léxico e para que fossem verificadas melhorias nas suas leituras individuais. Assistiram-se ainda a melhorias ao nível da dicção, da colocação da voz e da fluência nas leituras feitas pelos alunos.

Por sua vez, a professora cooperante acredita na importância da leitura em voz alta, assumindo que deve ser trabalhada desde cedo. Mais, remete o conceito da leitura em voz alta para a oralidade e para a verbalização dos escritos e apesar de, até então, não diversificar as estratégias de leitura em voz alta em contexto de sala de aula, admite a necessidade de passar a introduzir novos momentos de leitura em voz alta nas rotinas do grupo.

Palavras-chave: 1.º ciclo do ensino básico, aprendizagem da leitura, leitura em voz alta, fluência na leitura, estratégias.

Abstract

Investigations regarding reading aloud have been increasing. The interest in this competence arises from the assumption that it assumes a determining role in learning to read, translating itself into a source of knowledge and contributing to a proficient reading.

This report reflects the evidence found in an action research project. With 26 participants from the 1st year of schooling in a context of private education in the metropolitan area of Lisbon, the project aimed to: understand the importance of reading aloud in an initial phase of learning to read, develop reading aloud in the group of participating students and getting to know the cooperating teacher's perception of reading aloud.

Through the reading strategies mediated by the teacher, in pairs and in chorus, it was possible to understand that, in the group of students where they were implemented, they contributed significantly for them to develop a taste for reading, establish relationships with the teacher and between peers, understand the importance of sharing with others and know different textual typologies. The moments of reading aloud contributed to increase students' self-esteem and / or self-confidence, to increase their lexicon and to improve their individual readings. There were also improvements in terms of diction, placement of voice and fluency in the readings made by students.

In turn, the cooperating teacher believes in the importance of reading aloud, assuming that it must be worked on early. Furthermore, it refers the concept of reading aloud to orality and verbalization of writings and although, until then, it did not diversify reading aloud strategies in the classroom context, admits the need to start introducing new moments of reading aloud in the group's routines.

Keywords: 1st cycle of basic education, learning to read, reading aloud, fluency in reading, strategies.

Índice Geral

Introdução	1
1. Revisão da literatura	3
1.1. A linguagem.....	3
1.2. A leitura	4
1.2.1. Competências inerentes à aprendizagem da leitura	5
1.2.2. Processos cognitivos implicados na leitura	8
1.2.3. Modelos teóricos de leitura.....	10
1.2.4. Modelos de aprendizagem da leitura	12
1.2.5. Métodos de ensino da leitura	14
1.3. A fluência na leitura.....	16
1.4. A leitura em voz alta.....	17
1.4.1. A importância da leitura em voz alta	20
1.4.2. Características e especificidades da leitura em voz alta	23
1.4.3. Estratégias para a leitura em voz alta	25
1.4.4. O papel do professor	29
2. Problematização e metodologia.....	33
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação	33
2.2. Paradigma	34
2.3. Metodologia do estudo.....	35
2.3.1. Plano de ação	36
2.4. Participantes.....	40
2.5. Instrumentos de recolha de dados	46
2.6. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados	48
3. Resultados.....	51
3.1. Resultados das estratégias de leitura em voz alta desenvolvidas.....	51
3.2. Resultados da entrevista à professora cooperante.....	56
4. Considerações finais	63
Referências	67
Anexos.....	77
Anexo A. Notas de campo.....	78
Anexo B. Guião da entrevista.....	90

Anexo C. Cronograma dos 10 minutos de leitura	92
Anexo D. Análise de conteúdo das notas de campo.....	93
Anexo E. Análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante.	100

Lista de Abreviaturas

ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna

Introdução

Com o avançar do mundo tecnológico e com as necessidades relacionadas com a vivência numa sociedade cada vez mais desenvolvida, os últimos anos têm sido caracterizados por uma preocupação crescente com a alfabetização da população.

A leitura, atualmente, apresenta-se como uma das aprendizagens mais importantes que fazemos ao longo da vida, sendo esta um instrumento de conhecimento transversal a todas as disciplinas e “um dos maiores e mais complexos desafios pelos quais as crianças passam no início do período escolar obrigatório” (Pereira, 2016, p. 1).

Por considerarmos a leitura imprescindível no dia-a-dia do indivíduo e por termos curiosidade em conhecer, de forma mais pormenorizada, de que modo se processa a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade, bem como a importância da leitura em voz alta no processo de aprendizagem da leitura, o presente Relatório Final diz respeito a um estudo qualitativo, sendo este um projeto de investigação-ação, com vista a compreender em que medida a leitura em voz alta é importante em fase inicial de aprendizagem da leitura. Além disto, o presente projeto de investigação-ação visa ainda desenvolver a leitura em voz alta num grupo de crianças, bem como compreender a importância da leitura em voz alta na ótica da professora titular destas crianças.

Sendo um projeto de investigação-ação, que Morais (2013) define como “uma forma de investigar para a educação” (p. 376), na medida em que é através desta que o professor pode contribuir para a melhoria das suas práticas educativas, bem como produzir novos conhecimentos para a restante comunidade educativa, importa saber-se que este se desenvolveu a partir da observação e intervenção numa turma de 1.º ano num contexto de ensino privado, com um rácio de 26 alunos, no âmbito do último estágio de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O presente Relatório Final com vista à obtenção do grau de Mestre para qualificação para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se dividido em quatro grandes capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao Quadro de Referência Teórico, ao qual se segue o capítulo destinado à Problematização e Metodologia. No terceiro capítulo são apresentados os Resultados do estudo concretizado e, por fim, no último capítulo é possível observarem-se as Considerações finais.

Importa saber-se ainda que o primeiro capítulo, o Quadro de Referência Teórico, apresenta seis subcapítulos, nos quais são apresentados o conceito de linguagem; o que é a leitura, as competências inerentes à sua aprendizagem, os processos cognitivos nela implicados; os modelos teóricos de aprendizagem da leitura e os modelos de aprendizagem da mesma. No primeiro capítulo é também apresentada a leitura em voz alta e a sua importância, as suas características e especificidades, as estratégias para a implementação da leitura em voz alta; bem como o papel do professor.

No que diz respeito ao segundo capítulo, Problematização e Metodologia, encontram-se as informações referentes ao problema, aos objetivos do estudo, às questões de investigação, ao paradigma e design do estudo. Além disto, neste capítulo é também concretizada uma breve caracterização da amostra, são apresentados os instrumentos de recolha de dados e a análise dos mesmos.

No quarto capítulo, Análise e Discussão dos Resultados, encontram-se os resultados do estudo, bem como a análise dos mesmos e a resposta à questão de investigação e; por último, no quinto capítulo, Considerações finais, encontram-se algumas das limitações emergidas durante o decorrer do estudo, a reflexão sobre as mesmas, propostas de estudos futuros e, ainda, as implicações pedagógicas da execução do mesmo.

No final encontram-se as Referências e os Anexos consultados e construídos no decorrer do presente estudo.

1. Revisão da Literatura

Com vista a apresentar o referencial teórico construído para o presente estudo, o primeiro capítulo encontra-se dividido em seis partes distintas. Numa fase inicial, é explorado o conceito de linguagem, ao qual se segue a apresentação do conceito de leitura, as competências inerentes à sua aprendizagem, os processos cognitivos nela implicados e o conceito de fluência na leitura. De seguida, são também abordados os modelos teóricos da leitura, os modelos de aprendizagem da leitura, bem como a temática da leitura em voz alta, as suas características, especificidades, estratégias e algumas das atividades promotoras da leitura em voz alta. Por último, o presente capítulo termina com a apresentação de algumas práticas para a leitura em voz alta.

1.1. A Linguagem

É sabido que a linguagem é crucial para a vida em sociedade, uma vez que é ela que nos permite comunicar com os outros, compreendê-los, adquirir novos conhecimentos, transmitir informações, compreender o mundo que nos rodeia, bem como desenvolvermo-nos enquanto seres humanos.

De acordo com Formiga (2016), a linguagem diz respeito a uma forma de comunicação através de símbolos que possibilita a representação de pensamentos e ideias.

No mesmo seguimento, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) definem a linguagem como “(...) a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade.” (p. 9). Além disto, Sim-Sim et al. (2008) acrescentam que a linguagem é adquirida nos primeiros anos de vida, de forma espontânea, dada a capacidade inata do ser humano para o efeito. Todavia, importa saber-se que cabe ao adulto promover experiências e ambientes estimulantes para a aquisição e desenvolvimento da mesma, nos quais as crianças devem ter a possibilidade de contactar com o outro e de partilhar as suas experiências, uma vez que “é através da interacção verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadores fluentes e falantes competentes na sua língua materna.” (Sim-Sim et al., 2008, p. 33).

Iniciada nos primeiros anos de vida através de gestos, a linguagem, de acordo com Myklebust (s.d.), citado por Rodrigues (2012), divide-se em dois sistemas: um primeiro sistema relacionado com questões auditivas que se desenvolvem em primeiro

lugar e um segundo respeitante às questões visuais, constituído pela leitura e pela escrita.

Martins e Niza (1998) apresentam a distinção entre a linguagem oral e a escrita ao referirem que a linguagem oral exige uma relação direta com os interlocutores e que a linguagem escrita não tendo um contexto de comunicação partilhado pelo emissor e interlocutor exige um nível de explicitação superior que passa por uma descrição mais detalhada e pela utilização de sinais de pontuação, sendo esta última abordada nos próximos subcapítulos.

1.2. A Leitura

A leitura é um conceito que nos remete para o verbo ler, verbo proveniente do latim *lego* que significa, segundo o Dicionário Priberam (2020), reunir, juntar, colher, interpretar ou decifrar através do reconhecimento de um código.

A par do que acontece com a linguagem, a leitura tem vindo a apresentar-se como uma das ferramentas indispensáveis à vida na sociedade moderna. Porém, os dados da Pordata (2015), recolhidos nos Censos de 2011, continuam a apresentar uma taxa de analfabetismo na população portuguesa maior do que a desejada (5,2%), apesar da uma redução de cerca de 20% desde o ano de 1970. Assim sendo, não é por acaso que

A missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra. (Direção-Geral da Educação, s.d., p. 3).

Segundo Ribeiro (2005), é através da leitura que o ser humano pode adquirir novos conhecimentos, atingir o sucesso escolar, profissional, a liberdade e a ascensão social. Além disto, é também a leitura que nos possibilita a escolha de itinerários para viajar, ler recados ou aceder à cultura, sendo esta considerada por muitos uma fonte de prazer e “a base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (Colomer & Camps, 2002, p.70), uma vez que, tal como refere Ribeiro (2005), apesar de existirem, atualmente, diversos meios disponíveis para a aquisição de conhecimentos, o nosso sistema educativo continua a dar especial importância às fontes escritas.

Todavia, segundo Costa (2012a), a definição de leitura tem vindo a sofrer algumas alterações, tendo em conta a investigações de que tem sido alvo. Se por um

lado, Mialaret (1974), citado por Gonçalves (1996), define a leitura como a capacidade de “transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo certas leis precisas (...) compreender o conteúdo da mensagem escrita, (...) de a julgar e de apreciar o seu valor estético” (p. 27); por outro lado, Sim-Sim (2009) define a leitura como a competência que implica converter o código escrito nos fonemas dessa língua e que implica ter a noção de que tudo o que está representado pelo código escrito pode ser decodificado e dito oralmente e vice-versa. Além disto, Sim-Sim (2009) acrescenta que “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura” (p.13), enquanto Costa (2012b) define a leitura como o “processo através do qual o leitor extrai e constrói significado a partir de um texto escrito com uma determinada finalidade” (p.25).

Dada a sua importância na vida quotidiana e a complexidade da mesma, os estudos sobre a leitura permitiram, entre outros aspetos, verificar que existem alguns fatores que influenciam o processo de aquisição da mesma, entre eles: i) fatores relacionados ao sujeito, nomeadamente as suas capacidades cognitivas, a sua personalidade e a sua motivação; ii) fatores externos ao sujeito, tais como os hábitos dos indivíduos que os rodeiam, as oportunidades que lhe são dadas pelo meio, o contexto familiar em que vive; e, por último, iii) fatores relacionados com o contexto educativo, tais como, as relações de confiança e segurança estabelecidas com o professor e com os colegas (Citolar, & Sanz, 1993, p. 115)

De um modo geral, a leitura apresenta-se cada vez mais como uma competência fundamental que deve ser trabalhada desde cedo. Contudo, é uma competência que não surge de forma espontânea, que exige treino e que, a par do que refere Ribeiro (2005), as dificuldades na mesma traduzem-se em problemas de comportamento, de autoestima e de insucesso escolar nas demais disciplinas, que podem comprometer o sucesso do aluno.

1.2.1. Competências inerentes à aprendizagem da leitura

Uma vez conhecida a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento da criança, bem como a importância da abordagem à leitura que nela se inicia, sobretudo com a promoção de uma literacia emergente e a promoção do gosto pela leitura, através de atividades como a hora do conto, importa também conhecer-se que existem, de acordo com Esteves (2013), algumas competências inerentes à aprendizagem da leitura que se encontram extremamente relacionadas, sendo elas a consciência fonológica e o domínio do princípio alfabético.

De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), a consciência fonológica diz respeito “à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral.” (p.9).

Também Freitas e Santos (2001) reforçam a ideia de que a consciência fonológica diz respeito à reflexão sobre a língua e sobre as unidades da mesma.

Rios (2013), por sua vez, acrescenta que esta capacidade se relaciona com a consciência de que a fala pode ser dividida em unidades menores e que estas podem ser discriminadas e manipuladas; bem como com a “capacidade que os falantes têm de refletir e analisar a estrutura fonológica da sua fala (...) [e] sobre os sons da fala.” (p.26).

Neste seguimento, segundo Freitas et al. (2007), a consciência fonológica divide-se em três tipos: i) na consciência silábica, i.e., a consciência de que as palavras se dividem em sílabas (ba.na.na); ii) na consciência intrassilábica, i.e., a consciência de que existem vários sons dentro da mesma sílaba; e, ainda, iii) na consciência fonémica, i.e., a última fase da consciência fonémica que se prende com a capacidade de manipular os sons da fala. Mais ainda, os autores consideram também que a consciência da fronteira de palavra, i.e., a consciência do início e do fim de cada palavra (os/olhos evitando a junção “zinhos) é uma expressão da sua consciência fonológica.

Por sua vez, Rombert (2013) fala em quatro e não em três tipos de consciência fonológica: i) a consciência fonémica, ii) a consciência silábica, iii) a consciência intrassilábica e iv) a consciência da palavra, assumindo que esta última é também ela um dos tipos de consciência fonológica.

A importância do desenvolvimento desta consciência é possível verificar-se através da análise de dois estudos distintos, que agora se apresentam.

O primeiro, com o objetivo de testar a eficácia de um programa de treino da consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar, expresso em Ferraz, Pocinho e Fernandes (2018) e levado a cabo por Pocinho e Correia, contou com uma amostra de 418 crianças com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos e foi colocado em prática através da aplicação de uma prova de avaliação que contava com tarefas de manipulação e segmentação de unidades silábicas a dois grupos homogêneos, sendo que ao grupo experimental foi aplicado um Programa de Treino da Consciência Fonológica e permitiu conhecer-se que “a intervenção com programas de treino poderá melhorar as competências metalinguísticas nas crianças pré-leitoras” (Ferraz et al., 2018, p.14).

Já o segundo, realizado por Simões (2011) com o objetivo de aferir qual o impacto do treino fonológico em crianças em idade pré-escolar, contou com uma amostra de 24 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, divididas em dois grupos: um grupo experimental e um grupo de controlo, tendo sido ambos sujeitos a uma avaliação inicial de modo a determinarem-se as capacidades de cada criança ao nível da consciência fonológica. De seguida, o grupo experimental foi sujeito a um programa de treino da consciência fonológica com 6 sessões, enquanto o grupo de controlo realizou atividades matemáticas, como a exploração do Tangram. Por fim, todas as crianças foram sujeitas a uma avaliação final da consciência fonológica, que permitiu perceber-se que as crianças sujeitas ao programa de treino da consciência fonológica demonstraram uma maior facilidade em concretizar tarefas que envolviam a manipulação de fonemas.

Posto isto, é possível verificar-se a existência de uma forte relação entre o nível de consciência fonológica da criança e a aprendizagem da leitura e da escrita, situação confirmada por Duarte (2008) ao referir que quanto maior o nível de consciência fonológica da criança, maior será o seu sucesso e menos dificuldades terá na aprendizagem da leitura e que “antes da compreensão do nosso sistema alfabético, as crianças devem entender que os sons associados às letras são os sons da fala.” (Duarte, 2008, p14).

Além disto, Correia (2010) dá-nos a conhecer que as crianças que revelam défices ao nível da consciência fonológica no pré-escolar e ingressam no 1.º Ciclo do Ensino Básico sem o seu desenvolvimento fonológico bem terminado acabam por manifestar problemas na aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade e que “o treino precoce da consciência fonológica é determinante para a formação de melhores leitores, mas o aumento de competências leitoras também propicia um melhor desenvolvimento da consciência fonológica” (p.123). Segundo Esteves (2013), este tipo de treino pode ser concretizado através de atividades lúdicas pelas quais as crianças demonstram maior interesse, sendo valorizadas as atividades que sugerem, nomeadamente, jogos de rimas onde as crianças são convidadas a descobrir palavras que rimem entre si, jogos de separação e contagem de sílabas ou jogos de combinações, nos quais as crianças devem encontrar pares de palavras que comecem ou terminem com a mesma sílaba ou com o mesmo som.

No que concerne ao domínio do princípio alfabético, Silva (2004) refere que o mesmo diz respeito à compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são

representadas por símbolos visuais a que chamamos de letras e que estas codificam os grafemas.

De acordo com Sim-Sim (2009), o domínio deste princípio exige que a criança seja capaz de identificar e de brincar com os sons da língua oral, ou seja, exige que a criança tenha a sua consciência fonológica bem desenvolvida.

Segundo a Direção-Geral da Educação (s.d.) nos *Cadernos de Apoio à Leitura e à Escrita*, o domínio do princípio alfabético é imprescindível à aprendizagem da leitura, uma vez que para que a criança comece a ler “tem de compreender que as letras representam aproximadamente fonemas e para isso tem de ter consciência de que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas, unidades fonológicas que correspondem a certos padrões articulatórios. (p.5).

Segundo Cruz (2007), após adquirir o princípio alfabético, a criança deixa de pensar que as palavras são como desenhos e passa a compreender que as mesmas funcionam como um código: o código escrito, no qual cada palavra é representada por letras que juntas formam sílabas e que estas juntas formam as palavras. Além disto, Cruz (2007) refere que ao adquirirem o princípio alfabético as crianças compreendem a importância de cada letra, que se a mesma mudar de posição forma uma nova palavra com um novo som e significado e que as letras podem mudar de valor em função da sua posição na palavra (por exemplo, o som da letra “a” têm diferentes sons na palavra casa), que as diferentes letras podem representar diferentes sons (por exemplo, a letra “c” tem diferentes sons na palavra casa e cidade), que as diferentes letras podem representar o mesmo som ou que duas letras podem representar apenas um som (por exemplo, o “ch” em chuva).

Posto isto, é possível compreender-se que até à criança ter a sua consciência fonológica desenvolvida e dominar o princípio alfabético, o código escrito da nossa língua permanece como uma incógnita e que, conseqüentemente, o domínio destas competências permitirão o acesso ao código escrito, bem como o seu domínio.

1.2.2. Processos cognitivos implicados na leitura

A aprendizagem da leitura é considerada bastante complexa, na medida em que envolve dois processos cognitivos distintos: a decodificação e a compreensão. Todavia, apesar de serem processos distintos, Cruz (2007) refere que os mesmos se encontram relacionados, uma vez que os défices relativos aos processos de decodificação podem comprometer os processos compreensivos.

Relativamente ao processo de descodificação, Rodrigues (2012) caracteriza-o como a capacidade que possibilita o reconhecimento das palavras, como o “processo segundo o qual se extrai suficiente informação das palavras, através da activação do léxico mental, permitindo que a informação semântica se torne consciente.” (p. 20). Além disto, acrescenta que este é um processo que exige treino e que “para um domínio da descodificação é necessária a aprendizagem da discriminação e identificação das letras isoladas ou em grupo.” (p. 20).

No mesmo seguimento, Esteves (2013) refere que um leitor só é competente quando reconhece a maioria das palavras que lê e que este processo de descodificação, também conhecido como processo cognitivo de nível inferior, apresenta-se de uma importância suprema no processo de aprendizagem da leitura e é considerada “a área mais problemática no que se refere à aprendizagem inicial da leitura, ainda que os processos de descodificação, ou de nível inferior, constituam apenas uma parte do processo total que é a leitura.” (Esteves, 2013, p. 16).

Contudo, apesar da descodificação ser necessária à leitura, torna-se também clara a importância do leitor necessitar de outras capacidades para que consiga compreender o texto a que se propõe ler. Assim sendo, é aqui que entra o processo de compreensão, também conhecido por processo de nível superior, como um dos processos cognitivos implicados na leitura.

O processo de compreensão diz respeito à extração da ideia do texto, ao entendimento da mensagem. De acordo com Rebelo (1993), para que a compreensão do texto seja feita é imprescindível que o leitor tenha conhecimentos prévios sobre o mesmo, que seja capaz de extrair a informação do texto, armazená-la pelo tempo necessário à sua compreensão e que consiga fazer a ligação entre a informação essencial e a que lhe é proporcionada pelo texto.

Em suma, a criança para ler, a par do que refere Cruz (2007), deve cumprir a seguinte sequência de operações: i) analisar visualmente a palavra; ii) identificar a palavra através da sua análise, comparando-a com outras palavras armazenadas no seu léxico; iii) ativar a unidade de significado. Além disto, deve também armazenar a informação do texto e relacioná-la com os seus conhecimentos prévios para que lhe possa atribuir significado e, conseqüentemente, adquirir novos conhecimentos. Caso contrário, segundo Cruz (2005), a criança poderá revelar problemas na compreensão da leitura, tais como: défices na descodificação, problemas de memória e de autoestima, pouco interesse pela tarefa, pobreza de vocabulário, poucos conhecimentos prévios, etc..

1.2.3. Modelos teóricos de leitura

Segundo Cruz (2007), os últimos anos têm sido caracterizados pelo aumento das investigações relativas aos modelos teóricos de leitura e pela falta de consenso entre os investigadores.

Os modelos teóricos de leitura dizem respeito à forma como os leitores realizam a sua leitura, dos quais se destacam três modelos: os modelos ascendentes, os modelos descendentes e os modelos interativos.

Relativamente aos modelos ascendentes, *bottom-up*, estes são conhecidos por serem utilizados numa fase inicial de aprendizagem da leitura. 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.

Segundo Gaitas (2013), 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). Além disto, o mesmo autor reforça que os modelos ascendentes envolvem a descodificação e a compreensão da linguagem oral, uma vez que “quem lê ouve aquilo que descodificou com o intuito de compreender o significado veiculado no texto.” (p. 19).

Os modelos descendentes concebem a leitura como o processo inverso dos modelos ascendentes. De acordo com Cruz (2007), estes partem do princípio de que ler é compreender, ou seja, “ler é a construção activa de significado a partir da mensagem escrita, o que põe em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto.” (p. 88). Mais ainda, o autor refere que segundo estes modelos, a leitura envolve processos de identificação de significados; antecipações com base em predições léxico-semânticas e sintáticas; e, por fim, a verificação das hipóteses produzidas.

Goodman (1970), citado por Rebelo (1993), menciona que nos processos descendentes de leitura, o leitor começa por observar a página; seleciona os índices gráficos em função do seu estilo cognitivo e dos seus conhecimentos e armazena-os na memória a curto prazo; relaciona os índices gráficos com os índices de antecipação e guarda-os também na sua memória a curto prazo formando uma imagem composta pelo que vê e pelo que espera ver; pesquisa na memória a longo prazo os índices grafo-

fonológicos, sintáticos e semânticos relacionados com a imagem recolhida; elabora uma predição e, caso seja bem sucedida, envia-a para a memória a longo prazo e testa-a de modo a compreender sua aceitação face ao contexto, caso seja mal sucedida volta a testar os índices, a imagem perceptiva e a reformulá-los.

Segundo Gaitas (2013), os modelos descendentes são também conhecidos como modelos “*top-down*” por defenderem que o processo de leitura é orientado pelos conhecimentos prévios do leitor, i.e., pelos processos cognitivos de ordem superior, o que poderá implicar que este modelo de leitura não se poderá aplicar em fases iniciais de aprendizagem.

Por último, os modelos interativos da leitura são métodos utilizados pelos leitores proficientes e, segundo Gaitas (2013), caracterizam-se por ocuparem uma posição intermédia entre os modelos referidos anteriormente. Estes são modelos que, de acordo com Cruz (2007), levam os leitores a utilizar as capacidades de ordem inferior e de ordem superior em simultâneo, ou seja, “no processo de leitura estão envolvidos de um modo íntimo e interdependente tanto as componentes dos modelos ascendentes (tais como a identificação; o reconhecimento de letras e a sua tradução em sons), como as componentes dos modelos descendentes (como são a compreensão, a formulação de hipóteses e as predições para descobrir o significado).” (p.94).

De acordo com Morais (2012a), os modelos interativos são os que assumem um maior consenso entre os investigadores, representam a noção de que a leitura é o produto da utilização de várias estratégias (ascendentes e descendentes) em interação. Além disto, acrescenta que os modelos interativos foram propostos por Rumelhart e que nestes os leitores recolhem a informação visual através do olhar; analisam a informação através de um dispositivo de captação de traços que recolhe as características relevantes que, posteriormente, constituem o fluxo de entrada sensorial acessível à componente central do modelo; a matriz central recebe informações (ortográficas, lexicais, sintáticas e semânticas) de diversas fontes que utiliza para formular hipóteses; as hipóteses são testadas e, caso sejam aceites, são consideradas a interpretação final do texto.

Todavia, Cruz (2007) salienta que os modelos interativos têm vindo a ser alvo de algumas críticas, pelo facto de fornecerem pouca informação relativa ao uso da via fonológica e outras estratégias de apoio ao reconhecimento de palavras; só poderem ser aplicados com bons leitores; não especificarem a importância e a influência das fontes de conhecimento ortográfico, lexical, sintático e semântico, etc..

1.2.4. Modelos de aprendizagem da leitura

De acordo com Cruz (2007), o interesse pelo estudo do processo de aprendizagem da leitura é relativamente recente. Alguns autores defendem que esta resulta de um processo contínuo, outros acreditam que é desenvolvida num processo descontínuo, no qual as crianças têm de passar por diversas etapas.

Os modelos de Uta Frith e Ehri são conhecidos por representarem uma perspectiva descontínua da aprendizagem da leitura, pelas semelhanças que apresentam e por serem os modelos mais difundidos e utilizados (Cruz, 2007).

Segundo Frith (1990), citado por Capovilla, Capovilla, Viggiano, Mauricio e Bidá (2005), o modelo de Uta Frith identifica três etapas distintas na aprendizagem da leitura: logográfica, alfabética e ortográfica.

A etapa logográfica decorre entre cerca dos 18 e 24 meses e é conhecida como uma etapa na qual a criança reconhece a palavra tendo por base características como o contexto, a cor e a forma da mesma, sem atentar à composição das letras que a formam. Cruz (2007) refere que nesta etapa as crianças tratam as palavras como se fossem desenhos, só conseguem reconhecer as palavras com as quais estão familiarizadas e que confundem as letras e as palavras que são visualmente semelhantes, tais como o “b” e o “d”.

Segundo Capovilla, et al. (2005), a etapa alfabética é crucial na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta, a criança aprende a fazer a descodificação grafo-fonológica e passa a descodificar pseudopalavras e palavras novas. Cruz (2007) refere que é na etapa alfabética que a criança segmenta as palavras nas letras que as compõe, que associa cada letra ao som correspondente e que tem que perceber que os sons têm uma determinada ordem em cada palavra, por exemplo as palavras “pato” e “tapa” apesar de serem formadas pelos mesmos grafemas e fonemas a ordem de pronúnciação é diferente.

Cruz (2007) dá ainda a conhecer que na etapa ortográfica o leitor começa a ler fluentemente, uma vez que “adquire consciência acerca do modo como as letras podem ser combinadas para produzir distintos sons.” (p. 117). Mais ainda refere que nesta etapa as palavras são sistematicamente analisadas em unidades ortográficas e internamente representadas.

Apesar das parecenças com o modelo de Uta Frith, o modelo de Ehri divide a aprendizagem da leitura em quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada (Cruz, 2007).

Segundo Cruz (2007), a fase pré-alfabética, a par da etapa logográfica do modelo de Uta Frith, diz respeito ao período mais precoce da leitura, no qual os leitores não usam a relação letra-som para ler, mas sim as características visuais das palavras.

No caso da fase alfabética parcial, tal como acontece na etapa alfabética de Uta Frith, Cruz (2007) refere que os aprendizes lêem através do estabelecer de relações entre apenas algumas das letras da palavra e os seus sons. Além disto, acrescenta que, devido ao facto da primeira e última letras e os sons das palavras serem mais fáceis, estas são as correspondências letra-som mais utilizadas, o que no caso de palavras como “bola”, “bala” e “bato” origina algumas confusões por terem letras parecidas.

Segundo Sargiani (2016), na fase alfabética total os leitores conhecem e relacionam todas as correspondências entre as letras, palavras e sons, conseguem descodificar e segmentar diversas palavras (mesmo as que não lhes são familiares e as pseudopalavras), o que lhes permite que ler as palavras de forma autónoma e aprender cada vez mais sobre a ortografia das palavras.

Cruz (2007) dá ainda a conhecer que a passagem da fase alfabética total para a fase alfabética consolidada acontece à medida que vão sendo retidas mais palavras e padrões de letras na memória e que estas passam a ser parte do conhecimento genérico que o leitor tem do sistema alfabético “e esta consolidação permite ao leitor operar com unidades constituídas por várias letras, que podem ser morfemas, sílabas ou partes de sílabas.” (p. 123).

Por fim, Sargiani (2016) esclarece que a fase alfabética total do modelo de Ehri é a fase mais eficiente da leitura, na qual “boa parte das palavras já são lidas por reconhecimento automatizado, pois a ortografia das palavras já foi armazenada na memória.” (p. 97).

Em suma, apesar das suas parecenças, o modelo de Uta Frith e de Ehri apresentam algumas diferenças, nomeadamente relativas às etapas definidas para a aprendizagem da leitura. Se por um lado, Uta Frith identifica três etapas distintas (logográfica, alfabética e ortográfica), por outro lado, Ehri acrescenta uma etapa e atribui nomes distintos às mesmas (pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada).

1.2.5. Métodos de Ensino da Leitura

Cruz (2007) identifica dois métodos de ensino da leitura: os métodos fônicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos. Mais ainda, esclarece que apesar de ambos os métodos procurarem que os leitores compreendam que a linguagem escrita e os sons da fala têm uma correspondência apresentam algumas diferenças entre si.

Fernandes (2016) refere ainda que derivados dos métodos principais de ensino da leitura surgiram alguns sub-métodos, tais como o método João de Deus e o método do Movimento da Escola Moderna.

Os métodos sintéticos “começam pelo estudo dos signos e sons elementares, (...) orientam-se para as regras que nos permitem relacionar as letras aos sons.” (Cruz, 2007, p. 139), são métodos que se enquadram com os modelos ascendentes de leitura e valorizam a aprendizagem da descodificação numa fase inicial do ensino da leitura.

Em contrapartida, os métodos analíticos “partem das palavras ou frases completas (...) e orientam-se para os processos que nos permitem extrair significado da linguagem escrita.” (Cruz, 2007, p. 139), estes encontram-se relacionados com os modelos descendentes de leitura e enfatizam a compreensão do significado do texto numa fase inicial do ensino da leitura.

Fernandes (2016) refere que o método sintético é o método mais antigo no ensino da leitura; que consiste num ensino que parte da letra, passa para as sílabas, para as palavras isoladas, segue para a frase e termina nos textos. Segundo o autor, o método sintético pode ser dividido em três tipos: o alfabético, o fónico e o silábico. No alfabético o aluno conhece e aprende as letras, depois forma sílabas juntando as consoantes e as vogais e depois forma palavras e textos. No fónico o aluno parte do som das letras, une-o com as vogais e consoantes e pronuncia a sílaba formada. No silábico o aluno começa por aprender as sílabas para formar as palavras. Além disto, Fernandes (2016) revela que este é o método no qual são utilizadas as cartilhas para apoiar os alunos e professores durante a aprendizagem, nas quais são apresentados fonemas e os seus grafemas correspondentes, o que pode gerar alguma perda de interesse pelos alunos devido à capacidade de memorização que exige.

Relativamente ao método João de Deus, este é um sub-método dos métodos sintéticos do ensino da leitura conhecido por se apoiar na Cartilha Maternal de João de Deus, “um livro dividido em várias lições e em cada uma está representada uma letra consoante e estão reunidos os seus diferentes valores, estas estão ordenadas em função

do seu número de valores, sendo ensinadas primeiro as que correspondem foneticamente àquelas que só têm uma leitura, um valor, um som” (Fernandes, 2016, p. 15). Mais ainda, Fernandes (2016) refere que a cartilha apesar de tratar as palavras como um todo, apresenta as palavras divididas por sílabas recorrendo ao uso do preto e do cinzento para tal.

Segundo Morais (2012a), o método João de Deus é uma metodologia que tem como unidade principal da leitura a palavra, entendida como um elemento estruturante essencial; e encara a leitura como um processo construtivista a partir do qual as crianças são convidadas a observar, em forma de jogo, as vogais numa fase inicial, de seguida as consoantes “certas” e só depois de estarem familiarizadas com as mesmas é que lhes são apresentadas as consoantes consideradas “incertas”, de modo a que as crianças sejam capazes de descobrir de forma autónoma os valores e as regras que as levam à descodificação e à compreensão leitora.

No caso dos métodos analíticos ou globais, Fernandes (2016) refere que são métodos que consideram a criança como o principal agente da aprendizagem e que partem das palavras, frases ou contos considerando-os como a unidade a ser dividida em elementos mais básicos.

Segundo Amaro (2010), os métodos analíticos podem ser divididos em: palavração, sentencição ou global. Na palavração parte-se da palavra, o primeiro contacto é com os vocábulos, e após a aquisição de um dado número de palavras dá-se início à construção de frases. Na sentencição parte-se das frases que posteriormente são divididas em palavras de onde são extraídas e trabalhadas as sílabas. No global o método conta com várias unidades de leitura com início, meio e fim e que são ligadas por frases, com vista a formar-se um enredo do interesse da criança.

Cruz (2007) revela que os defensores dos métodos analíticos consideram que aprender a ler é uma parte natural do desenvolvimento da linguagem e que como tal as crianças deveriam aprender a ler conforme aprendem, pelo que “devem estar rodeadas pelo mundo dos livros e devem ouvir e ler muitas histórias” (p.145).

O método do Movimento da Escola Moderna (MEM) é conhecido por ser um sub-método dos métodos analíticos. De acordo com Fernandes (2016), o método do MEM é um método de alfabetização que consiste no registo das produções orais numa fase inicial e na sua posterior leitura pelo professor, de modo a que os alunos compreendam que a escrita tem uma função comunicativa e para que possam verificar se o que foi lido corresponde ao que foi registado.

Segundo Soares (2000), o processo de aprendizagem da leitura de acordo com o método do MEM dá-se com o recorte dos textos em palavras e com a sua recomposição, com a combinação de sílabas e com a substituição de letras, i.e., com atividades que visam desenvolver competências relacionadas com a leitura. Além disto, este método dispensa a utilização de manuais, uma vez que considera que os instrumentos utilizados devem ser adaptados às necessidades de cada aluno e que “ler é compreender o sentido dos escritos sociais que nos envolvem” (Soares, 2000, p. 5).

Mais ainda, Soares (2000) refere que no método do MEM cabe ao aluno apoiar o professor a direcionar o seu trabalho de modo a encontrarem as finalidades e as estratégias de leitura; que a leitura, a escrita e a fala não se separam, pelo contrário, são consideradas atividades simultâneas nas quais os alunos através da partilha e de projetos criam e desenvolvem comportamentos de construção de significados; e que segundo este método as crianças trabalham todos os tipos e funções da leitura e da escrita, por exemplo: para comunicar, para recolher informações e aprender, para fazer uma receita ou uma experiência, para organizarem o dia ou a semana, etc..

Skander (s.d.) fala em três e não em dois métodos de ensino da leitura: os métodos fónicos ou sintéticos, os métodos globais ou analíticos e os métodos mistos.

No caso dos métodos mistos Skander (s.d.) refere que são métodos que partem de um ponto de vista global, que combinam características dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos e que “pretendem conciliar o processo de aprendizagem com a psicologia genética e com a facilidade de utilização, comum aos métodos silábicos.” (p. 54).

Segundo Marcelino (2008), os métodos mistos surgiram com a incerteza de que a aplicação de um método puro seria o mais ideal e com a tentativa de se integrar os métodos sintéticos e analíticos, de modo a que a análise e a síntese fossem vistas como processos contínuos.

1.3. A Fluência na Leitura

A fluência diz respeito a algo que flui de forma fácil e abundante. No que concerne à leitura, a fluência é considerada uma competência ponte entre a descodificação e a compreensão.

De acordo com Sim-Sim (1997), a fluência da leitura é fulcral, uma vez que permite que a criança esteja disponível para compreender o que lê ao ler de modo rápido e preciso.

Esta, segundo Esteves (2013), divide-se em três dimensões que contribuem para a compreensão do texto, sendo elas: a precisão na decodificação das palavras; a velocidade, i.e., a dimensão associada ao número de palavras corretamente lidas por minuto; e a prosódia, i.e., a dimensão relacionada com a expressividade e o ritmo da leitura. Além disto, a autora refere que esta competência depende muito do treino, uma vez que os leitores adquirem a fluência através da exposição repetida a uma palavra.

Sendo esta uma competência considerada crucial para a compreensão leitora, Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) afirmam que, no final do 1.º ano de escolaridade, os alunos devem ser capazes de “ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.” (p. 45); bem como “ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.” (p. 45), com vista a tornarem-se leitores cada vez mais fluentes e a apropriarem-se de um novo vocabulário ao serem confrontados com o mesmo.

Em suma, importa saber-se que a fluência na leitura é uma característica dos bons leitores (Esteves, 2013), i.e., dos leitores capazes de ler de forma precisa, a uma velocidade ajustada e com uma prosódia apropriada. Todavia, os bons leitores são-no porque foram sujeitos ao treino, pelo que quanto mais vezes o leitor for estimulado a ler melhor será a sua fluência na leitura.

1.4. A Leitura em voz alta

Ler é uma tarefa extremamente complexa, na qual é exigido do aluno, por exemplo, o conhecimento do código escrito e a mobilização dos seus conhecimentos prévios sobre o mesmo e sobre os temas retratados nos escritos. Quando pensamos em leitura em voz alta, o nível de exigência é aumentado.

O olhar atento sobre o *Programa e Metas de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Buescu, et al., 2015) faz-nos perceber que os alunos à saída do 1.º ano devem ser capazes de ler corretamente por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras, 40 palavras de uma lista de palavras e 55 palavras de um texto com a articulação e entoação consideradas razoáveis.

Mas afinal o que é a leitura em voz alta? Tal como o nome indica, a leitura em voz alta remete-nos para a oralidade. Todavia, não se resume à verbalização do que está escrito, “não se trata de unir sílabas, mas sim de interpretar as palavras que lá se encontram, fazendo uso do ritmo, da entoação, da projeção da voz e da boa dicção e encarnando a voz do sujeito literário com toda a paixão que lhe for possível” (Marques, 2011, citada por Leite, 2013, p. 6).

Segundo Dalla-Bona (2017), a leitura em voz alta é também conhecida por leitura solidária, compartilhada ou leitura para o outro e diz respeito ao tipo de leitura na qual são mobilizadas componentes do oral. Martins e Capellini (2018) referem que esta é tão complexa que determina se o leitor é ou não fluente, pois “um leitor fluente terá a capacidade de ler em voz alta de uma forma rápida, precisa e expressiva” (p. 2).

No mesmo seguimento, Nóbrega (2014) define a leitura em voz alta como a prática leitora que contribui para a melhoria de hábitos, capacidades de compreensão e de interpretação de textos dos leitores, dadas as suas características e especificidades. Já Landeiro (2009) caracteriza a leitura em voz alta como “um acto de aprendizagem e não apenas uma simples memorização de um texto” (p. 9), na medida em que ao ler em voz alta o leitor deverá “compreender, reflectir, raciocinar e concentrar-se no texto, para que os ouvintes compreendam o que está a ser lido” (p. 9).

Além disto, Charmeux (1988), citado por Jean (1999), refere que

“a leitura em voz alta é uma disciplina à parte, pertencendo ao domínio da oralidade, apoiando-se na leitura mas, exterior a ela, que deve ser objecto de uma aprendizagem específica, naturalmente secundária em relação à leitura. Tem de se ter lido para se poder ler em voz alta, tem de se saber o que se compreendeu e aquilo que pretendemos fazer compreender” (p. 15).

Já Foucambert (1975), citado por Jean (1999), acredita que a leitura em voz alta é uma forma de treino extraordinária da leitura silenciosa, sendo, portanto, posterior à mesma, o que não vai ao encontro da opinião de Jean (1999).

Para Jean (1999), a leitura em voz alta é “uma forma específica de leitura que, na escola e fora dela, encerra uma multitude de funções originais, específicas, e que é conveniente desenvolver” (p. 16) e que “depende, de facto, de modalidades de aprendizagem específicas ligadas à prática da oralidade, da linguagem articulada humana” (p. 16).

Jean (1999) acredita ainda que a leitura em voz alta é o tipo de leitura que fazemos para melhor entendermos os escritos e para que os nossos ouvintes possam ouvir o texto que lemos, “o que supõe que teremos de examinar o complexo jogo dos olhos e da voz, do ouvido e do olhar numa prática que em todo o caso, ao contrário da pura da oralidade, necessita de um suporte de signos gráficos” (p. 17). Além disto, o autor acrescenta que a leitura em voz alta é o tipo de leitura que permite uma sensação de prazer ao leitor e aos ouvintes, que “acompanha a leitura com a presença física, sensual de uma voz humana «viva», ou seja, corporalmente viva e fecundada” (p. 19) e que pode assumir diferentes formas e ser usada em diversas situações, nomeadamente, entre crianças, do professor para os alunos, da mãe ou do pai para os filhos, leituras num *atelier* de escrita, num clube de leitura, *etc.*.

Note-se que se os autores que escrevem sobre esta matéria reconhecem a importância da leitura em voz alta, reconhecem também que esta diz respeito, contrariamente ao que julgamos, a um dos tipos de leitura mais antigos.

Segundo Jean (1999), a leitura em voz remonta a uma época na qual as palavras não estavam separadas e a pontuação era incerta e quase inexistente. Em regiões como a China e o Japão a prática da leitura em voz alta era utilizada em rituais, momentos religiosos e de magia. Também em Roma e na Grécia a palavra falada era valorizada de tal forma que “a escrita só tem interesse se for vocalizada” (Jean, 1999, p. 30). Contudo, a leitura em voz alta era utilizada maioritariamente com um carácter público, através desta os grupos elitistas partilhavam as suas obras para obterem a reação dos ouvintes e era trabalhada nas aulas de oratória.

Gomes (2017) esclarece ainda que as primeiras referências à leitura em voz alta dizem respeito à Antiguidade Clássica (séc. XVII a.C ao séc. VI d.C). Todavia, no decorrer da Idade Média, a leitura silenciosa era o tipo de leitura que primava, voltando a leitura em voz alta a ganhar terreno a partir do século XV. Neste período, pela Europa fora a leitura em voz alta era utilizada em reuniões sociais, em momentos religiosos e como fonte de politização da população, através da qual os cidadãos eram esclarecidos dos seus direitos. Encarada com especial rigor, para que decorressem momentos de leitura em voz alta, era exigido silêncio e não eram permitidas interrupções, comentários ou perguntas.

Todavia, como se havia de esperar, a leitura em voz alta, dadas as suas implicações políticas, sociais e religiosas, viu os seus dias contados com a implementação da ditadura em Portugal, uma vez que esta “antes de ser uma realidade

no ensino e na aprendizagem, era uma realidade social” (Nóbrega, 2014, p. 26). Além disto, também a massificação do ensino, a insegurança e o excesso de zelo dos professores conduziu a uma desvalorização da leitura em voz alta durante longos anos que voltou a surgir com o fim da ditadura e com a percepção da sua importância.

Em suma, apesar de diversos anos de apagamento deste tipo de leitura, assiste-se, atualmente, à revalorização da mesma, acreditando-se que esta “desempenha um papel importante no percurso escolar das crianças, como forma de auxílio à compreensão de texto” (Gomes, 2017, p. 51).

1.4.1. A importância da leitura em voz alta

Após longos anos de desuso, atualmente, podemos assistir ao ressurgimento da leitura em voz alta e a um consenso acerca da importância da mesma nas obras de diversos autores, não sendo por acaso que no dia 1 de fevereiro se celebra o Dia Mundial da Leitura em Voz Alta, em vários países.

Silva (2013) acredita que a leitura em voz alta é uma competência que deve ser trabalhada com o ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, acredita que nem sempre lhe é conferida a devida importância e que esta nem sempre é trabalhada da melhor forma, acabando por não ser promotora da motivação e empenho dos alunos.

Para Belo e Sá (2005), o trabalho sobre a leitura em voz alta no contexto de sala de aula é primordial e pode servir objetivos diversos, tais como: instrumento de avaliação, prática da própria leitura em voz alta e como objeto de partilha e fruição estética.

Segundo Leite (2013), a leitura em voz alta, especialmente quando mediada por um adulto, é fundamental, na medida em que, além de “estimular o apetite pela leitura [ao aluno]” (p.3), servirá como modelo para as suas leituras. Assim sendo, “se o adulto fizer uma leitura sentida e expressiva, a criança interiorizará a ideia de que ler um texto em voz alta pressupõe a preocupação do leitor em conferir vivacidade ao texto” (p. 3).

Leite (2013) acrescenta ainda que a leitura em voz alta “é usada sobretudo para desenvolver e aferir competências linguísticas relacionadas com a descodificação e a dicção” (p. 1). Além disto, refere que a leitura em voz alta é também vantajosa, na medida em que permite ao aluno dar voz às histórias impressas e encarnar as personagens dos textos, contribuindo para o desenvolver das suas competências linguísticas e comunicativas e para o aumento da sua autoestima e autoconfiança. Além disto, a autora acredita que a sensibilização para a importância da partilha com o outro de

leituras é aumentada quando o aluno lê em voz alta, o que leva a que este tipo de leitura seja também conhecido como leitura solidária.

Também Gomes (2017) refere que o treino da leitura em voz alta se traduz em melhorias nas diferentes competências relacionadas com a própria leitura. Para o autor os alunos precisam de ler em voz alta para que possam ser bons leitores. Relativamente às melhorias, Gomes (2017) refere que as mesmas se registam ao nível da dicção, da colocação da voz que se torna cada vez mais audível, compreensível e respeitadora das pausas necessárias, da fluência, da entoação e do ritmo com o respeito pelas sílabas tónicas e evitando-se um tom monocórdico.

Note-se que as afirmações de Gomes (2017) são comprovadas pelo estudo de Silva (2017) com um grupo de 26 alunos numa turma do 3.º ano de escolaridade. Com o objetivo de conhecer de que forma a produção de *podcasts* contribui para a fluência na leitura oral, Silva (2013) começou por realizar um teste de avaliação diagnóstica da fluência oral das crianças, apresentou aos alunos o projeto no qual deveriam construir textos e gravá-los e, posteriormente, procedeu à audição e avaliação dos *podcasts* com os alunos. Finalizado o estudo, a autora concluiu que a estratégia de leitura em voz alta relacionada com produção de *podcasts* possibilita melhorias ao nível da fluência na leitura oral, possibilita que os alunos ouçam as suas leituras e reflitam sobre as mesmas para que possam melhorar e contribui para o desenvolver de competências como o espírito crítico e o trabalho de equipa. Além disto, Silva (2013) concluiu que os *podcasts* podem ser utilizados como meio de sistematização das aprendizagens e como um “elemento unificador das várias áreas curriculares” (p. 98), pois através dos *podcasts* os alunos podem partilhar conhecimentos e experiências das demais áreas disciplinares.

Já Dalla-Bona (2017) acredita que o trabalho da leitura em voz desperta o imaginário dos alunos e contribui para o estabelecer de relações entre o professor e o aluno. Tal situação é reforçada por Morais (2012b) quando refere que quando o professor lê em voz alta para os alunos, a sua leitura é lembrada continuamente, pelo que momentos como a hora do conto são, na sua maioria, lembrados como momentos prazerosos pelos alunos e de partilha.

No mesmo seguimento, Dalla-Bona (2017) refere também que a importância da leitura em voz alta assenta ainda no facto de promover nos alunos o gosto pela leitura; enquanto Morais (2012b) reforça que ler em voz alta e ler para os alunos “é um dos

métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida” (p. 52).

Brandão e Rosa (2010), citados por Dalla-Bona (2017), acrescentam que a leitura em voz alta contribui para o aumento do léxico dos alunos, na medida em que ao ouvirem novas palavras, passam a conhecê-las e a utilizá-las nas suas frases e nos seus escritos. Além disto, Rigoletto e Di Giorgi (2009), citados por Dalla-Bona (2017), acreditam que a importância da leitura em voz alta se deve ao facto de que expor os alunos à leitura faz com que compreendam as características dos textos impressos, a organização das frases em parágrafos e possibilita o desenvolver da capacidade de concentração e de expressão.

No mesmo seguimento, os autores (Rigoletto e Di Giorgi, 2009, citados por Dalla-Bona, 2017) acrescentam que “a chave para uma boa sessão de leitura é a expressividade” (p. 116) e que se esta for corretamente utilizada, a leitura em voz alta serve para que possam ser trabalhados elementos textuais como a ironia.

Sim-Sim (2007) acredita que a leitura em voz alta é fundamental para a compreensão de textos. Nesta, ao colocar-se o aluno em contacto com diversos tipos de escritos e com diversas palavras, o aluno familiariza-se com os mesmos e consegue compreendê-los melhor. Note-se que estas constatações são também feitas por Ferreira (2001), citado por Ferreira e Horta (2014), quando referem que a leitura em voz alta contribui para a fluência leitora, pois ler em voz alta “permite passar de forma ordenada para o reconhecimento automático das palavras, frases e textos” (p. 51).

Também Ferreira (2004), citado por Ferreira e Horta (2014), refere que a fluência leitora é ampliada através da leitura em voz alta e que esta, por sua vez, permite que o professor, o aluno e os próprios colegas possam dar *feedback* às suas leituras, o que se traduz em possibilidades de melhoria. Na linha do que refere Peixoto (2014), tal como o professor precisa de ouvir o aluno a ler para o avaliar, também o aluno precisa de se ouvir a ler em voz alta para compreender e superar as suas eventuais dificuldades.

Não menos importante é o facto de que ler em voz alta possibilita o trabalho a partir do lúdico, por exemplo, quando o professor pede que os alunos leiam recorrendo ao faz de conta (encarnando personagens) e ao possibilitar o trabalho em equipa possibilita, conseqüentemente, que se estabeleçam relações afetivas entre os alunos e que estes progridam nas capacidade de negociação e de gestão de conflitos (Plano Nacional de Leitura, s.d.).

Por último, o Plano Nacional de Leitura (s.d.) refere que através da leitura em voz alta, o aluno, além de desenvolver o gosto pela leitura, de desenvolver a compreensão dos textos e de ver o seu vocabulário ampliado, tem ainda a vantagem de conhecer diferentes tipos de texto e começar a interiorizar as estruturas das narrativas e a reconhecer e a compreender a importância dos sinais de pontuação. Este acrescenta ainda que ler em voz alta possibilita ao aluno que se torne um bom leitor devido ao treino e à possibilidade de se ouvir a ele próprio e à sua entoação.

1.4.2. Características e especificidades da leitura em voz alta

Conforme já mencionado, quando falamos em leitura em voz alta pensamos automaticamente na oralidade. Apesar da leitura em voz alta não implicar apenas a verbalização das palavras, o facto de recorrer ao oral faz com que este tipo de leitura tenha características e especificidades que a tornam única.

Segundo Marques (2011), citada por Leite (2013), ler em voz alta implica o uso do ritmo, da entoação, a projeção da voz e o trabalho sobre a dicção, evitando-se a monotonia. No mesmo seguimento, Landeiro (2009) acrescenta que ler em voz alta exige que o aluno seja capaz de “dar vida aos sinais gráficos que se encontram mortos no papel, de dar voz ao escritos que se encontram ausentes, de dar corpo sonoro ao texto que se encontra nos seus olhos, (...) precisa de olhar o texto e só depois vocalizá-lo” (p. 8).

Também Gomes (2017) aborda a importância da dicção, da voz, da fluência, da entoação e do ritmo como características e competências imprescindíveis para a leitura em voz alta. Segundo o autor, as palavras devem ser pronunciadas com clareza e num tom de voz claro, correto e audível. O leitor deve ainda mostrar vivacidade e espontaneidade de modo a cativar os ouvintes e, ainda, respeitar as sílabas tónicas das palavras lidas, o que, segundo Cruz (2007), é uma tarefa verdadeiramente complexa e, ao implicar um conjunto de processos, só a prática é que permite que se tornem automáticos.

No mesmo seguimento, Landeiro (2009) acrescenta que ler em voz alta consiste em dar corpo e voz ao texto, pois “quando um aluno lê em voz alta, atribui um carácter concreto às palavras, tornando as histórias mais vivas (...), resultantes da imaginação e criatividade de um escritor” (p. 9). Além disto, a autora acrescenta que quando falamos na leitura em voz alta, é importante terem-se em conta seis aspectos da voz, sendo eles: i) o domínio da respiração, pois o leitor deve ser capaz de respirar fundo, sustentar o fôlego e

expirar lentamente no decorrer da leitura; ii) a altura da voz que devem ser mantida, sem que existam nem sons muito agudos, nem muito graves; iii) o timbre que deve situar-se entre “uma voz sem timbre e uma voz que acentua o timbre” (p. 41); iv) a articulação/dicção que exige a concentração e a consciência do movimento dos seus lábios pelo leitor; v) a acentuação, na medida em que o leitor deve dar vida ao texto e a acentuação do mesmo deve residir no que o texto transmite; vi) a entoação, relacionada com os sinais de pontuação que o leitor deve saber traduzi-los oralmente.

Além disto, Landeiro (2009) e Pastorello (2010) referem que a leitura em voz alta engloba também a postura, a expressão facial e os gestos que devem ser tão cativantes quanto possível e transmitir aos ouvintes o essencial, sem que seja demasiado teatral. Deste modo, “a postura deve ser adaptada pelo leitor, o rosto deve reflectir os efeitos do texto, o seu olhar deve fixar os ouvintes e os gestos devem esboçar o que é lido (...) todo o corpo deve estar presente na leitura” (Landeiro, 2009, p. 41).

É neste seguimento que Nóbrega (2014) explica as potencialidades da leitura em voz alta comparando-a com a leitura performativa, na qual se apela igualmente à criatividade dos alunos e na qual tanto a oralidade como o próprio corpo estão envolvidos, transmitindo conteúdo e contribuindo para a compreensão dos textos. Contudo, Landeiro (2009) salienta que, atendendo à participação do corpo e dos gestos neste tipo de leitura, nem todos os alunos estão aptos para ler em voz alta e destaca que os alunos mais tímidos revelam mais dificuldades quando são expostos a estas tarefas. Em contrapartida, acrescenta que um aluno com um bom domínio da leitura em voz alta e capaz de atender às características e especificidades da mesma, é também bem-sucedido na leitura silenciosa.

Já Peixoto (2014), quando aborda as características e especificidades da leitura em voz alta, aponta para a importância da fluência leitora e explica que esta é medida tendo em conta a velocidade (número de palavras corretamente lidas por minuto), a precisão (caracterizada pela ausência de erros durante a leitura) e a prosódia (relacionada com a entoação e o ritmo) que o leitor impõe durante a sua leitura.

Por último, Cardoso, Naves e Oliveira (2014) salientam que a leitura em voz alta é uma tarefa tão complexa que os alunos deveriam começar a exercitá-la desde cedo, uma vez que esta contribui para a compreensão dos textos e que exige dos alunos habilidades complexas, como “a interpretação de um pensamento que não é o seu, a produção sonora do que leu, uma boa articulação das palavras, além do controle da respiração, do ritmo, dos acentos e da entoação, tudo isso ao mesmo tempo” (p. 126).

Posto isto e dadas as exigências, as características e especificidades deste tipo de leitura, Leite (2013) explica o que um aluno deve fazer para que consiga uma boa leitura em voz alta. Numa fase inicial, a autora começa por referir que é necessário que o aluno leia por diversas vezes e de forma atenta, compreenda o texto lido, seja capaz de pronunciar corretamente todas as palavras, seja capaz de dar a entoação correta a todas as frases atendendo à pontuação e ao “estado de espírito” do escritor. Além disto, acrescenta que é importante que o aluno saiba controlar a respiração e fazer uma boa gestão da velocidade de leitura, tenha confiança suficiente que o permita desviar o olhar do texto e encarar os ouvintes e, ainda, ter uma postura adequada e fazer uso da linguagem corporal para atrair os ouvintes.

1.4.3. Estratégias para a leitura em voz alta

Detivemo-nos anteriormente sobre a importância da leitura em voz alta, bem como sobre as características e especificidades da mesma. Posto isto, torna-se também fulcral abordar algumas das estratégias que podem ser utilizadas para o trabalho sobre a leitura em voz alta.

Para Belo e Sá (2005), o trabalho sobre a leitura em voz alta pode ser feito através de estratégias como: i) a leitura dramatizada de textos; ii) a leitura a pares com momentos de auto e heteroavaliação; iii) a leitura de textos com diferentes entoações, por exemplo: de um modo triste, zangado, alegre, etc.; iv) a concretização de concursos de leitura em voz alta, nos quais são escolhidos e premiados os vencedores; v) a concretização de ateliês de leitura nos quais os alunos apresentem textos previamente preparados.

No caso da leitura realizada pelo próprio professor, esta é a estratégia de leitura mais conhecida e apoiada por um vasto número de autores, nomeadamente Belo e Sá (2005), Dalla-Bona (2017), Leite (2013) e ainda Silva (2013). Para Silva (2013) tal estratégia é justificada com “o facto de o professor ler em voz alta pode constituir uma motivação para a leitura pelos alunos”, enquanto Belo e Sá (2005) justificam-na ao referir que a leitura por parte do professor pode contribuir para a compreensão dos textos por parte dos alunos.

Para Dalla-Bona (2017), a leitura em voz alta pelo professor é imprescindível, referindo que “configura-se como uma estratégia decisiva de mediação da leitura,

fundamental para provocar na criança e nos jovens o interesse pela leitura” (p. 114) e que através desta estratégia de leitura “os alunos podem ser encantados pela palavra, pelo som e pela imagem construída pela voz do mediador” (p.115).

Além disto, Dalla-Bona (2017) acrescenta que este tipo de leitura traduz-se numa troca afetiva que pressupõe a comunicação e uma parceria entre professor e alunos, na qual o professor “encaminha seus alunos para a construção de sentido e cria (...) uma oportunidade para revelar às crianças o que significa ler e formá-los para que, o mais depressa possível, passem de ouvintes ativos para leitores ativos” (p.115).

No mesmo seguimento, Machado (2017) refere que a utilização desta estratégia de leitura contribui para a compreensão dos textos, uma vez que além de promover a adesão do aluno ao livro, coloca-o em contacto com novas palavras e com a audição da entoação das mesmas durante a leitura.

Por sua vez, Ferreira, Ribeiro e Viana (2012), citados por Silva (2013), além da leitura feita pelo próprio professor, enumeram como estratégias para a leitura em voz alta: i) a leitura por um adulto proficiente, como um encarregado de educação, um contador de histórias ou um aluno mais fluente; ii) o registo de vídeo ou áudio da leitura dos alunos e a posterior visualização ou audição e análise; iii) a leitura repetida; iv) a leitura em voz alta dos próprios alunos para adultos; v) a dramatização de textos; vi) a prática da leitura de listas de palavras, vii) a organização de registos gráficos que permitam que os alunos visualizem os seus progressos na leitura; viii) a leitura em coro; e, por último, ix) a leitura de pequenos textos a pares com o fornecimento de *feedbacks* pelos pares.

Silva (2013), além de corroborar com as estratégias de leitura em voz alta supramencionadas, realça a concretização de blogues e de *podcasts* como estratégia de trabalho, i.e., “a publicação de sons na internet que permitem a sua audição em tempo diferido” (p.14). Para a autora, estes são recursos valiosos que devem ser utilizados em sala de aula para a divulgação de atividades e aprendizagens e, ainda, para a concretização de atividades de leitura ou escrita, uma vez que os professores ou os alunos podem gravar-se e criar conteúdos que podem ouvir por diversas vezes, respeitando os ritmos individuais de aprendizagem.

Segundo Silva (2013), a audição de *podcasts* feitos pelo professor traduz-se em vantagens, pois o professor é um modelo de leitura em voz alta e a utilização de novas tecnologias motiva os próprios alunos à sua audição e produção. Além disto, quando efetuados pelos próprios alunos, Silva (2013) refere que os mesmos têm uma maior

atenção ao detalhe, preocupam-se mais com a preparação dos textos com vista a que as suas leituras sejam publicadas e ao terem a possibilidade de ouvir as suas leituras, os alunos são levados à autocorreção que lhes permitirá uma evolução na leitura.

Já na perspectiva de Foss e Reitzel (1988), citados por Silva (2013), as vantagens da concretização de *podcasts* pelos próprios alunos relacionam-se com o à vontade dos mesmos. Neste sentido, os alunos podem gravar as suas vozes as vezes que considerem necessárias, ouvi-las, partilhá-las com os outros e, quando se sentirem mais confiantes, podem evoluir para a leitura presencial.

Para Moreira (2014), “uma aula de português deve ser ativa, significativa, criativa, lúdica, formativa, teórico-prática, convertendo-se numa aula dinâmica e proveitosa para todos os alunos” (p. 49). Para tal a autora acredita que devem existir momentos distintos nas aulas e apresenta algumas estratégias de leitura em voz alta, a qual deve ser feita a partir dos interesses e motivações dos alunos, por exemplo, através da escolha de livros, frases e temas dos seus interesses, uma vez que “quanto mais familiaridade ou proximidade tivermos com o tema abordado nos textos, mais fácil vai ser a sua compreensão” (p. 60).

Além de concordar com a leitura moderada pelo professor, através dos habituais 10 minutos de leitura ou da comumente designada *Hora do Conto*, Moreira (2014) aponta para a importância de se diversificarem os tipos de texto a serem lidos. Além disto, a autora enumera como estratégia de leitura em voz alta a divulgação de livros pelo professor à turma que devem ser escolhidos pelos alunos, lidos em casa com as famílias e, posteriormente, apresentados e discutidos à turma; e, ainda, a leitura em voz alta em pequenos grupos, sendo que cada aluno fica com um papel, por exemplo, o apresentador apresenta o livro, o animador deverá colocar questões sobre o livro e o ilustrador deverá recorrer a gestos para representar o que é lido pelo leitor.

Relativamente aos suportes escritos de leitura, os autores não são assim tão consensuais. Se Machado (2017) privilegia os livros como suporte do trabalho sobre a leitura em voz alta, referindo que estes são o suporte mais adequado para a passagem de conhecimentos por permitirem “paisagens físicas de forte carga estética, criadoras de ambientes acolhedores, permitindo experiências tácteis e de usabilidade únicas” (p. 43), Silva (2013) não partilha da mesma opinião. Segundo Silva (2013), é essencial que os professores se apropriem das novas tecnologias disponibilizadas pelas escolas, nomeadamente, o quadro interativo, o computador, os rádios e os *tablets*, bem como a curiosidade natural dos alunos, o seu gosto e aptidão para os mesmo, de modo a que

estes momentos de leitura em voz alta sejam tão prazerosos e significativos quanto possível. Já Nóbrega (2014), sugere, além dos livros, os jornais e revistas como suporte do trabalho sobre a leitura em voz alta.

No mesmo seguimento, Jean (1999) quando aborda a importância da exploração dos demais suportes de leitura disponíveis, acrescenta que o fundamental é que “o livro ou as folhas que suportam o escrito figurem no campo visual dos ouvintes” (p. 79). Tal situação é compreensível, uma vez que se os alunos não possuírem os textos, por motivos económicos ou outros, ou se os seus suportes não estiverem nas melhores condições, o aluno poderá não conseguir ler com segurança o texto e desmotivar-se da mesma.

Além disto, Rigolet (2009), citado por Machado (2017), e o Plano Nacional de Leitura (s.d.) reforçam a importância da escolha dos livros e textos a ser lidos. Ambos os autores destacam a importância do material, das ilustrações, dos conteúdos e valores transmitidos pelos mesmos e a sua adequação ao público-alvo, de modo a despertar-se o interesse dos alunos para os mesmos.

Não menos importante são as tipologias textuais a serem escolhidas pelo professor com vista ao trabalho sobre a leitura em voz alta. Segundo Buecu, et al. (2015), desde o 1.º ano de escolaridade é importante que os alunos leiam e oiçam diferentes textos narrativos, informativos, descritivos, poemas e bandas desenhada, o que lhes permitirá familiarizarem-se com novo vocabulário e compreender a estrutura dos mesmos. Os autores só passam a dar importância à leitura de cartas, convites e notícias com a chegada ao 3.º ano e, ainda, à leitura de retratos, textos de enciclopédia e de dicionário e avisos numa fase posterior, i.e., no 4.º ano de escolaridade.

Todavia, Gonçalves (2013) refere que as crianças devem ser expostas a tipos de textos diversificados desde cedo e que a sua exposição aos mesmos permitirá que lhes sejam ensinadas estratégias de cada tipologia textual e transmitidos novos conhecimentos sobre o mundo que as rodeia. O autor refere que:

no 1.º ciclo, o corpus textual deve cobrir um vasto leque de géneros, incluindo textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias, entre outros (Gonçalves, 2013, p. 98).

Já Leite (2013) dá especial importância à leitura de que possibilitem a teatralidade, i.e., às narrativas, por possibilitarem que os alunos deem voz às histórias ou que oiçam as mesmas enquanto se posicionam no lugar das personagens, “descobrimo o prazer de sair de si, de ser outros seres, de viver outras vidas através de uma experimentação” (p. 4).

Não obstante, Gomes (2017) e Dalla-Bona (2017) enfatizam o papel dos textos literários, i.e., textos narrativos e poéticos, uma vez que os mesmos possibilitam o trabalho sobre a leitura expressiva, a qual suscita o envolvimento dos alunos na tarefa ara extrair o significado dos textos. Note-se que recorrendo ao trabalho sobre os textos literários, os alunos têm a oportunidade de realizar leituras expressivas e, conseqüentemente, a possibilidade de trabalhar a sua comunicação corporal, o uso da entoação, do ritmo, de encarnar as personagens das histórias e desenvolver a sua capacidade de leitura (Gomes, 2017).

Em suma, a leitura em voz alta, ao colocar o aluno em contacto com os livros, com diferentes tipologias textuais e suportes de leitura distintos, são bastante enriquecedoras, na medida em que permitem aos alunos desenvolver competências como a compreensão de textos e o próprio gosto pela leitura. Tal situação é suportada por Abud (1987), citado por Cardoso, Naves e Oliveira (2014), quando refere que há estudos que demonstram que os alunos melhor sucedidos na escola são aqueles que contactam com experiências de leitura desde cedo no ambiente familiar.

1.4.4. O papel do professor

Apesar da crescente importância que é atribuída ao papel do aluno como agente ativo no processo de aprendizagem, sabe-se que, atualmente, o professor continua a ter um papel de extrema importância em contexto de sala de aula.

De um modo geral, além de um papel central e imprescindível na transmissão de conhecimentos e aprendizagens, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, faz parte do papel do professor do 1.º ciclo: i) promover a autonomia dos alunos; ii) desenvolver nos alunos o interesse e o respeito pelos outros; iii) promover a participação ativa na vida em sociedade; iv) relacionar-se com os alunos e os demais agentes educativos com vista a integração dos mesmos no meio escolar; iv) promover um clima de respeito e confiança para que tudo corra em plenitude dentro da sala de aula; e, v) organizar o espaço, as atividades, o grupo e os materiais para que os alunos

possam ter experiências de aprendizagem significativas, num ambiente agradável, calmo e sereno.

No mesmo seguimento, Cruz (2009) refere que ao professor cabe “aproximar as suas intenções aos interesses dos seus alunos, uma vez que se supõe que a escola acompanhe a evolução da sociedade, da qual os seus alunos fazem parte” (p.66). Situação apoiada por Moura (2015) ao referir que quando os alunos têm um papel ativo na escolha das atividades a desenvolver ou quando veem que lhes é dada importância a si e aos seus interesses “é possível estimulá-los a encontrar razões para aprender, aperfeiçoar e reconhecer como tornar rentáveis as suas capacidades” (p.18).

No caso concreto da leitura em voz alta, o papel do professor tem levado a um consenso entre autores que o consideram de extrema importância.

Para Leite (2013), cabe ao professor e a todos os que se preocupam com as crianças “proporcionar-lhes momentos em que elas possam não apenas ouvir leituras expressivas, mas também fazê-las” (p. 3), uma vez que acredita que as interpretações a que assistem servem como modelos de aprendizagem que poderão vir a reproduzir posteriormente. Posto isto, “se o adulto fizer uma leitura sentida e expressiva, 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).

Também Morais (2012b) reforça a importância do papel do professor como mediador, atribuindo-lhe a responsabilidade de planear as atividades de leitura e de ler para os alunos, quando refere que:

A leitura em voz alta, feita pelos adultos, é lembrada continuamente, pela maioria das pessoas, como uma de suas primeiras associações agradáveis com a leitura. Ler para os alunos é um dos métodos mais efetivos para criar leitores capazes, os quais continuam optando por ler durante a vida. (Morais, 2012b, p. 52).

No mesmo seguimento, Rigoletto e Di Giorgi (2009), citados por Dalla-Bona (2017), referem que o professor, enquanto mediador, é o adulto a quem cabe “inserir as crianças no mundo dos livros, capitalizando seus interesses pessoais e suas motivações” (p. 231). Este deve fazer com que as crianças comecem a ter interesse em ler, com vista a torná-las autónomas e independentes, deixando de ser ouvintes ativos e tornando-se leitores fluentes.

Além disto, Leite (2013) acrescenta ao papel do professor o de sensibilizar os alunos para a leitura expressiva com recurso a diversos modelos, nomeadamente a leituras gravadas em áudio ou vídeo, a leituras feitas por crianças mais velhas, leitores mais fluentes como os encarregados de educação ou contadores de histórias que se desloquem às suas salas, de modo a servirem também como modelos.

Note-se que quando as crianças já dominam os código escrito, Leite (2013) acrescenta que cabe ao professor potenciar que sejam elas a ler para os outros, o que “irá permitir-lhe[s] desenvolver competências linguísticas e comunicativas [através do treino e] (...) pode contribuir para aumentar a autoestima da criança, a sua autoconfiança, e também a sua sensibilidade para a importância da partilha” (p.4-5).

Leite (2013) refere que cabe também ao professor a escolha dos textos a ler, atendendo à extensão dos mesmos, aos conhecimentos prévios dos leitores, ao enredo que deve ser entusiasmante e à diversidade rítmica e entoacional que deve primar. Para além disto, Leite (2013) acrescenta o papel do professor na motivação dos alunos, ao referir que este deve motivar os alunos para que surja deles a vontade de ler em voz alta, deixando que sejam eles a escolher alguns dos textos, a convidar outras turmas/pessoas para assistirem às suas leituras, promover concursos para selecionar a melhor leitura e promover leituras coletivas, nas quais os melhores leitores devem ajudar os leitores com mais dificuldades.

Finalmente, Leite (2013) considera também crucial que o professor utilize meios de gravação para que os alunos possam ouvir a sua leitura e, posteriormente, analisar o que podem melhorar; e que dê algum tempo aos alunos para que se familiarizem com os textos antes de os lerem, possibilitando que façam diversas releituras, com vista a consolidar a compreensão das frases e dos textos, esclarecer dúvidas de vocabulário e pronúncia, dificuldades ao nível do tom de voz a utilizar, bem como para que consigam compreender a mensagem do texto e as relações entre as diversas partes do mesmo.

Já Moreira (2014) dá um maior enfoque ao papel do professor relacionando-o com o da família. Assim sendo, Moreira (2014) refere que, tendo em conta que o processo de aprendizagem da leitura é determinante para o sucesso escolar e os encarregados de educação têm uma elevada preocupação com o mesmo, cabe ao professor manter os pais informados sobre as dinâmicas existentes na sala de aula e sobre o que podem fazer para colaborar com as mesmas. Este é um ponto de vista apoiado por Nunes (2015), quando explica que “para que uma escola para todos seja eficaz, é necessário que os diversos membros que constituem a comunidade educativa

colaborem entre si numa perspectiva de concentração da atenção na aprendizagem das crianças” (p.24).

Encarando os encarregados de educação como agentes participativos nas aprendizagens dos filhos, Moreira (2014) acrescenta que cabe ainda ao professor explicar, em momentos como as reuniões de pais, a importância de lerem para os educandos, de permitirem que sejam os educandos a ler para eles, de lhes possibilitarem um contacto rotineiro com os livros, de frequentarem bibliotecas em família e de participarem nas atividades propostas pela escola, nomeadamente, a troca de correspondência. Todavia, o autor reforça que é importante que “os pais bem intencionados não transformem a leitura para os filhos num ato obsessivo” (Moreira, 2014, p. 34), i.e., que levem os filhos a compreender a leitura em voz alta como algo prazeroso e não algo que lhes deve ser imposto, pois tal poderá fazer com que percam o interesse pela mesma.

Por último, Moreira (2014) destaca que o professor, no espaço da sala de aula, deve manter os livros arrumados em locais de fácil acesso aos alunos e ainda possibilitar momentos nos quais possam ler para os pares, enquanto Silva (2013) dá um maior ênfase ao papel do professor no que toca à criação de um ambiente de conforto e segurança, para que as crianças possam ler em voz alta, sem que se sintam desconfortáveis, ansiosas ou envergonhadas quando confrontadas com a necessidade de ler em voz alta.

2. Problematização e metodologia

No segundo capítulo do presente relatório final de mestrado pretendemos dar a conhecer os princípios metodológicos subjacentes à estruturação do mesmo. Para tal, apresentaremos a problemática, os objetivos, as questões de investigação e o paradigma. Além disto, é também apresentada a investigação-ação como metodologia de investigação, os participantes na investigação, os instrumentos de recolha e dados e, ainda, de que modo será feito o tratamento dos mesmos com vista à obtenção de resultados que possibilitarão a redação de algumas considerações que entendemos pertinentes.

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

Segundo Morais (2013), para dar início a uma investigação, o investigador “deve começar pela descrição pormenorizada do problema de modo que possa ser facilmente entendível, quer pelo investigador, quer pela comunidade científica implicada na sua resolução” (p. 3). Além disto, Morais (2013) acrescenta que um problema de investigação diz respeito a uma questão para a qual a sua resposta é desconhecida e que se torna relevante ao nível científico “se der resposta aos objetivos a atingir com a investigação, se a sua solução trazer benefícios para a comunidade e se conduzir à construção de novo conhecimento” (p. 3).

Contudo, sabe-se que o momento da escolha de uma temática com vista à investigação sobre a mesma não é uma tarefa fácil. Para tal foi necessário um olhar atento sobre o contexto educativo, bem como uma reflexão a propósito do mesmo.

Sabe-se que a leitura é imprescindível para a vida do indivíduo e que além de uma fonte de conhecimento transversal às demais áreas do conhecimento, é também considerada uma fonte de prazer. Assim sendo, a aprendizagem da leitura e da escrita assume-se como umas das missões primordiais no 1.º ano de escolaridade.

Para Jean (1999), “a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar novos desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos difíceis” (Jean, 1999, p. 21).

Além disto, após um olhar atento às palavras de Buescu, et al. (2015) percebemos que faz parte dos objetivos do programa de português do 1.º ano de escolaridade o trabalho sobre a leitura em voz alta. Todavia, e apesar de se ter vindo a

assistir ao ressurgimento da leitura em voz alta continuam a existir poucos estudos relacionados com a importância do trabalho sobre a mesma.

Assim sendo, a presente investigação surge a par da existência de poucas investigações que deem a conhecer a importância da leitura em voz alta na fase inicial da aprendizagem da leitura e por se ter verificado que a mesma não era trabalhada frequentemente no contexto de intervenção. Além disto, a curiosidade de conhecer, de forma mais pormenorizada, de que modo se processa o ensino da leitura no 1.º ano de escolaridade e qual o contributo da leitura em voz alta neste momento crucial de aprendizagem foi outros dos motivos que levaram a que problemática emergente se relacione com a importância da leitura em voz alta numa turma do 1.º ano de escolaridade.

Assim sendo, para a presente investigação foram definidos três objetivos, sendo eles:

1. Compreender em que medida a leitura em voz alta é importante numa fase inicial de aprendizagem da leitura;
2. Desenvolver a leitura em voz alta;
3. Conhecer a perceção da professora cooperante relativamente à leitura em voz alta, bem como em que medida as suas práticas receberam contributos da intervenção desenvolvida.

Tais objetivos foram delineados a partir da questão de investigação: em que medida a leitura em voz alta é importante numa fase inicial de aprendizagem da leitura?

De modo a dar resposta à questão acima identificada e a ver desenvolvidos os objetivos supramencionados, foi então estabelecido o paradigma do presente estudo.

2.2. Paradigma

Uma vez identificado o problema e definidos os objetivos e a questão de investigação, foi tempo de definir a metodologia levada a cabo na mesma. Assim sendo, importa saber-se que para o presente projeto foi realizada uma investigação qualitativa posicionada num paradigma interpretativo, no qual se observaram os participantes perante as diferentes estratégias implementadas em contexto de sala de aula a propósito da intervenção levada a cabo em torno da leitura em voz alta.

Originários das ciências sociais e humanas, os estudos qualitativos têm vindo a ganhar força nas últimas décadas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), estes são mais flexíveis do que os estudos quantitativos e são utilizados quando se pretende compreender melhor o comportamento e a experiência humana. Os estudos qualitativos “tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados (Bogdan, & Biklen, 1994, p. 70).

Note-se que neste tipo de estudos, contrariamente ao que acontece nos estudos quantitativos, os dados a serem tratados são aqueles que identificam algumas qualidades, categorias ou características (Piovesan, & Temporini, 1995).

No mesmo seguimento Pinto, Campos e Siqueira (2018) acrescentam que este tipo de estudos tem quatro características essenciais, sendo elas: i) o facto dos dados serem recolhidos no ambiente onde os participantes vivem quotidianamente e o investigador ser o principal agente da sua colheita; ii) os dados recolhidos são maioritariamente descritivos; iii) o investigador procura, essencialmente, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências; e, iv) a análise de dados recorre à indução, ou seja, partindo dos dados recolhidos o investigador infere uma conclusão geral.

2.3. Metodologia do estudo

Para Morais (2013), investigar diz respeito a uma prática de procura da verdade ou realidade para o qual contribui o pensamento reflexivo, é “um processo de construção do conhecimento, ou ainda, uma forma de validar ou refutar conhecimento existente” (p. 2) para resolver problemas, aprofundar conceitos ou construir novos conhecimentos.

Entre os diferentes tipos de investigação para as quais se deve definir um problema e percorrer diferentes etapas, encontramos a investigação-ação, sendo este o *design* da presente investigação que teve por base a planificação de algumas estratégias promotoras da leitura em voz alta, a sua implementação e observação e, posteriormente, a reflexão sobre a mesma.

No seio das demais definições é consensual que a investigação-ação é o tipo de investigação que mais se relaciona com a educação. Tal situação é justificada por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) quando explicam que a escola é

um local propício a incertezas, anseios e problemas e que, através da investigação-ação, os professores procuram contribuir para melhorar a sua prática educativa. Segundo os mesmos autores, são características da investigação-ação o facto desta ser participativa e exigir a colaboração de todos os intervenientes no processo, o facto de ser prática e interventiva em oposição às metodologias mais teóricas, o facto de ser cíclica e auto-avaliativa, permitindo ajustes e alterações no decorrer da mesma.

Para Bogdan e Biklen (1994), citados por Janeiro (2014), a investigação-ação diz respeito ao tipo de investigação que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 24). No mesmo seguimento, Monteiro (1998) refere que esta diz respeito a uma estratégia de investigação, intervenção e formação em simultâneo, na qual o investigador abandona o papel de observador e passa a ter uma atitude mais participativa.

Também Elliot (1993), Kemmis (1984), Lomax (1990) e Bartalomé (1986), ambos citados por Coutinho, et al. (2009), parecem consensuais quando definem a investigação-ação como a metodologia de pesquisa, essencialmente prática, que tem como objeto de estudo, sistemático e aprofundado, uma situação social com vista a proporcionar melhorias através da sua análise crítica.

Janeiro (2014) acrescenta que esta metodologia deve ser encarada de forma rigorosa, dada a exigência da mesma, na medida em que “o investigador que se propõe a utilizar esta metodologia, deve ser capaz de planejar, atuar, observa e refletir, com o objetivo de melhorar o conhecimento prático de determinada situação no contexto concreto onde desenvolve o seu estudo” (p. 25).

2.3.1. Plano de ação

Partindo-se das definições de investigação-ação supramencionadas, no âmbito da ação do presente projeto de investigação, foram tidas em conta três das estratégias de leitura em voz alta enumeradas por Ferreira, et al. (2012), citados por Silva (2013), na planificação da intervenção, nomeadamente: a leitura mediada pelo professor, a leitura a pares e a leitura em coro.

Relativamente à primeira estratégia, leitura mediada pelo professor, esta foi dinamizada diariamente, durante cerca de 10 minutos, no período da manhã, essencialmente, com o objetivo de fomentar nos alunos o gosto pela leitura em voz alta.

Note-se que no decorrer da implementação desta estratégia foi realizado um cronograma, no qual foram definidos os dias e as respetivas leituras a realizar nos

mesmos (cf. Anexo C). Contudo, o cronograma foi sofrendo algumas alterações, atendendo aos interesses dos alunos no que diz respeito às escolhas das leituras e às recomendações do Plano Nacional de Leitura (s.d.), nas quais são reforçadas a importância da utilização de livros com ilustrações que cativem os alunos e da preparação prévia do professor para a leitura, o que permitirá que o mesmo varie a entoação, crie expectativas nos alunos e crie empatia com as personagens, tornando estes momentos de leitura mais lúdicos e motivadores para os alunos.

Além disto, tendo em conta que a leitura em voz alta mediada pelo professor é “fundamental para provocar na criança e nos jovens o interesse pela literatura” (Dalla-Bona, 2017, p. 112) e que, segundo Gonçalves (2013), é importante que os alunos sejam expostos às demais tipologias textuais em contexto de sala de aula, no decorrer destes 10 minutos de leitura mediada pelo professor, procurámos diversificar as leituras. Assim sendo, apesar da escolha do livro como suporte de leitura para todas as sessões, houve lugar à leitura de narrativas, de poemas, adivinhas, anedotas, contos tradicionais, destrava línguas, cartas e, ainda, revistas.

Nos momentos de leitura mediada pelo professor, é de notar que os mesmos foram, na sua maioria, iniciados com uma conversa sobre a capa dos livros, no qual os alunos eram questionados sobre o que achavam que o livro retratava, com a partilha do título e dos autores dos mesmos com os alunos. É igualmente de notar que estes momentos foram sempre iniciados calmamente e apenas quando os alunos se demonstraram atentos e disponíveis para o efeito, conforme sugere Leite (2013), uma vez que estas leituras “funcionarão como modelos que elas poderão vir a realizar” (p. 3).

A segunda estratégia de leitura, leitura a pares, sugerida por Belo e Sá (2005) e por Ferreira, et al. (2012), citados por Silva (2013), decorreu em cinco sessões distintas, mais concretamente nos dias 5 de fevereiro, 12 de fevereiro, 19 de fevereiro, 4 de março e 11 de março de 2020, com uma duração de aproximadamente 45 minutos.

Com vista a corresponder ao que sugere Moreira (2014), quando refere que as aulas de português devem ser ativas, criativas, dinâmicas, lúdicas e promotoras do espírito de equipa e da interajuda, os pares foram formados no início de cada sessão e foram diferentes em todas elas. Contudo, apesar de reconhecida a importância de serem os alunos a escolher os seus pares de trabalho, tornando-os motivados para a aprendizagem, os grupos foram por organizados pelo professor, pois, tal como referem Boavida e Ponte (2002) é importante que os alunos mais aptos colaborem e trabalhem

com os alunos com mais dificuldades, criando-se um ambiente favorável à aprendizagem, à mudança, à interação e ao diálogo.

Na primeira e segunda sessão, os alunos receberam duas listas de palavras, com 15 palavras cada, sendo-lhes explicado que deveriam ler a lista de palavras que tinham na sua posse ao colega e que este deveria avaliar a sua leitura. Para tal, foi pedido aos alunos que, enquanto ouviam a leitura do colega, recorressem ao lápis de cor verde para sublinhar as palavras que o colega conseguia ler de forma correta e ao lápis de cor vermelho para sublinharem as palavras que o colega não fosse capaz de ler ou tivesse revelado dificuldades na leitura. Note-se que cada aluno contou com 10 minutos para a leitura das 15 palavras da sua lista de palavras, trocando, de seguida, de posição (o aluno que estava a ler passou a avaliar o colega e o aluno que estava a avaliar o colega passou a ser o leitor).

Finalizada a leitura, em ambas as sessões, foi realizado um debate com cerca de 10 minutos, no qual os alunos escolheram o iriam fazer com as palavras que leram de forma incorreta ou que não tivessem sido capazes de ler, tendo sido apresentadas algumas hipóteses, nomeadamente: i) ler 10 vezes as palavras que leram de forma incorreta; ii) escrever 10 vezes a palavras que leram de forma incorreta; iii) ler e escrever 10 vezes as palavras que foram lidas de forma incorreta.

Importa salientar que este momento de heteroavaliação, de correção e trabalho sobre as palavras lidas de forma incorreta é fundamental para Silva (2013) que acredita que os alunos só evoluem na leitura quando são levados à autocorreção.

Note-se que, no caso da primeira e segunda sessões, foram disponibilizadas duas listas de palavras, com 15 palavras cada. Nas listas de palavras da primeira sessão de leitura a pares encontravam-se as palavras: *lanterna, pizaria, leão, andorinha, ensinar, quinta, ponte, onda, domingo, infantil, camelo, comboio, livro, carro, aranha, tambor, janela, borboleta, bicicleta, ananás, limão, caramelo, abelha, girassol, lupa, pintas, piza, princesa, avião e gaivota*. Já na segunda sessão, as listas de palavras contavam com as seguintes palavras: *carteiro, herói, dinheiro, sótão, camadas, menino, circo, Carnaval, morena, pássaro, chave, gaiola, amigos, cão, pinha, unha, aranha, meia, marinheiro, joaninha, varinha, linha, dinossauro, autocarro, avião, Espanha, Alemanha, barco e quatro, museu*.

A par do que aconteceu na primeira e segunda sessões, nas restantes três sessões de leitura a pares, os alunos foram convidados a ler para os seus pares, a avaliar as leituras dos mesmos, a atribuir *feedbacks* e a corrigir as suas leituras. Todavia, nestas

últimas três sessões, as listas de palavras foram substituídas por pequenos textos, objetivo definido por Buescu, et al. (2015) para o 1.º ano de escolaridade no âmbito do domínio da Leitura e Escrita.

Note-se que no caso das últimas duas sessões, os textos escolhidos para serem lidos a pares foram também eles escritos a pares e aperfeiçoados pela turma, o que, além de ser extremamente valorizado no âmbito da escrita, é também valorizado no caso da leitura em voz alta. Segundo Cardoso, Naves e Oliveira (2014), o facto de os alunos conhecerem os textos lidos contribuirá para que se sintam confiantes nas suas leituras e “solicitar que a criança leia em voz alta para os colegas sem preparação prévia pode ser bastante frustrante” (p. 127).

Por último, a estratégia de leitura em coro foi implementada em duas sessões com lugar nos dias 20 de fevereiro e 06 de março de 2020, com a duração de cerca de 30 minutos cada.

Segundo Buescu, et al. (2015), no final do 2.º de escolaridade os alunos devem ser capazes de ler de forma silenciosa, em voz alta e em coro. Mais ainda, e de acordo com Nóbrega (2014), atendendo à importância da aprendizagem da leitura e da necessidade de se diversificarem estratégias que motivem os alunos para a leitura, a leitura em coro de palavras, frases, pequenos textos e poemas torna-se imprescindível nos momentos iniciais de aprendizagem da leitura.

De acordo com o Plano Nacional de Leitura (s.d.), a leitura em coro só deve ser feita quando há uma boa capacidade de gestão dos comportamentos da turma, não deve ser muito extensa e deve ser intercalada com falas dos alunos para que possam avaliar as suas leituras. Além disto, o Plano Nacional de Leitura (s.d.) reforça ainda que a leitura em coro traduz-se em vantagens diversas, nomeadamente, a motivação dos alunos para a aprendizagem, uma vez que se traduz em momentos lúdicos, nos quais os alunos trabalham em conjunto para um objetivo comum e contribui para que se estabeleçam novos laços afetivos e de interajuda entre os mesmos ao possibilitar que os alunos com diferentes níveis de desempenho na leitura trabalhem em conjunto.

Assim sendo, uma vez reconhecida a importância do trabalho da leitura em voz alta, recorrendo a momentos de leitura em coro, e apesar de as duas sessões terem tido por base a leitura em coro, ambas decorreram de maneiras totalmente díspares e recorrendo a suportes de leitura também eles diferentes. Na primeira sessão, os alunos tiveram a possibilidade de ler em coro palavras a partir do quadro branco da sala. Já na segunda sessão, os alunos tiveram a possibilidade de ler frases a partir da sua projeção

no quadro interativo, e que foram gravadas para que tivessem a possibilidade de se ouvir a ler, comentar as suas leituras e corrigir as mesmas, conforme sugere Silva (2013).

Note-se ainda que em ambas as sessões os alunos foram confrontados com a necessidade de ler em coro palavras e frases que já haviam sido trabalhadas em sala e com as quais já estavam familiarizados, tal como aconselha o Plano Nacional de Leitura (s.d), quando refere que “é desejável que o professor chame a atenção para palavras ou frases que os alunos já conhecem” (p. 36). Além disto, foi também comum o facto de os alunos terem sido divididos em pequenos grupos nos momentos de leitura em coro, por exemplo, numa primeira fase foi pedido às raparigas que lessem em coro, de seguida foi pedido aos rapazes e, posteriormente, foi pedido que os alunos lessem por filas.

2.4. Participantes

Os participantes na presente investigação são a professora cooperante e alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico numa instituição de ensino privada do distrito de Lisboa.

O ser humano é, em grande parte, influenciado pelo meio que o rodeia, o que o leva a adaptar comportamentos e a linguagem aos locais onde se encontra. Segundo Piaget (s.d.), citado por Alves (2017), o meio é encarado com especial relevância quando se trata do desenvolvimento infantil, uma vez que este processo decorre “(...) a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio” (p.11).

Deste modo, uma vez conhecido que as relações, as interações e as experiências que a criança adquire quando em contacto com o meio, com os outros adultos e com as outras crianças, torna-se evidente a importância de se conhecer o meio envolvente da instituição na qual foi realizada a presente investigação.

O contexto de ensino onde foi realizada a presente investigação situa-se na Área Metropolitana de Lisboa, na freguesia de Carnide, uma das maiores freguesias do concelho de Lisboa.

De acordo com o *site* da Junta de Freguesia de Carnide (2012), a freguesia de Carnide conta com uma elevada densidade populacional que conta, atualmente, com mais de 22 mil habitantes. Delimitada a norte pelo concelho de Odivelas, a freguesia é caracterizada pela população jovem que nela habita e por apresentar algumas

dicotomias, nas quais é possível observarem-se famílias quer com níveis socioeconómicos baixos, quer com níveis socioeconómicos mais altos.

A freguesia de Carnide dispõe de diversos recursos de apoio à comunidade, nomeadamente uma rede de transportes consolidada. Nesta predominam as atividades económicas de nível terciário, situação vantajosa na medida em que se pode traduzir em inúmeras oportunidades de aprendizagem. Além disto, note-se que, de acordo com a Junta de Freguesia de Carnide (2012), esta é uma freguesia bastante antiga, vincada por fortes raízes religiosas e voltada para educação, sendo que nela situam-se algumas instituições de ensino, tais como: o Colégio Militar e o Colégio Menino Jesus.

Sabendo-se que a escola é a segunda casa de qualquer aluno, é de notar que esta assume um papel fulcral nas suas vidas. Para Jolibert (2010), o meio escolar é encarado como um local de experimentação, de preparação para a vida, um local de confronto, de realização, de conflito e sucesso que contribui significativamente para o sucesso das suas aprendizagens.

Deste modo, torna-se fundamental, além de conhecer o meio onde a instituição se insere, conhecer-se a própria instituição e o funcionamento da mesma.

De portas abertas desde outubro de 1958, a instituição de ensino onde decorreu a presente intervenção ocupa uma posição central junto aos principais acessos da cidade.

Relativamente à organização do tempo, a instituição funciona de segunda a sexta-feira, das 08h às 19h. No entanto, a componente letiva do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorre das 08h30 às 10h00, das 10h30 às 12h00, das 14h00 às 15h30 e das 16h05 às 17h05.

Com um rácio de, aproximadamente, 737 alunos e de 30 turmas, a instituição apresenta uma oferta educativa que se prolonga desde a Educação Pré-escolar até ao final do Ensino Básico (9.º ano de escolaridade).

No que concerne à organização do espaço, a instituição possui diversos espaços, uns destinados apenas ao 1.º ciclo do ensino básico e outros comuns às demais faixas etárias, utilizados em horários específicos por cada turma. Entre os espaços comuns são de salientar a biblioteca escolar, o ginásio, o refeitório, os dois auditórios onde decorrem as demais festividades e uma capela.

No que concerne à organização dos recursos humanos e da equipa educativa, é de notar que a instituição conta com uma equipa multidisciplinar. Assim sendo, contam-se, no espaço do 1.º Ciclo do Ensino Básico, 8 professoras titulares, 3 professoras de apoio, 5 auxiliares, 2 psicólogas, 3 enfermeiras e 10 professores especializados no

domínio do Inglês, da Música, da Expressão Físico-Motora, da Expressão Dramática, da Expressão Plástica e da Informática.

Relativamente à prática pedagógica, importa saber-se que na instituição é dada total liberdade aos docentes, pelo que não é imposto qualquer modelo e/ou método pedagógico. Contudo, as professoras tentam trabalhar em equipa, de modo a trabalharem os mesmos objetivos e temas com as turmas, valorizando o método interativo na aprendizagem da leitura, através do qual os alunos aprendem a ler e a escrever partindo das suas experiências quotidianas e interesses.

De acordo com o Projeto Curricular [nome da instituição] (2019/2020), com vista ao desenvolvimento holístico dos alunos e ao estabelecer de relações entre o professor, o aluno e todos os membros da comunidade escolar, foram delineados 6 objetivos distintos, sendo eles: i) proporcionar atividades contextualizadas em função da experiência dos alunos; ii) assegurar que sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; iii) formar alunos autónomos, participativos, responsáveis e com espírito crítico; iv) promover a articulação horizontal e vertical dos currículos disciplinares e a sua flexibilização; v) investir em atividades integradoras que permitam articular os saberes das diferentes disciplinas; e, por último, vi) valorizar a utilização das novas tecnologias ([nome da instituição], 2019/2020, p. 8).

A instituição assume-se como uma escola franciscana que procura a promoção da educação através de uma pedagogia diversificada, procurando centrar os seus objetivos no desenvolvimento holístico dos alunos, envolvendo em todas as etapas as respetivas famílias com quem conta para a transmissão de valores.

Relativamente às famílias, é de notar que estas têm um lugar especialmente importante na instituição. Nesta procuram-se envolver as famílias quer nas celebrações de Natal, da Páscoa, do Dia da Mãe, do Dia do Pai, do Dia dos Avós, quer no dia a dia, uma vez que se pretende que as mesmas se sintam seguras com quem deixam os filhos e a par de todo o processo educativo.

Além disto, a comunicação escola-família e a sua integração no processo de aprendizagem é notória quando, por exemplo, com vista ao estudo das profissões, os pais são convidados a vir à escola falar da sua profissão ou contar histórias, com vista a promover-se a educação literária e o gosto pela leitura.

No que concerne à articulação com os diferentes níveis educativos e com a comunidade foi-me possível verificar, através dos momentos de observação direta, que

a mesma é feita de forma bastante positiva com os diferentes níveis de ensino. Por exemplo, as festas de Natal são concretizadas juntando duas turmas de anos de escolaridade distintos e no período de almoço e de recreio, os alunos, quando autorizados, tem a oportunidade de estabelecer laços com os alunos dos restantes níveis educativos.

Por fim, importa saber-se que a instituição tem em atenção as indicações constantes no Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, no qual se estipula o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, e nos documentos dos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico de Bivar, et al. (2013), Buescu, et al. (2015) e do ME (1998). Nestes, valoriza-se o aluno como o foco da ação educativa e encontram-se algumas orientações que regulam a prática profissional no dia a dia da instituição, nomeadamente no que diz respeito às diferentes áreas disciplinares.

Relativamente à caracterização da própria turma, importa referir, antes de mais, que a mesma resulta da fusão entre a informação fornecida através de conversas informais com a professora cooperante e as observações realizadas no decorrer do período de estágio que me possibilitaram realizar algumas notas de campo (cf. Anexo A).

O período de intervenção por mim vivenciado permitiu-me conhecer que a turma do 1.º A da instituição, turma na qual estive inserida, é composta por um grupo de 26 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Esta é uma turma que conta com 17 alunos do género masculino e com apenas 9 alunos do género feminino.

Todos os alunos da turma residem em Lisboa, grande parte nos arredores da instituição, e as habilitações literárias dos pais variam entre os estudos obrigatórios e estudos superiores.

A turma conta com um aluno acompanhado pela psicóloga da instituição e três alunos acompanhados pela terapeuta da fala, devido às suas dificuldades em comunicar com o outro e à necessidade de um maior apoio no desenvolvimento da consciência fonológica. Importa saber-se que um dos alunos da turma, além de acompanhado pela psicóloga e terapeuta da fala, contava ainda com um Plano de Intervenção Precoce.

No que concerne aos comportamentos da turma destacam-se cinco alunos com comportamentos diferenciados do restante grupo que têm vindo a ser reveladores de alguma imaturidade e dificuldade em focar a atenção. Além disto, um dos alunos tem vindo a demonstrar dificuldades em permanecer sentado, revelando igualmente dificuldades em acatar o que é dito ou solicitado pelo adulto.

Como seria de esperar, do conjunto dos 26 alunos, os cinco alunos acima mencionados têm vindo a preocupar bastante a professora cooperante que acredita que deveriam ter ficado mais um ano a frequentar a Educação Pré-Escolar. Além disto, em consequência da sua imaturidade, estes alunos têm vindo a manifestar níveis de desempenho significativamente inferiores do restante grupo.

Além de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, os alunos referidos têm vindo a manifestar também dificuldades na concretização de contagens progressivas e regressivas, na associação dos números a quantidades. São também notórias as dificuldades na escrita do nome completo, no estabelecimento de relações temporais e na nomeação dos meses do ano e dos dias da semana, apesar de estas serem trabalhadas diariamente em sala de aula (cf. Anexo A, notas de campo n.º 1, 3, 7, 8, 9 e 10).

Ainda relativamente aos comportamentos, é notório que a turma é constituída por alunos que, salvo as exceções supramencionadas, apresentam um elevado nível de autonomia e interesse pelas tarefas propostas. É possível indicar ainda como potencialidade o facto dos alunos da turma já se conhecerem do ano anterior, à exceção de uma aluna que entrou para a instituição apenas este ano, mas que demonstra ter sido bem recebida e revela estar integrada no grupo (cf. Anexo A, nota de campo n.º 5).

O 1.ºA é ainda uma turma bastante participativa e comunicativa, na qual a hora do conto e as tarefas matemáticas são as que propiciam maior prazer aos alunos, no geral, aquando da sua execução.

Por outro lado, relativamente às fragilidades, através da observação direta foi-me possível constatar o facto de os alunos terem algumas dificuldades na gestão de conflitos, recorrendo frequentemente ao auxílio do adulto para os resolver. Também a falta de capacidade de concentração é notória, bem como a falta de pontualidade, sendo diversas as vezes em que as aulas são iniciadas com menos de metade dos alunos (cf. Anexo A, notas de campo n.º 6 e 11).

A salientar ainda que nesta turma, a relação entre a professora e a família é encarada com especial rigor, pois a professora acredita que é em casa que os alunos, em conjunto com as suas famílias, podem dar continuidade às aprendizagens efetuadas em contexto educativo. Para que o estabelecimento destes laços seja efetivo, a professora titular conta com as reuniões de pais, com a caderneta do aluno, o *e-mail* e o portal da instituição e com a colaboração dos pais quando os convida para se deslocarem à sala para falarem sobre as suas profissões ou contarem histórias.

Tendo em conta as características da turma, a professora encara, de acordo com as conversas informais, como principais desafios para o ano letivo: fomentar a autonomia dos alunos; fomentar o sentido de partilha, a amizade, o respeito pelo outro; e, ainda, a aprendizagem da leitura e da escrita e a concretização de contagens progressivas e regressivas, sendo estes últimos os seus maiores objetivos para o ano letivo em curso.

Relativamente à metodologia que orienta a prática pedagógica da professora cooperante, importa referir que a mesma não se guia por uma metodologia específica, uma vez que considera que se deve retirar um pouco de cada modelo pedagógico. Esta é uma situação que deve ser valorizada, pois de acordo com Alonso (2002), nas salas onde predomina um modelo de currículo fechado notam-se algumas limitações, nomeadamente, a pouca atenção que é dada aos interesses, motivações, conhecimentos prévios, capacidades, experiências e ritmos de aprendizagem dos alunos e o facto das aprendizagens serem descontextualizadas, o que resulta, algumas vezes, em problemas de motivação.

Além de um papel central e imprescindível na transmissão de conhecimentos e aprendizagens, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, faz também parte do papel do professor do 1.º ciclo promover a autonomia dos alunos e a participação ativa na vida em sociedade, desenvolver atitudes de respeito pelos outros, promover um clima de respeito e confiança e organizar o espaço, as atividades, o grupo e os materiais para que os alunos possam ter experiências de aprendizagem significativas, num ambiente agradável, calmo e sereno.

Neste sentido, importa saber-se que a organização do espaço da sala foi pensada na vivência em grande grupo e a título individual. No entanto, os momentos de pequeno grupo são também valorizados e é nestes que decorrem algumas das tarefas de carácter exploratório.

No que concerne à organização do espaço, a sala do 1.º ano A é uma sala ampla que conta com 26 mesas de trabalho dispostas em filas voltadas para o quarto. A sala conta ainda com uma estante com livros que os alunos podem ler após terminarem as tarefas solicitadas, com a secretária da professora, um quadro interativo e um quadro branco. Na sala encontram-se também duas caixas e bancadas que comportam materiais diversificados ao dispor dos alunos, permitindo-se o seu manuseamento e fácil acesso.

Relativamente à gestão do tempo, é de destacar que a professora privilegia a criação de rotinas, transmitindo assim aos alunos segurança e tornando-os aptos para

prever e antecipar acontecimentos. Note-se, contudo, que as aulas de Português, Matemática, Apoio ao Estudo, Estudo do Meio e de Cidadania e Desenvolvimento são lecionadas pela professora titular e que as restantes (Expressão Dramática, Expressão Físico-Motora, Inglês, Expressão Musical, Educação Moral e Religiosa Católica e Informática) são lecionadas por outros professores especializados para o efeito.

Por fim, considero relevante ter em conta que, no período da manhã, o acolhimento é feito com a entrada dos alunos para a sala, a preparação dos materiais, a escrita da data e do nome, a hora do conto e, no caso da segunda-feira, com a partilha e a escrita de frases referentes ao fim-de-semana de cada aluno, sendo estas exploradas posteriormente ao longo da semana.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

De acordo com o pretendido na presente investigação, foram diversos os métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados, com vista a aceder de forma clara e rigorosa às informações desejadas.

Contudo, ainda antes de se mencionarem os métodos e instrumentos utilizados, importa saber-se em que consiste a recolha de dados. Segundo Quivy (1998), a recolha de dados “consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra.” (s.p.). Pombal, Lopes e Barreira (2008), acrescentam ainda que os métodos de recolha de dados a serem escolhidos para uma determinada questão de partida dependem da problemática envolvente, “sendo vital enfatizar que não é a metodologia que determina a pesquisa.” (p.10).

Relativamente aos métodos utilizados para a recolha de dados são de realçar: os métodos de observação direta participante e os métodos de observação indireta.

No que concerne à observação direta e participante, de acordo com Mendes, et al. (2012), esta requer uma metodologia de trabalho própria, na qual o observador deve recolher a informação, organizá-la, analisá-la e relatá-la. Assim sendo, de modo a recolher-se informação útil relativa ao objeto de estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito da observação direta foram as notas de campo (cf. Anexo A) a partir da observação dos comportamentos dos alunos e do seu desempenho face às estratégias implementadas em contexto de sala de aula, com vista ao trabalho sobre a leitura em voz alta.

No entanto, segundo Dias (2009), se, por um lado, os métodos de observação direta e participante têm algumas vantagens, tais como o facto de serem acessíveis, práticas e permitirem a descrição real de acontecimentos; por outro lado, de acordo com Bressan (2000), têm algumas desvantagens. Entre as desvantagens, Bressan (2000) realça o facto da escolha da amostra não ser aleatória; a possibilidade das relações com os sujeitos interferirem com os dados recolhidos; e, a extensão dos dados e/ou relatórios de análise.

Posto isto, ao considerar que os instrumentos de observação direta não eram suficientes para a presente investigação, procedeu-se igualmente à observação indireta, recorrendo-se à análise documental e à realização de uma entrevista semiestruturada à professora cooperante (cf. Anexo B) como instrumentos de recolha de dados.

Relativamente à análise documental, esta baseou-se no Projeto Educativo e Curricular da instituição e possibilitou conhecer todo o funcionamento da instituição, bem como os objetivos da mesma para o presente ano letivo.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a análise documental é um método de recolha de informação que permite uma aproximação ao real através da teoria; e que se pode traduzir na melhoria da intervenção do investigador, uma vez que o mesmo adquire novos conhecimentos e conhece diferentes posições face a um tema.

Relativamente à entrevista à professora cooperante, a mesma foi implementada por videoconferência no dia 30 de abril de 2020, a partir de um guião realizado previamente. O guião (cf. Anexo B) dividiu-se em 5 blocos temáticos, sendo eles: i) legitimação da entrevista; ii) apresentação do entrevistado; iii) importância da leitura em voz alta; iv) estratégias promotoras da leitura em voz alta; e v) conclusão da entrevista.

Note-se que esta entrevista permitiu obter informações relativas à formação da professora cooperante, à importância que atribui à leitura em voz alta e às estratégias que conhece, que utiliza e que considera mais vantajosas, bem como recolher informações acerca do que pretende alterar na sua prática após a intervenção que foi levada a cabo no âmbito do presente estudo.

De acordo com Boni e Quaresma (2005) a entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista previamente organizada que combina perguntas abertas e fechadas, na qual o entrevistador tem um conjunto de questões predefinidas, mas mantém a liberdade para alterar a sequência das questões ou colocar outras no decorrer da entrevista. Além disto, Selltiz, et al (1987) acrescentam que as entrevistas semiestruturadas são um tipo de entrevistas com algumas vantagens, entre elas: o facto de ter um índice de respostas

bastante elevado; poder contar com pessoas que não saibam ler ou escrever na amostra; possibilitar a correção de enganos dos informantes; a flexibilidade quanto à duração, permitindo uma análise mais profunda sobre determinados assuntos; e, por fim, a existência de alguma interação entre o entrevistador e o entrevistado que favorece as respostas espontâneas.

Contudo, Boni e Quaresma (2005), acrescentam, ainda assim, como limitações deste instrumento de recolha de dados a impossibilidade de se testar a veracidade das informações fornecidas pelo entrevistado.

2.6. Procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados

No presente subcapítulo encontram-se os procedimentos utilizados para a recolha, o tratamento e análise dos dados.

Para Abú (2017), os procedimentos de tratamento e análise de dados constituem as estratégias levadas a cabo pelo investigador de modo a analisar os dados e responder às questões de investigação.

Note-se que este foi um processo bastante complexo e demorado. Relativamente aos dados recolhidos a sua análise foi concretizada através da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2019), a análise de conteúdo “é uma técnica de investigação que tem por finalidade a de criação objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 19). No mesmo seguimento, Campos (2004) acrescenta que este é o método mais utilizado na análise de dados qualitativos, caracterizando-o como “um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (p. 611).

Além disto, Bardin (2019) refere que a análise de conteúdo se organiza em três fases, sendo elas: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, por último, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. No caso da pré-análise devem ser escolhidos os documentos sujeitos a análise e deve ser feita a formulação de hipótese, de objetivos e, ainda, a elaboração dos indicadores que possam fundamentar a interpretação final. Relativamente à exploração do material, também conhecida como a fase da análise, é a fase na qual os documentos escolhidos para análise são codificados ou categorizados em função das regras definidas. Por último, na fase de tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, pretende-se que o investigador trate os dados de modo a que os possa organizar em quadros, diagramas ou figuras. Nesta fase é

importante que o investigador dê relevo as informações fornecidas pela sua análise e proponha inferências que o levem a novos conhecimentos que possam ser analisados e publicados junto da comunidade.

Note-se que tendo em conta que este é um método de análise que exige a codificação de dados e a realização de inferências, Holsti (1969), citado por Bardin (2019), e Campos (2004) esclarecem ambos os conceitos.

Segundo Holsti (1969), citado por Bardin (2019), a codificação corresponde a uma transformação dos dados segundo regras precisas, “é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo.” (p. 103). Além disto, Bardin (2019) acrescenta que a codificação compreende três escolhas, sendo eles: a escolha das unidades de registo e/ou de contexto, a escolha das regras de contagem e, ainda, a classificação e agregação dos dados segundo categorias e subcategorias.

Já as inferências, segundo Berelson (1984), citado por Campos (2004), compreendem “a razão de ser da análise de conteúdo” (p. 613), com vista a comunicação dos resultados. Assim sendo, produzir inferências significa “não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores e receptores” (Campos, 2004, p. 613).

Posto isto, tendo em conta o método da análise de conteúdo de Bardin (2019), uma vez recolhidos os dados através da entrevista à professora cooperante e das intervenções através da escrita das notas de campo, os mesmos foram revistos e analisados a partir da sua organização em tabelas de análise de conteúdo. Nestas houve uma especial preocupação na sua divisão em temas, categorias, subcategorias, unidades de registo e unidades de contexto (cf. Anexo D e E).

No caso das notas de campo (cf. Anexo A), uma vez lidas e relidas, as mesmas foram divididas no tema *a importância da leitura em voz alta* e em três categorias distintas. Note-se que as três categorias: *a importância da leitura mediada pelo professor*, *a importância da leitura a pares* e *a importância da leitura em coro*, foram definidas tendo em conta as estratégias de leitura em voz alta implementadas no contexto de sala de aula.

Ainda relativamente à análise de conteúdo das notas de campo (cf. Anexo D) e no que concerne às subcategorias foram definidas algumas que tiveram lugar em mais do que uma categoria. Entre as subcategorias estão: gosto pela leitura; estabelecer de

relações entre o professor e o aluno e sensibilidade para a importância da partilha com o outro; conhecimento de diferentes tipologias textuais; autoestima e/ou autoconfiança; aumento do léxico dos alunos; avaliação das leituras para que existam melhorias (possibilidade de *feedback*); e, por fim, melhorias ao nível da dicção, da colocação da voz, da fluência, da entoação e do ritmo.

É ainda de notar que no caso da análise de conteúdo das notas de campo (cf. Anexo D), contrariamente ao que aconteceu na análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante (cf. Anexo E), não existiu a necessidade da elaboração de unidades de registo. No caso da entrevista à professora cooperante, estas unidades de registo traduziram-se num resumo das palavras e das informações dadas pela professora cooperante e transcritas nas unidades de contexto.

No que concerne à análise de conteúdo da entrevista à professora cooperante (cf. Anexo E), além de unidades de registo e contexto, as informações recolhidas foram divididas em três temas: caracterização do entrevistado, a importância da leitura em voz alta e estratégias promotoras da leitura em voz alta. Além disto, as informações fornecidas pela professora cooperante foram divididas em categorias e subcategorias que possibilitaram uma melhor análise e discussão dos dados.

Assim sendo, para o tema *caracterização do entrevistado* foram definidas duas categorias: i) dados pessoais, divididos nas subcategorias: idade e tempo de serviço; ii) formação, dividida nas subcategorias: formação inicial e outras formações.

Já no tema a importância da leitura em voz alta foi definida apenas uma categoria, designada de *opinião sobre a leitura em voz alta* e dividida nas subcategorias: definição da leitura em voz alta, importância da leitura em voz alta, ano de escolaridade em que deve ser trabalhada, papel do professor, como deve ser trabalhada a leitura em voz alta, aspetos positivos e aspetos negativos.

Por último, no âmbito do tema estratégias promotoras da leitura em voz alta foram definidas duas categorias: i) práticas conhecidas, para a qual concorre a subcategoria relacionada com as estratégias que conhece; e, ii) prática pedagógica. É de salientar que no caso da última foram definidas seis subcategorias que possibilitaram a recolha de um vasto leque de informações, sendo elas: i) estratégias que utiliza, ii) benefícios das estratégias que utiliza; iii) tipologias textuais que utiliza; iv) suportes que utiliza; v) estratégia mais enriquecedora; v) estratégia menos enriquecedora; e, vi) mudanças após a intervenção realizada.

3. Resultados

O presente capítulo centra-se na apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos após o período de intervenção pedagógica. Esta, segundo Janeiro (2014), diz respeito à fase final da investigação-ação, uma vez que só após os dados serem analisados e discutidos é que se pode cumprir com o objetivo da mesma, i.e., “promover mudanças sociais” (p. 24).

Tal como referido no capítulo anterior, para a presente análise e discussão dos dados contribuíram a análise documental mobilizada no quadro de referência teórica do presente trabalho escrito, as observações e as notas de campo recolhidas no decorrer da implementação das demais estratégias de leitura, bem como os dados da entrevista realizada à professora cooperante.

Assim sendo, a presente análise e discussão dos dados encontra-se dividida em dois subcapítulos distintos, sendo eles: a análise e discussão dos dados recolhidos a partir da implementação das estratégias de leitura em voz alta e a análise e discussão dos dados da entrevista à professora cooperante.

3.1. Resultados das Estratégias de Leitura em Voz Alta Desenvolvidas

A implementação de estratégias de leitura em voz alta, nomeadamente, a leitura mediada pelo professor, a leitura a pares e a leitura em coro, possibilitaram a recolha de dados significativos (cf. Anexo D) que concorreram para os objetivos 1 e 2 do presente projeto de investigação-ação, sendo eles, compreender em que medida a leitura em voz alta é importante numa fase inicial de aprendizagem da leitura e desenvolver a leitura em voz alta.

Tal como seria de esperar, a estratégia de leitura mediada pelo professor, implementada diariamente, foi aquela que possibilitou a recolha de mais dados e melhores resultados. Contudo, também a leitura a pares e a leitura em coro foram importantes no processo de recolha de dados e contribuíram para o desenvolvimento da leitura em voz alta no grupo de alunos.

Relativamente aos momentos de leitura mediada pelo professor, a par do referido por Leite (2013), traduziram-se, de um modo geral, em melhorias relativas ao gosto pela leitura por parte dos alunos, no estabelecer de relações entre o professor e o

aluno e na sensibilidade para a importância da partilha com o outro, bem como no conhecimento de diferentes tipologias textuais.

No que concerne ao gosto pela leitura, resultante da estratégia de leitura mediada pelo professor, foi essencialmente notória a preocupação dos alunos em questionar se podiam trazer livros de casa para que fossem lidos na sala, tal como se pode verificar nas afirmações que se seguem:

R.: E nós podemos trazer livros para tu leres? (cf. Anexo A, nota de campo n.º 13).

R.: Então amanhã posso já trazer o meu livro preferido? (cf. Anexo A, nota de campo n.º 13).

(...) o J.P. pede:

- Amanhã posso trazer um livro (...)? (cf. Anexo A, nota de campo n.º 37).

Ainda relativamente ao gosto pela leitura, os alunos passaram a mostrar interesse em ler sempre que tinham tempo disponível, incluindo os livros já lidos no momento de leitura mediada pelo professor. Além disto, os alunos mostraram interesse em ouvir os diferentes textos apresentados, pelo que quando tal situação não era feita pela manhã, conforme habitual, questionaram se não iam ouvir nenhuma leitura nesse dia. Ambas as situações podem verificar-se nas notas de campo que se seguem:

- Catarina, mas hoje não vamos ler uma história? (cf. Anexo A, nota de campo n.º 16).

- Catarina, posso ir ler o livro que trouxe a M.S.? Já tenho tudo arrumado! (cf. Anexo A, nota de campo n.º 20).

a M.S. dirige-se a mim e questiona:

- Catarina, nós hoje não vamos trabalhar?

Eu: Não M.S., hoje não vamos para a sala, vão poder brincar o dia todo e daqui a nada vamos ao desfile de Carnaval de Carnide.

M.S.: Ohhh, eu queria-te pedir tanto para leres um livro sobre o Carnaval hoje... (cf. Anexo A, nota de campo n.º 26).

De acordo com um estudo de caso feito por Neves (2010), com uma amostra de 74 alunos do 9.º ano de escolaridade, o fomento deste gosto pela leitura nos alunos é fundamental, na medida em que, segundo os resultados obtidos, os alunos que gostam de ler e, conseqüentemente, “apresentam hábitos de leitura mais consistentes obtêm melhores resultados e mais sucesso escolar” (p. 136).

Já o estabelecer de relações entre o professor e o aluno e a sensibilidade para a importância da partilha com o outro foi visível pelo facto dos alunos terem passado a trazer livros de casa para que fossem utilizados como suporte de leitura e terem passado a pedir para deixá-los na biblioteca da sala para que os colegas pudessem ler.

Ainda referente ao estabelecer de relações entre o professor e o aluno, estas foram possibilitadas nos momentos de leitura mediada pela vontade dos alunos em participarem nas mesmas, conforme se pode verificar na nota de campo abaixo.

Com a entrada dos alunos para a sala e enquanto se preparavam para que a aula fosse iniciada, o J.P. pede:

- Amanhã posso trazer um livro e ajudar-te a ler quando for aquela hora de lermos a história? (cf. Anexo A, nota de campo n.º 37).

Note-se que, para Brazelton e Greenspan (2009), o estabelecer de relações entre o professor e os alunos são fundamentais. Estas contribuem significativamente para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos e possibilitam que o processo educativo seja marcado por um maior envolvimento e confiança por parte de todos os intervenientes, o que resultará em aprendizagens mais significativas. Também Picanço (2012) é claro quando aborda a importância de se estabelecerem relações entre o professor e o aluno, referindo que é imperativo que as relações e interações sejam criadas, promovendo-se um ambiente familiar, no qual os alunos terão uma predisposição natural para a aprendizagem.

Quanto aos dados recolhidos relativos, à importância da leitura mediada pelo professor, os mesmos possibilitaram saber-se que os alunos tiveram a possibilidade de conhecer diferentes tipologias textuais, mais concretamente as revistas, conforme se pode verificar nas notas de campo n.º 21 e 36.

(...) a E. refere:

- Uma revista? Mas porque é que nós vamos ler uma revista?” (cf. Anexo A, nota de campo n.º 21).

V.G.: Uma revista para quê?

B.: Outra vez V.G.? Para aprendermos mais coisas, as revistas são para ser lidas para isso mesmo! (cf. Anexo A, nota de campo n.º 36).

Apesar das revistas terem sido a única tipologia textual que suscitou dúvidas aos alunos relativas ao motivo pelo qual estavam a ser lidas em sala de aula, a verdade é que este conhecimento de diferentes tipologias textuais é primordial nos primeiros anos de aprendizagem da leitura.

Conforme referido anteriormente, e segundo Buescu, et al. (2015), desde o 1.º ano de escolaridade é importante que os alunos leiam e oiçam diferentes tipos de textos, de modo a que seja possível familiarizarem-se com novo vocabulário e com a estrutura dos mesmos. Também Gonçalves (2013) acredita que esta exposição a diferentes tipologias textuais é fundamental, pois, além de conhecerem as diferentes estruturas dos textos, adquirem ainda novos conhecimentos relativos ao mundo que os rodeia.

Não obstante, a importância da leitura a pares foi também notória. No decorrer das cinco sessões, nas quais os alunos trabalharam a leitura em voz alta a pares, foi visível a sua contribuição para a autoestima e/ou autoconfiança e para o aumento do léxico dos alunos.

Além disto, a leitura a pares possibilitou que os alunos fizessem uma avaliação das suas leituras e, conseqüentemente, melhorassem. A par do que aconteceu com a leitura mediada pelo professor, a leitura a pares tornou possível o fomento do gosto pela leitura nos próprios alunos, o estabelecer de relações, neste caso entre os alunos, e a sensibilidade para a importância da partilha com o outro.

Iniciadas com alguma agitação, as sessões de leitura a pares foram sendo cada vez mais produtivas à medida que os alunos se familiarizavam com as mesmas. No que concerne à autoestima e/ou autoconfiança dos alunos, a mesma teve um impacto positivo em alguns alunos e negativo naqueles que revelaram mais dificuldades ao nível da leitura, chegando a chorar e a referir:

G.: Sim... É que o D. está a gozar porque tenho algumas palavras sublinhadas a vermelho. (cf. Anexo A, nota de campo n.º 19)

- Eu não sei ler!! (cf. Anexo A, nota de campo n.º 29)

Se por um lado as melhorias ao nível da autoestima e/ou autoconfiança já eram esperadas por Leite (2013), os problemas de autoestima resultantes das dificuldades na leitura que podem ser colmatados com o treino da mesma já eram esperados por Cruz (2005) e por Landeiro (2009). Para Landeiro (2009) é claro que os alunos mais tímidos e com mais dificuldades ao nível da leitura em voz alta revelam mais dificuldades, menos autoconfiança e motivação quando expostos a este tipo de tarefas.

Relativamente ao gosto pela leitura, ao estabelecer de relações entre alunos e à sensibilidade para a importância da partilha com o outro, estas foram notórias quando os alunos questionaram quando podiam voltar a ler a pares, se podiam ensinar os colegas a ler e se podiam ler para os colegas.

O estabelecer de relações entre alunos e a sensibilidade para a importância da partilha com o outro já eram esperadas. Sabe-se que quando confrontados com a necessidade de trabalhar em grupo, os alunos acabam por cultivar relações de amizade, cooperação e o espírito de equipa. Além disto, segundo Leite (2013), a sensibilidade para a partilha com o outro é aumentada quando o aluno lê em voz alta e quando leem para ele, o que leva a que este tipo de leitura seja também conhecido como leitura solidária.

Note-se que esta foi uma observação extremamente importante e um resultado que não podia deixar de ser comentado à luz da Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, na qual é expresso que o sistema educativo procura “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (artigo 2.º).

Apesar do aumento do léxico dos alunos ter sido uma das vantagens decorrentes da leitura a pares apontadas por Buescu, et al. (2015) e por Brandão e Rosa (2010), citados por Dalla-Bona (2017), este nem sempre foi verificado. Todavia, um dos alunos referiu ter aprendido a escrever corretamente a palavra “dinossauro” por ter lido 10 vezes a mesma no decorrer da leitura a pares.

Por fim, no âmbito da estratégia de leitura a pares, foi notório o facto da avaliação das leituras e a possibilidade de *feedback* terem-se traduzido em melhorias no desempenho dos alunos, tal como se pode verificar na nota de campo que se segue.

- D.C., lê lá de novo a tua frase, não achas que te enganaste em qualquer coisa?
D.C.: Ahhh, pois... Não é “com” é “sem”. (cf. Anexo A, nota de campo n.º 35)

Também no caso da leitura em coro, apesar de ter sido a estratégia de leitura na qual foram recolhidos menos dados, foi notória a sua importância. Nesta puderam-se verificar melhorias ao nível da dicção, da colocação da voz e da fluência. Além disto, também a avaliação das leituras possibilitou melhorias por parte dos alunos.

Para Ferreira (2004), citado por Ferreira e Horta (2014), Ferreira, et al. (2012), citados por Silva (2013) e Belo e Sá (2005), a possibilidade de avaliação das leituras e de *feedback* é primordial para que existam melhorias. Além disto, Silva (2013) acrescenta que a avaliação das leituras é melhor quando gravada e ouvida pelos próprios leitores, pois os alunos ao ouvirem as suas leituras, quando gravadas, têm a possibilidade de reconhecerem os erros e aprenderem com os mesmos.

Já Sprinthall e Sprinthall (1993), partindo das descobertas de Skinner, reforçam a importância deste feedback quando referem que os nossos comportamentos, sendo eles inatos ou adquiridos, são selecionados tendo em conta as suas consequências, pelo que a atribuição de reforços, sejam eles positivos ou negativos, se traduz numa condição facilitadora do processo de aprendizagem. Contudo, os autores salientam a importância de se valorizarem os reforços positivos, de modo a que os alunos não desmotivem das tarefas.

Em suma, a implementação das estratégias de leitura mediada pelo professor, leitura a pares e leitura em coro traduziram-se em diversos benefícios para o grupo de alunos no qual foram implementadas. Assim sendo, foram essencialmente notórias as melhorias ao nível do gosto pela leitura, do estabelecimento de relações professor-alunos e alunos-alunos, da sensibilidade para a importância da partilha e ao nível da avaliação das leituras e da atribuição de *feedbacks* que possibilitou melhorias nas leituras em coro.

Além disto, conforme seria de esperar, as estratégias implementadas com maior frequência foram aquelas que possibilitaram melhores resultados e mais observações, contrariamente à estratégia de leitura em coro, implementada em apenas duas sessões.

3.2. Resultados da Entrevista à Professora Cooperante

A par do que aconteceu com os dados recolhidos a partir da implementação de três estratégias de leitura em voz alta, a entrevista à professora cooperante possibilitou a

recolha de dados que contribuíram para dar resposta à questão de investigação: em que medida a leitura em voz alta é importante numa fase inicial de aprendizagem da leitura?

Assim sendo, a partir da entrevista conseguimos compreender a importância da leitura em voz alta na ótica da professora cooperante.

Antes de mais, importa saber-se que com 40 anos de idade, dos quais 16 anos em trabalho com alunos do 1.º ciclo do ensino básico, a professora cooperante à qual foi aplicada a entrevista é licenciada em Ensino do 1.º ciclo do ensino básico e as restantes formações em que teve a possibilidade de participar relacionam-se com as alterações aos programas de Português e Matemática.

No que se refere à importância concedida à leitura em voz alta, a professora, quando questionada sobre a sua perceção a propósito daquela, começou por remeter para a verbalização, para o uso do oral, acabando posteriormente por relacioná-la com o ritmo e o respeito pela pontuação, conforme se pode observar na transcrição que se segue:

A leitura em voz alta é quando eles dão voz às letras, em vez de lerem para dentro, verbalizam, usam a oralidade (...) é muito complexa, não é só decifrar um conjunto de sons seguidos, tem de se fazer algumas pausas nos momentos certos para que o texto faça algum sentido e seja fluído (cf. Anexo E, p. 93, linhas 15-19).

Note-se que, por um lado, a definição de leitura em voz alta dada pela professora cooperante vai ao encontro da opinião de autores como Dalla-Bona (2017), quando refere que a leitura em voz alta remete para as componentes do oral; e Martins e Capellini (2018) quando assumem a complexidade desta tarefa.

Por outro lado, autores como Jean (1999) e Marques (2011), citada por Leite (2013), vão mais longe quando relacionam a leitura em voz alta como uma atividade prazerosa, acompanhada pela presença física do leitor e da voz humana que faz uso ao ritmo, à entoação, à dicção e à encarnação do sujeito literário.

Ainda no âmbito da importância da leitura em voz alta, no decorrer da entrevista a professora referiu que esta é “a base de toda a aprendizagem” (cf. Anexo E, p. 94, linha 1) e que um aluno que saiba ler em voz alta será, à partida, um aluno bem-sucedido, sendo capaz de apreender os conteúdos e identificar os seus erros de escrita com mais facilidade.

Apesar dos autores serem consensuais relativamente à importância que concedem à leitura em voz alta são de destacar Cardoso, et al. (2014) quando confirmam que esta capacidade se traduz em novos conhecimentos e aprendizagens e numa maior facilidade para a aquisição dos mesmos; e Moraes (2012b) quando refere que a leitura em voz alta contribui para a formação de bons leitores.

No mesmo seguimento, também o Plano Nacional de Leitura (s.d.) é claro quando enumera as vantagens da leitura em voz alta, entre elas: i) o fomento do gosto pela leitura; ii) o possibilitar o trabalho a partir do lúdico; iii) o incentivar ao trabalho em equipa e, conseqüentemente, contribuir para o estabelecer de relações afetivas entre os alunos, para melhorias na capacidade de negociação e de gestão de conflitos entre os próprios alunos.

Note-se ainda que o estudo *A Leitura em Portugal*, efetuado por Santos, Neves, Lima e Carvalho (2017), com uma amostra de cerca de 7,5 milhões de indivíduos residentes em Portugal Continental, com 15 ou mais anos, é claro quando relaciona a leitura como promotora de conhecimento e de prazer. Tal situação é justificada e apoiada com base nas respostas dos inquiridos, sendo que, quando questionados sobre o motivo pelo qual leem, 37% respondeu ler em voz alta para aprender, 32,4% por prazer, 20,2% referiu ler em voz alta por passatempo, para se manterem atualizados ou por curiosidade e 10,4% respondeu que o fazia por outras razões.

Relativamente ao ano de escolaridade em que a leitura em voz alta deve começar a ser trabalhada, a professora referiu que esta deve ser iniciada logo no 1.º ano de escolaridade, a par do que sugerem Cardoso, et al. (2014), Silva (2013) e, ainda, o *Programa e metas curriculares de português do ensino básico* (Buescu, et al., 2015).

Na mesma linha de pensamento de Leite (2013) e Moraes (2012b), a professora cooperante acredita que durante e face à leitura em voz alta o professor deve adotar o papel de moderador.

Além disto, a professora cooperante acrescenta a importância do papel do professor como modelo, salientando que este deve ter especial atenção às suas leituras, uma vez que “se nós não lhes dermos [aos alunos] um bom modelo que faça com que consigam aprender essas regras, eles não vão conseguir perceber o que é realmente a leitura e o que devem ter em conta durante a mesma” (cf. Anexo E, p. 94, linhas 10-15).

A professora cooperante acredita também que a leitura em voz alta deve ser trabalhada de tantas formas quanto possível, de modo implícito e explícito, e que os alunos devem ter conhecimento de que estão a trabalhar a leitura em voz alta, bem como

e o porquê de o estarem a fazer. Apesar de identificar a leitura de enunciados como uma estratégia de leitura, acredita que esta não é a melhor forma para a trabalhar.

Note-se também que a professora assumiu “não ser o melhor exemplo” (cf. Anexo E, p. 95, linha 22) para falar sobre o assunto. Todavia, foi capaz de identificar alguns aspetos positivos e negativos relativos ao trabalho sobre a leitura em voz alta.

Relativamente aos aspetos positivos, a professora cooperante reconhece que o trabalho sobre a leitura contribui para o sucesso escolar dos alunos e traduz-se em melhorias ao nível da capacidade de compreensão, expressão e organização do pensamento dos mesmos. Acredita ainda que o trabalho sobre a leitura em voz alta contribuiu para que os alunos se tornem cidadãos mais ativos em termos sociais.

Quanto aos aspetos negativos do trabalho sobre a leitura em voz alta, a professora referiu que

Para algumas crianças pode nem sempre ser bom, as crianças com mais dificuldade podem sentir-se desmotivadas, envergonhadas ou gozadas pelo outro, porque às vezes as crianças conseguem ser um bocadinho cruéis (cf. Anexo E, p. 96, linhas 9-12).

Este era já um aspeto conhecido por Landeiro (2009) quando refere que os alunos mais tímidos têm mais dificuldades quando expostos a tarefas que impliquem a leitura em voz alta. Deste modo, o autor reforça a importância do reforço positivo e do papel do treino para que existam melhorias no desempenho dos alunos e para que se familiarizem com a tarefa.

Já no âmbito das estratégias promotoras da leitura em voz alta, mais concretamente relativamente às estratégias de leitura conhecidas, a professora assumiu “não conheço grandes estratégias e sei que não sou a melhor nisso, às vezes digo-lhes para treinarem em casa, mas sei que treinar em casa por si só não chega” (cf. Anexo E, p. 96, linhas 13-15).

Ainda assim, a professora acrescentou conhecer as estratégias de leitura individual, a pares, em coro, em pequenos grupos, em grande grupo e a leitura de enunciados como estratégias de leitura em voz alta. Silva (2013), apesar de não considerar a leitura de enunciados como uma destas estratégias, acrescenta a gravação de *podcasts* e, tal como Belo e Sá (2005), Ferreira, et al. (2012), citados por Silva (2013), Leite (2013) e Dalla-Bona (2017), a leitura mediada pelo adulto.

Note-se que a professora cooperante apesar de reconhecer a importância do trabalho sobre a leitura em voz alta e de ser capaz de identificar estratégias de leitura em voz alta, referiu, ao longo da entrevista que não costuma trabalhar muito sobre a mesma. No que concerne às estratégias que implementa são maioritariamente a leitura mediada pelo professor e a leitura individual, mais concretamente de enunciados.

Todavia, a mesma referiu ainda que após a intervenção levada a cabo com o grupo-turma equaciona algumas mudanças, entre elas: o trabalho sobre a leitura em coro e a diversificação das tipologias textuais, pois salientou que achou interessante a reação dos alunos quando confrontados com a leitura de uma revista em sala de aula. Tal mudança baseia-se por acreditar que “é importante que eles percebam que existem outros tipos de texto que não as histórias e os poemas” (cf. Anexo E, p. 99, linhas 5-6).

É nesta linha de pensamento que o Plano Nacional de Leitura (s.d.), Riloget (2009), citada por Machado (2017), e Buescu, et al. (2015) se situam. Estes acreditam que as tipologias textuais e os suportes utilizados para o trabalho sobre a leitura em voz alta devem ser tão diversificados e tão motivadores quanto possível, aconselhando o uso de livros com ilustrações apelativas e as novas tecnologias que captam a atenção dos alunos.

Todavia, apesar da professora cooperante referir que pretende efetuar algumas mudanças na sua prática após a observação decorrente da intervenção ao nível da leitura em voz alta, a mesma, no decorrer da entrevista, referiu que, ao momento, privilegia essencialmente a leitura de palavras, frases, narrativas e textos poéticos.

Já nos suportes que utiliza, apesar de dar preferência ao suporte impresso, a mesma referiu que utiliza também o quadro branco da sala, fichas de trabalho com textos, o quadro interativo da sala e os recursos da *Escola Virtual* como suporte do trabalho realizado em torno da leitura em voz alta.

Por último, quando questionada sobre os benefícios das estratégias que utiliza e as estratégias mais e menos enriquecedoras, a professora cooperante foi clara. Quando à estratégia menos enriquecedora, esta não identificou nenhuma, pois acredita que são todas muito boas e que as que resultam com um grupo podem não resultar tão bem com outro grupo e vice-versa, salientando que o professor deve ter a capacidade de adaptar as estratégias ao contexto em que se insere.

Ao nível da estratégia mais enriquecedora, a professora cooperante deu mais importância à leitura a pares, pois “eles conseguem ser muito amigos, ajudar-se uns aos outros e aprenderem uns com os outros” (cf. Anexo E, p. 98, linhas 4-6) e à leitura

mediada pelo adulto, essencialmente quando o adulto é um membro da família e se dirige à escola para ler para a turma.

Relativamente aos benefícios das estratégias utilizadas, a professora referiu que são todas verdadeiramente importantes. A par do defendido pelo Plano Nacional de Leitura (s.d.), por Cardoso, et al. (2014) e por Nóbrega (04), a professora cooperante acredita que independentemente das estratégias utilizadas, o trabalho sobre a leitura em voz alta contribui para que os alunos passem a ler melhor, possibilitando uma melhor compreensão dos textos, a aquisição de novo vocabulário e o conhecimento das estruturas das narrativas. Além disto, a professora acrescenta que a leitura em voz alta, nomeadamente quando os familiares são chamados à escola para implementarem a estratégia de leitura mediada pelo adulto, contribui para o aproximar das famílias do trabalho feito em sala e que a leitura a pares possibilita desenvolver nos alunos o espírito de equipa e o fortalecer das relações entre os mesmos.

Contudo, contrariamente a Peixoto (2014), a professora cooperante não relacionou as estratégias de leitura em voz alta utilizadas com o seu contributo para a fluência na leitura, i.e., para que o aluno seja capaz de ler com uma velocidade, precisão e prosódia consideráveis.

Em suma, a entrevista à professora cooperante possibilitou conhecer-se que a mesma atribui uma importância extrema à leitura em voz alta ao acreditar que a mesma é a base de todo o conhecimento e aprendizagem. Todavia, acredita que deve melhorar em alguns aspetos e passar a implementar estratégias de leitura em voz alta com mais frequência, diversificando os tipos de texto e suportes de texto utilizados.

4. Considerações finais

O ato de refletir sobre a prática pedagógica em Portugal, como referem Oliveira e Serrazina (2002), apenas começou a ganhar peso nas últimas décadas. No entanto, diversos autores suportam a relevância que a prática reflexiva assume na educação, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos.

Refletir é um termo que, segundo a Infopédia (2017), deriva do latim *reflectere* e significa “voltar para trás; virar” ao qual, atualmente, se acrescenta o significado de “ponderar (sobre) e/ou meditar (sobre)”. Mais ainda, Oliveira e Serrazina (2002) referem que o ato de refletir traduz-se em oportunidades significativas para a ação e em melhoramentos na prática pedagógica.

Assim sendo, com vista a finalizar o presente relatório final de mestrado, surge como imprescindível retomar a questão de investigação “por que razão a leitura em voz alta é importante numa fase inicial de aprendizagem sobre a leitura?”, os objetivos delineados para a presente investigação e a reflexão sobre os mesmos.

Antes de mais, importa saber-se que um olhar atento sobre a análise e discussão dos dados recolhidos permite assumir que os objetivos delineados foram claramente alcançados. Deste modo, tornou-se possível compreender a importância da leitura em voz alta numa fase inicial de aprendizagem da leitura, desenvolver a leitura em voz alta no grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a presente ação e, ainda, compreender a importância da leitura em voz alta na ótica da professora cooperante que em quase tudo foi ao encontro da opinião dos autores que se debruçam sobre a temática.

Tal como já mencionado, tendo em conta as estratégias de leitura em voz alta que foram implementadas com o grupo foi possível verificar que quando em contacto com os livros e a leitura as crianças sentiram-se motivadas e desenvolveram o gosto pelos mesmos. Além disto, foi igualmente notório o facto de os alunos terem desenvolvido relações entre pares e com o professor, registando-se melhorias após a avaliação das leituras e da atribuição de *feedbacks* às mesmas.

Contrariamente ao esperado, os resultados relacionados com a autoestima/autoconfiança dos alunos nem sempre foram positivos, existiram alunos que se revelaram descontentes quando confrontados com um desempenho na leitura abaixo dos colegas. Porém, contrariamente ao esperado, os alunos não se tornaram desmotivados para este tipo de tarefas, pelo contrário, tendo chegado a reconhecer e verbalizar que tinham de ler mais vezes para ler melhor, o que contribuiu para o

desenrolar das estratégias de leitura implementadas com o grupo e para o desenvolver do seu gosto pela leitura, ao compreenderem que quanto mais lessem melhores seriam os resultados.

Apesar de não ter sido tão notório, a implementação das estratégias de leitura mediada pelo professor, a pares e em coro possibilitaram que os alunos aumentassem o seu léxico, com por exemplo a descoberta da escrita de novas palavras como dinossauro, e progredissem ao nível da dicção, da colocação da voz, da fluência, da entoação e do ritmo.

Por último, foi também significativa a importância atribuída pela professora cooperante relativamente ao trabalho sobre a leitura em voz alta numa fase inicial de aprendizagem da leitura. Esta, apesar de assumir que nem sempre diversifica as estratégias de leitura em voz alta, demonstrou-se cooperativa com a implementação das mesmas e revelou interesse em alterar as suas práticas, passando a introduzir momentos de leitura em coro e a pares nas rotinas da turma.

Contudo, nem tudo decorreu como esperado e, ao longo da prática, foi necessário proceder a algumas alterações. Sentiram-se, também, algumas dificuldades e limitações que, na sua maioria, com o tempo e a colaboração de todos os intervenientes na presente investigação foram sendo colmatadas. Como dificuldades e limitações gostaria de mencionar três das mais relevantes.

A primeira relaciona-se com a situação de pandemia causada pelo vírus Covid-19 com a qual vivemos que levou ao encerramento das escolas e, conseqüentemente, impediu que fossem realizadas mais sessões de leitura a pares e de leitura em coro e recolhidos mais dados que levassem a uma investigação mais detalhada.

Além disto, relacionada com a recolha de dados e, por ser um projeto de investigação-ação, outra das dificuldades que se sentiu esteve relacionada com a escolha das notas de campo como instrumento de recolha de dados. Apesar destas possibilitarem uma reprodução clara, correta e coerente do diálogo dos alunos, o facto de se estarem a implementar e a moderar as estratégias de leitura em voz alta em simultâneo fez com que fossem recolhidas poucas notas de campo.

Por último, para a concretização deste projeto de investigação-ação foram relevantes as aprendizagens realizadas ao longo da Licenciatura em Educação Básica e do presente mestrado, bem como as realizadas no âmbito da minha prática profissional com crianças. Todavia, a limitação que senti em terceiro lugar relaciona-se com os poucos conhecimentos que dispunha relacionados com este tipo de investigação, ainda

que tenha frequentado unidades curriculares relacionadas com a investigação. Contudo, após períodos de empenho e pesquisa acredito que as dificuldades a este nível foram igualmente ultrapassadas, o que contribui para o sucesso do presente relatório.

Ainda à cerca da presente investigação e relacionando-a com alguns aspectos que poderiam ter sido desenvolvidos, importa saber-se que poderiam ter sido lidas outras tipologias textuais, como as bandas desenhadas que, pelas suas ilustrações e cores, chamam os alunos à atenção e motivam-nos para a aprendizagem. Além disto, teria sido interessante os alunos terem tido a possibilidade de realizar mais sessões de leitura a pares e em coro e, ainda, outro tipo de estratégias, como a realização de *podcasts*, conforme sugere Silva (2013).

Atendendo à entrevista à professora cooperante nota-se mais necessidade de formação nesta matéria para os professores do 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que a professora assumiu não ser a melhor para falar sobre a mesma, não diversificar as estratégias de leitura em voz alta e não as implementar com uma frequência considerada relevante. Note-se que o facto de considerar de elevada importância uma maior formação dos professores relativamente à leitura em voz alta advém da existência de poucos estudos sobre a mesma, ainda que os já existem apontem para a importância do trabalho sobre a mesma e a sua contribuição para uma melhor compreensão de textos.

Não menos importante é partilhar que, uma vez percebida a importância deste tipo de estratégias de leitura em voz alta e que realizei uma pesquisa diversificada sobre a mesma, seria relevante e pertinente escrever e publicar um artigo científico relacionado com a importância da leitura em voz alta numa fase inicial de aprendizagem da leitura e, numa fase posterior, por exemplo, desenvolver a investigação com alunos de uma turma do 4.º ano de escolaridade por já saberem ler e estarem numa fase de consolidação e treino.

Por último, a par do meu interesse em frequentar uma pós-graduação em educação especial, gostaria também de realizar novos estudos sobre a leitura, mais virada para alunos com estas especificidades, com vista a alargar os meus conhecimentos e poder partilhá-los com a comunidade.

Referências

- [nome da instituição] (2019/202). *Projeto Educativo do [nome da instituição]*. Lisboa: [nome da instituição].
- [nome da instituição] (2019/2020). *Projeto Curricular do [nome da instituição]*. Lisboa: [nome da instituição].
- [nome da instituição] (s.d.). Consultado a 10 de fevereiro de 2020 em <https://www.externatodaluz.com/>
- Abú, D. T. (2017). *Aprender a jogar, que estratégias vou usar? Os números racionais não negativos numa turma de 2.º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/21853>
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto “Procur”. *Investigações e práticas*, 5, 62-88.
- Alves, M. A. D. (2017). *A importância das interações sociais no desenvolvimento das competências sociais* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.26/21858>
- Amaro, A. R. (2010). *Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.6/1966>
- Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Belo, M., & Sá, C. (2005). *A leitura em voz alta na aula de língua portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Governo de Portugal/Ministério da Educação e Ciência.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). *Investigação colaborativa: potencialidades e programas*. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V., & Quaresma, S., J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Em Tese*, 2(1).

- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo (6ª Ed.)*. Barcarena: Editorial Presença.
- Bressan, F. (2000). O método do estudo de caso. *Administração online*, 1(1), 2-8.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Governo de Portugal/Ministério da Educação e Ciência.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614.
- Capovilla, F., Capovilla, A. G. S., Viggiano, K, Mauricio, A., & Bidá, M. (2005). Processos logográficos, alfabéticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. *Estudos de Psicologia*, 10(1), 15-23.
- Cardoso, M. R. G., Naves, N. R., & Oliveira, G. S. (2014). Prática pedagógica nos primeiros anos do ensino fundamental: o aprendizado da leitura. *Cadernos da Fucamp*, 13(9), 120-136.
- Citoler, S. D., & Sanz, R. O. (1993). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Correia, I. C. (2010). Isso não soa bem. A consciência fonológica do lado de lá - Reflexão em torno de consciência fonológica no primeiro ciclo. *Cartas do I EIELP, Exdra*, 8.
- Costa, A. C. M. (2012a). *A aprendizagem da leitura – análise de manuais do 1.º ano de escolaridade*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/9484>
- Costa, S. C. C. (2012b). *Desenvolver a leitura na deficiência mental: o contributo da consciência fonológica*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <http://hdl.handle.net/10773/10422>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2 (XIII), 455-479.
- Cruz, S. (2009). O podcast no ensino básico. In Carvalho, A. (Org.), *Actas do encontro sobre podcasts* (pp.65-80). Braga: CIEd.

- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.
- Cruz, V. M. L. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e intervenção* (Dissertação de doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.5/6766>
- Dalla-Bona, E. M. (2017). Leitura em voz alta na sala de aula: a materialização do texto literário. *Nuances: estudos sobre educação, Presidente-Prudente-SP*, 28 (1), 112-126.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 - Série I-A*.
- Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho. *Diário da República n.º 139/2016 – Série II*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Dias, C., M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 175-188.
- Direcção-Geral da Educação (s.d.). *Cadernos de apoio: aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Consultado a 13 de janeiro de 2020, em <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura - da avaliação à intervenção, Guia Prático*. Viseu: Psico&Soma.
- Fernandes, S. P. D. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita: Conceções de docentes do 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/20603>
- Ferraz, I., Pocinho, M., & Fernandes, T. (2018). *Programa de treino da consciência fonológica*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ferreira, M., & Horta, I. V. (2014). Leitura – dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144-154.
- Formiga, J. F. R. (2016). *O desenvolvimento linguístico das crianças no pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico: avaliação da linguagem oral de um grupo de 4 e 6*

- anos de idade* (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/20600>
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Freitas, M. J., & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gaitas, S. M. P. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura*. (Tese de doutoramento, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.12/2734>
- Gerhardt, T., E.& Silveira, D., T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gomes, L. N. (2017). *A leitura em voz alta como prática para a compreensão do texto poético*. (Relatório final de prática de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo). Consultado em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1920>
- Gonçalves, I. (1996). *O desenvolvimento social como pré-requisito da aprendizagem da leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, I. M. (2013). *Corpus e tipologias textuais: a importância da diversificação textual no 1.º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Castelo Branco). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.11/2207>
- Infopédia (2017). *Refletir*. In Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico, consultado a 26 de outubro de 2019, em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/refletir>
- Janeiro, C. C. (2014). *O processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/6927>
- Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta*. Almada: Instituto Piaget.
- Jolibert, J. (2010). *Formando Crianças Leitoras (Vol.1)*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Junta de Freguesia de Carnide (2012). *A freguesia – História e Curiosidades*. Consultado a 4 de junho de 2020 em <https://www.jf-carnide.pt/freguesia/afreguesia/historia-e-curioidades/>
- Landeiro, A. S. (2009). *Para a promoção da leitura em voz alta: o concurso de leitura em voz alta na aula de português e de alemão* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras, Porto). Consultado em <https://hdl.handle.net/10216/20422>
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986 – Série I*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Leite, S. A. (2013). *A leitura em voz alta como sonho desperto*. 10.º Encontro AREAL de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Lisboa, Portugal.
- Machado, C. F. J. (2017). Diversificação de estratégias na promoção da leitura na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Ponta Delgada). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.3/4650>
- Marcelino, C. I. M. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: concepções e práticas de professores*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Minho). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/8905>
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2018). Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. *CoDAS*, 31(1), 1-8.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento de avaliação em Educação Física. *Exedra*, 6, 57-70.
- Ministério da Educação (ME, 1998). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação.
- Monteiro, A. (1998). Investigação-acção: uma postura inovadora perante o conhecimento e a intervenção sociais. *Cadernos de Educação de Infância*, 46, 15. Lisboa: Associação dos Profissionais de Educação de Infância.
- Morais, A. R. S. (2012a). *O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/2329>
- Morais, C. (2013). *Investigação: do problema aos resultados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Morais, E. M. C. (2012b). *Criar leitores. O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. Porto: LIVPSIC.
- Moreira, I. S. P. (2014). *Motivação para a leitura*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Santa Maria, Gaia). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/6477>
- Moura, A. R. S. D. B. (2015). *Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto). Consultado em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1518>
- Neves, S. F. S. (2010). *Hábitos de leitura e sucesso escolar – um estudo de caso em alunos no final do ensino básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Consultado em <http://hdl.handle.net/11328/211>
- 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, Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://hdl.handle.net/10316/27035>
- Nunes, C. S. F. (2015). *A importância dos diferentes membros da equipa educativa na inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/5195>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Consultado a 05 de junho de 2020, em http://apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp29-42_49c770d5d8245.pdf
- Pastorello, L. M. (2010). *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança* (Dissertação de pós-graduação, Faculdade de Educação, São Paulo). Consultado em <http://hdl.handle.net/123456789/1763>
- Peixoto, G. M. F. R. S. (2014). *A caminho da fluência na leitura oral: lendo e escutando-se a ler na sala de aula* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/11842>
- Pereira, I. G. (2016). *A escrita no 1.º ciclo do ensino básico: observação naturalista e análise dos trabalhos realizados em sala de aula*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/20589>

- Picanço, A. L. B. (2012). A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/2264>
- Pinto, I. F., Campos, C. J. G. & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. *Ata Portuguesa de Nutrição*, 14, 30-34.
- Piovesan, A., & Temporini, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Saúde Pública*, 29 (4), 318-325.
- Plano Nacional de Leitura (s.d.). *Orientações para actividades de leitura. Programa – Está na hora da leitura – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pombal, B., M., O.; Lopes, C., M., S., S., & Barreira, N., A., V. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de Serviços de Documentação e Informação: a aplicabilidade do Sharepoint nos SDI da FEUP*. Porto: Universidade do Porto.
- Pordata (2015). *Taxa de analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo*. Consultado a 22 de janeiro de 2019, em <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+analfabetismo+segundo+os+Censos+total+e+por+sexo-2517>
- Priberam (2020). *Ler*. Consultado a 22 de janeiro de 2019, em <https://dicionario.priberam.org/ler>
- Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais (2ª ed.)*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *“Ler bem para aprender melhor” : um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. (Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Minho). Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/2999>
- Rios, C. (2013). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Viseu: Psico&Soma.
- Rodrigues, A. P. I. (2012). *Processos cognitivos e leitura: Estudo comparativo com crianças com e sem dificuldades na leitura*. (Dissertação de mestrado, Instituto

- Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/10754>
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Santos, M. L. L., Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2017). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Sargiani, R. A. (2016). *Fases iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita em português: efeitos de fonemas, gestos articulatórios e sílabas na aquisição do mapeamento ortográfico*. (Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Consultado em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-182310/
- Selltiz, C., et al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (M. M. H. Oliveira, Trad.). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 187-191.
- Silva, F. (2013). *Fluência da leitura em voz alta – contributo da utilização do podcasting para o seu desenvolvimento*. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/4669>
- Silveira, A. G. F. P. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/2300>
- Simões, R. R. G. (2011, novembro). *Desenvolver a consciência fonémica no pré-escolar, um programa de intervenção*. (Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.26/9478>
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação.
- Skander, O. (s.d.). A organização e o desenvolvimento de programas. In S. Niza (Coord.), *O Ensino da Leitura II* (pp. 41-84). Lisboa: Editorial Estampa.
- Soares, J. (2000). Aprender a Ler. *ESCOLA MODERNA*, 8, 25-29.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Mc-Graw-Hill.

ANEXOS

ANEXO A. NOTAS DE CAMPO

Nota de campo n.º 1 – 17 de dezembro de 2020 – 08h52

Enquanto escreve a data no quadro, a professora pergunta ao G.:

- G., hoje é dia 17, mas estamos em que mês?

Após esperar algum tempo, o G. responde:

- Não sei.

Posto isto, a professora pede ajuda à B. que responde corretamente:

- Estamos no mês de dezembro.

Pelas 10h, após o toque para o intervalo da manhã, a professora volta a perguntar ao G. o nome do mês em que estamos e o aluno volta a não saber responder, ao que a professora, preocupada, explica que estamos no mês de dezembro.

Pelas 12h, enquanto a turma descia para o refeitório, a professora volta a explicar ao aluno que estamos no mês de dezembro e pede-lhe que não se esqueça porque mais tarde vai voltar a perguntar-lhe.

Às 12h30, antes de ir almoçar a professora volta a perguntar ao G.:

- G., então afinal estamos em que mês?

G. (atrapalhado), responde: Não sei.

Nota de campo n.º 2 – 17 de dezembro de 2020 – 10h02

Finalizado o primeiro tempo da manhã, enquanto os alunos saíam da sala para lanchar, a G. dirige-se a mim e pergunta:

- Catarina, quando é que vamos acabar as prendas de Natal? Eu já disse à minha mãe que íamos levar uma prenda e ela gostou muito.

Tendo em conta que os alunos tinham tarefas por concluir rapidamente respondi-lhe que só podíamos acabar as prendas no período da tarde, ao que a aluna me responde:

- Ohhhh, mas eu queria tanto acabar já!

Nota de Campo n.º 3 – 06 de janeiro de 2020 – 09h12

Iniciada a manhã de trabalho, conforme habitual, a professora pede aos alunos que escrevam o nome e a data no caderno.

Eu: Quem é que precisa das folhas com os nomes?

Neste momento, 5 alunos colocam o dedo no ar (A., V.G., J., D.C e D.A), revelando não saberem escrever corretamente o seu nome de forma autónoma.

Nota de Campo n.º 4 – 07 de janeiro de 2020 - 12h03

Eu: D., vamos lá a comer a sopa!

D.: Está bem fofinha, sabes que eu gosto muito de ti?

Nota de Campo n.º 5 – 08 de janeiro de 2020 – 08h40

A R. entra na sala, senta-se no seu lugar e o colega S. diz-lhe:

- Tu sabes uma coisa...? Já tinha saudades tuas!

Eu: Tinhas saudades da R.?

R.: Sim, sabes porquê? Porque eu ontem fiquei em casa e a mãe do S. mandou uma mensagem à minha mãe a dizer que o S. tinha saudades minhas.

Nota de Campo n.º 6 – 08 de janeiro de 2020 – 08h47

Auxiliar: Professora, está aqui o F.. Só chegou agora, acha que ainda pode entrar ou só entra às 9h15?

Professora: Bom dia M. e bom dia F.. Hoje pode entrar, mas tem sido todos os dias a mesma coisa, para a semana temos reunião e eu vou ter de falar com os pais... Isto não pode ser assim todos os dias!!

Nota de Campo n.º 7 – 08 de janeiro de 2020 – 09h42

Enquanto os alunos realizam uma tarefa matemática, a professora solicita que preencham o cabeçalho da mesma com os respetivos nomes.

Após escreverem o nome, os alunos continuam a tarefa e a J. começa a chorar. Quando questionada pelo motivo que a leva a chorar, a aluna explica referindo:

- Não sei escrever o meu nome!

Nota de Campo n.º 8 – 08 de janeiro de 2020 – 11h00

Enquanto faziam, em grande grupo, contagens progressivas de 2 em 2, chega a vez do A. que refere que se acrescentarmos duas unidades ao 28 passamos a ter 40 unidades.

De seguida, a professora, verificando que o A. estava errado, pede-lhe que diga a sequência numérica do 0 ao 50. O aluno volta a responder erradamente, referindo que o número a seguir ao 29 é o 40.

Nota de Campo n.º 9 – 09 de janeiro de 2020 – 10h48

Enquanto efetuam contagens regressivas de 2 em 2, com os números de 0 a 50 escritos no quadro e estando no número 14, a professora questiona a M. R. qual o resultado de $14 - 2$ (apontando com a caneta para o número 14 e andando duas vezes para trás, terminando com a caneta a apontar para o número 12), ao que a aluna responde:

- É 21.

Professora: Aí é, M.? Pensa lá melhor...

M. R.: Não, é 22.

Nota de Campo n.º 10 – 10 de janeiro de 2020 – 14h25

Após o intervalo para almoço, a professora pede que todos os alunos abram o livro na página 41. Uma vez verificado que estavam todos os alunos com o livro aberto na página solicitada e que, no período da manhã, estivemos a trabalhar os conceitos de «dezenas» e «unidades», a professora pergunta:

- E se eu vos pedisse para abrirem o livro na página que corresponde às duas dezenas, em que página é que ias abrir G.?

G.: Na página 22.

Professora: Será que era R.?

R.: Não, era na página 20.

Professora: Então e A., se eu pedisse para abrirem o livro na página que corresponde às três dezenas e quatro unidades, em que página é que abrias?

A.: Na página 56.

Nota de Campo n.º 11 – 13 de janeiro de 2020 – 08h40

Após a entrada dos alunos na sala, a aula é iniciada com 10 alunos presentes.

Auxiliar: Bom dia professora, acha que o G. pode entrar?

Professora: Pode, mas pode deixar a porta aberta senão vamos andar sempre a interromper a aula para eles entrarem e a partir de agora vamos ser mais rígidas, é todos os dias...! Hoje vai mais um e-mail para casa para os pais e a partir das 08h45 já ninguém entra.

Nota de Campo n.º 12 – 16 de janeiro de 2020 – 11h06

Enquanto jogavam ao jogo das adições, no qual os alunos deveriam tirar um número da caixa e passar ao colega para tirar outro e efetuarem a adição, e após todos os alunos terem tido a oportunidade de retirar um número da caixa, refiro:

- Agora que já todos tiveram a oportunidade de jogar, vou recolher o jogo e vamos abrir o livro na página das 8 dezenas e 9 unidades.

S: Não professora!!

E.: Podemos só jogar mais uma vez?

S.: Vá lá...

Nota de Campo n.º 13 – 03 de fevereiro de 2020 – 08h50

Após a entrada dos alunos para a sala e a escrita da data soletrada pelos mesmos, a manhã foi iniciada com a explicação de que a partir de hoje iríamos implementar uma nova rotina na sala: a leitura de um livro diariamente, preferencialmente no período da manhã.

R.: Quer dizer que vamos ler todos os dias?

Catarina: Sim, vão ler todos os dias, mas isso já vocês leem. O que isto quer dizer é que eu todos os dias vou ler para vocês durante mais ou menos 10 minutos.

R.: E nós podemos trazer livros para tu leres?

Catarina: Sim, eu já tenho uma lista com livros de histórias, poemas, anedotas e adivinhas que gostava de vos ler, mas vocês também podem trazer os livros que mais gostarem e tiverem em casa e eu leio os vossos.

R.: Então amanhã posso já trazer o meu livro preferido?

Catarina: Podes R., amanhã podemos então começar já pelo teu! Querem?

(os alunos, em conjunto, referem que concordam)

M.R.: Boa Catarina! (entusiasmada) Eu adorava quando a Cândida lia para nós na infantil e fazíamos desenhos sobre as histórias.

Nota de Campo n.º 14 – 05 de fevereiro de 2020 – 14h18

Enquanto decorria a sessão de leitura a pares, o F. chamou-me porque não conseguia perceber o que se pretendia. Após voltar a explicar-lhe, o F. tenta iniciar a tarefa de leitura e vai-me pedindo apoio para avaliar a leitura do colega.

F.: E agora? O D. leu bem ou mal?

Eu: Não sei F., lê tu a palavra da lista para ti e tens de ver se concordas com a leitura que o D. fez da palavra. Achas que é assim que se lê?

F.: Sim, eu li igual.

Eu: Então de que cor vais sublinhar a palavra que o D. acabou de ler?

F.: Verde.

Nota de Campo n.º 15 – 05 de fevereiro de 2020 – 14h23

Finalizada a leitura, a E. vira-se para trás e diz à G:

- Já está! Eu só tive duas palavras vermelhas, o resto li tudo bem! E tu?

G.: Eu só tive três vermelhas.

J.P.: Eu tive menos! Tive as palavras todas verdes porque eu já sei ler super bem, eu até leio com a minha mãe.

Eu: Eu fico muito contente que vocês tenham conseguido ler todas as palavras ou quase todas as palavras bem, mas agora tem de fazer menos barulho, senão os colegas não conseguem acabar de ler a lista de palavras deles.

Nota de Campo n.º 16 – 11 de fevereiro de 2020 – 10h30

Após a aula da manhã, na qual não foi possível realizarem-se os 10 minutos de leitura mediada pelo professor, os alunos dirigem-se para o intervalo. Com a entrada na sala, pedi-lhes que se organizassem de forma ordeira, uma vez que iam ter aula de Informática, ao que a M.R. me interrompe e questiona:

- Catarina, mas hoje não vamos ler uma história?

Eu: Vamos M.R., de manhã não deu e agora vamos para a aula de Informática, mas depois do almoço, assim que entrarem na sala vamos ouvir algo de muito especial e não é uma história.

(...)

Pouco depois, a M.R. juntasse à J. e, num tom baixo para que não as ouvissem, refere:

- J. ouviste a Catarina? Vamos ter uma surpresa hoje!!!

Nota de Campo n.º 17 - 12 de fevereiro de 2020 – 14h20

Enquanto decorria a sessão de leitura a pares verifico que o D. e o G. estão a desentender-se, apesar de não estarem a trabalhar um com o outro. Apesar de estar atenta a ambos, esperei que fossem capazes de resolver o conflito sozinhos. Contudo, o G. após perceber que os estava a observar chama-me e diz:

- O D. não para de gozar comigo!

Eu: D. o que se passa? Queres ser tu a contar-me?

D.: Não fofinha.

Eu: D., eu estou a chamar-te à atenção porque não estou a gostar do que estás a fazer ao teu colega, não quero que me chames fofinha! G., contas-me tu?

G.: Sim... É que o D. está a gozar porque tenho algumas palavras sublinhadas a vermelho.

Eu: D. o que quer dizer quando as palavras estão sublinhadas a vermelho?

D.: Quer dizer que... que..., quer dizer que não sabemos ler!

Eu: Então se o G. não consegue ler ou não sabe ler essas palavras, o que achas que deves fazer? Gozar e rir-te ou ajudar o colega e ensinar?

D.: Sim, ensinar! Eu quando acabar posso ensinar o G. a ler?

E.: Pois é e não faz mal enganar-nos e errarmos, estamos todos na escola para aprender!

Não se goza com os colegas, não é verdade Catarina?

Nota de Campo n.º 18 – 14 de fevereiro de 2020 – 08h32

Ao entrar na sala, a M.S. dirige-se a mim, apressada, e diz:

- Toma, Catarina! Eu hoje trouxe esta história porque é dia dos namorados, podemos ler a minha história hoje?

Eu: Claro que sim M.S., que boa ideia! Eu já tinha aqui uma história preparada, mas já que trouxeste um livro, vamos ler o teu e ver se os amigos gostam.

Entusiasmada dirige-se à E. para lhe contar enquanto arruma os materiais na secretária.

Nota de Campo n.º 19 – 14 de fevereiro de 2020 – 08h50

Finalizada a leitura da história da M.S., pergunto à aluna se posso ficar com o livro para tirar uma fotografia e depois devolver-lhe, ao que a aluna responde:

- Podes! A minha mãe disse que é para ficar na nossa sala, pode ficar na nossa biblioteca?

Nota de Campo n.º 20 – 15 de fevereiro de 2020 – 09h51

Minutos antes do intervalo, enquanto os alunos terminavam a ficha de matemática, o J.V. menciona já ter acabado a mesma. Após corrigir a ficha, peço ao J.V. que aguarde uns minutos porque está quase a tocar para o intervalo, ao que o aluno pede:

- Catarina, posso ir ler o livro que trouxe a M.S.? Já tenho tudo arrumado!

Nota de Campo n.º 21 – 17 de fevereiro de 2020 – 08h40

Após a entrada na sala, com vista a iniciar os 10 minutos de leitura diários, apresentei aos alunos a leitura do dia, uma revista. Surpreendida com a mesma, a E. refere:

- Uma revista? Mas porque é que nós vamos ler uma revista?

Aproveitando a questão da E. expliquei à turma que as revistas também são importantes de ser lidas, tal como os livros, e dão-nos a conhecer alguns estudos, informações, novidades ou histórias e que no caso da revista que trouxe hoje vamos saber um pouco mais sobre o que sentem os animais em determinadas circunstâncias.

Nota de Campo n.º 22 - 17 de fevereiro de 2020 – 09h00

Finalizada os 10 minutos de leitura diários, desafiei a turma a escrever um pequeno texto a pares, contrariamente às semanas anteriores nas quais os alunos escreviam uma frase sobre o fim de semana, copiavam-na e ilustravam. Os pares foram escolhidos pelos próprios alunos que se juntaram de forma ordeira com os colegas.

Após alguns minutos, o D.M chama-me e, sorridente, diz:

- Catarina, eu agora já sei escrever esta palavra...

Eu: Que palavra D.M.?

D.M.: Dinossauro.

Eu: Uau D.M., essa palavra é difícil, mas nós já a trabalhámos em sala.

D.M.: Sim e eu não sabia ler muito bem, mas no outro dia como ficou sublinhada a vermelho e tive de ler 10 vezes...

Eu: Então quer dizer que já não te vais esquecer mais de como se lê e escreve essa palavra, não é?

D.M.: Sim (voltasse para o colega e começa a soletrar “dinossauro” para que o colega escreve no texto).

Nota de Campo n.º 23 - 17 de fevereiro de 2020 – 11h20

No decorrer da aula de matemática e, conforme habitual, à medida que iam finalizando os trabalhos fui pedindo aos alunos que fossem buscar um jogo ou um livro. Uma vez que o S. e a G. estão sentados na mesma secretária e que verifiquei que o S. tinha ido buscar um livro, mas a G. continuava sem livro ou jogo, questionei:

- G., não vais buscar um livro ou um jogo?

G.: Não, eu não queria.

S.: É que a G. queria que eu lesse para ela.

Nota de Campo n.º 24 – 19 de fevereiro de 2020 – 09h23

Enquanto a professora dava a aula de Matemática, a auxiliar dirige-se à sala, bate à porta e refere:

- Professora, o A. hoje veio ter comigo de manhã e entregou-me uma coisa, mas diz que tem vergonha. A., queres ser tu a dizer ou digo eu?

A.: (fica em silêncio).

A auxiliar refere: Ele está com vergonha, mas trouxe um livro e queria saber se o podiam ler.

Professora: Ahh, isso é com a Catarina! O A. tem de perguntar à Catarina se pode ler o livro dele.

Um pouco inseguro, o A. olha para mim e questiona:

A.: Podemos ler hoje o meu livro? Fui eu que escolhi lá em casa!

Eu: Claro que podemos ler o teu livro A., hoje já tinha escolhido um livro para ler sobre a aula de Estudo do Meio que vamos ter a seguir, mas podemos ler noutro dia.

A.: E o meu livro também pode ficar na sala como o da M.S., na nossa biblioteca?

Nota de Campo n.º 25 - 20 de fevereiro de 2020 – 10h56

No decorrer da sessão de leitura a coro, pedi aos alunos que ouvissem todas as leituras e que no final fizessem comentários sobre as mesmas. Apesar da participação dos alunos neste momento de discussão ter sido reduzida, os alunos fizeram os seguintes comentários:

M.R.: Estou farta! Os rapazes só sabem gritar!

J.: O G. não leu nada, ele só estava a fingir e não dizia nada.

J.V.: A S. conseguiu ler tudo, só a ouvi a ela quando estavam a ler.

A.: Ó Catarina, mas a E. só está a dizer que eu não sei ler e é mentira, não é verdade?

F.S.: Catarina, eu até consegui ler tudo!

Nota de Campo n.º 26 – 21 de fevereiro de 2020 – 08h40

Ao verificar que todos os alunos da escola se encontravam no recreio a brincar e mascarados, a M.S. dirige-se a mim e questiona:

- Catarina, nós hoje não vamos trabalhar?

Eu: Não M.S., hoje não vamos para a sala, vão poder brincar o dia todo e daqui a nada vamos ao desfile de Carnaval de Carnide.

M.S.: Ohhh, eu queria-te pedir tanto para leres um livro sobre o Carnaval hoje...

Nota de Campo n.º 27 - 03 de março de 2020 – 08h55

Antes de iniciar a leitura do livro e após apresentar aos alunos o livro do dia, a S. coloca o dedo no ar e pergunta:

- Quando é que voltar a trazer adivinhas para nós? Nós gostámos tanto!

Nota de Campo n.º 28 - 03 de março de 2020 – 11h40

Após finalizar o trabalho solicitado, o V.S. questiona-me se pode ler um livro ao que, prontamente, autorizei. Enquanto circulava pela sala verifiquei que se tratava de um livro grande, com letras pequenas e sem ilustrações, pelo que questionei:

- V.S., tens lido muito em casa? Estás a gostar desse livro? Já o consegues ler sozinho?

V.S.: Sim! Já é o segundo que leio d'*O bando dos quatro*. Às vezes até leio quando a minha mãe está a fazer o jantar.

Nota de Campo n.º 29 – 04 de março de 2020 – 09h30

No decorrer da sessão de leitura a pares, enquanto assumo a posição de moderador e vou circulando pela sala verifico que o V.G. está distraído a brincar com os lápis e o estojo. Ao aproximar-me do aluno, questiono o que se passa e porque é que não está a ler, ao que o aluno, atrapalhado e quase a chorar, responde:

- Eu não sei ler!!

Catarina: Sabes, sabes! Eu vou-me sentar aqui ao pé de ti para te ver a ler e eu sei que tu vais conseguir.

V.G.: Não sei não, eu nunca consigo ler até ao final sem ter palavras a vermelho!

Catarina: Mas não faz mal nenhum teres palavras sublinhadas a vermelho V.G. Não vais ter má nota por isso ou ser pior, o vermelho é só para saberes quais as palavras que vais ter de trabalhar, ler mais vezes ou escrever mais vezes para passares a conseguir ler melhor. Olha, lê lá a próxima palavra para veres como consegues:

(o aluno leu a palavra, devagar, juntando as sílabas e o colega sublinhou a palavra a verde)

Catarina: Estás a ver como sabes ler? Algumas palavras são mais difíceis e temos mais dificuldade de ler do que outras, mas tu já sabes ler, só tens é de ler mais vezes para leres melhor. Vamos lá a continuar a trabalhar!

Nota de Campo n.º 30 – 04 de março de 2020 – 10h00

Finalizada a sessão de leitura a pares, quando toca para o intervalo, a J. começa a chorar. Chamo-a e questiono o que se passa, ao que a aluna refere:

- Eu não sei ler muito bem! Tive tantas palavras vermelhas...

Eu: J. estamos aqui para aprender, temos de ler muitas vezes para cada dia lermos melhor.

Enquanto isto, a M.R. ouve a conversa, interrompe e diz:

- Pois é, eu acho que vou ter de ler muitas mais vezes... Eu também não sei ler muito bem e também não gosto nada de ler, prefiro ler histórias. Vou ter de ler muitas mais vezes como tu!

Nota de Campo n.º 31 – 05 de março de 2020 – 10h03

Após o toque de saída para o intervalo e a professora dar a aula de Português como terminada, aula na qual os alunos estiveram a escrever um alfabeto em grande grupo, no qual para cada letra do alfabeto escolhiam um nome iniciado pela mesma e uma frase que rimasse com o mesmo nome, o D.M. dirige-se a mim e pede:

- Quando voltarmos a ler em grupos podemos usar este texto que estivemos todos a fazer?

Nota de Campo n.º 32 – 05 de março de 2020 – 11h43

Após terminarem os trabalhos e tendo em conta que estava quase a tocar para que o almoço, fui pedindo aos alunos que arrumassem os materiais e fossem ler uma história.

A E. quando repara que terminou o trabalho ao mesmo tempo que a J. pede:

E.: Catarina, eu posso ir ajudar a J. a ler um livro?

Nota de Campo n.º 33 - 06 de março de 2020 – 14h16

No decorrer da sessão de leitura em coro, quando dada a oportunidade aos alunos de partilharem as suas opiniões após ouvirem as gravações das leituras em voz alta, os alunos referiram que:

A.: As meninas gritaram muito no início, mas depois de tu dizeres que tinham de ler com mais calma, leram muito melhor!

B.: Eu acho que a voz das meninas é mais bonita.

S.: Os rapazes só querem ler tudo aos gritos e à pressa.

J.: Pois é, os rapazes parece que estão a correr no recreio e eu não percebi nada.

Nota de Campo n.º 34 - 11 de março de 2020 – 09h48

No decorrer da aula de matemática, à medida que os alunos finalizavam os trabalhos, sugeri ao S. e ao V.S. que fossem jogar ao jogo das adições com os dados, ao que o S. responde:

- Mas Catarina, eu queria ir ler um livro, achas que posso?

Eu: Podes S., e tu V.S.? Queres ir buscar um livro também ou jogas sozinho?

V.S.: Não, eu trouxe um livro para ler, posso?

Nota de Campo n.º 35 - 11 de março de 2020 – 14h10

No decorrer da leitura a pares, enquanto mediadora dirigi-me ao grupo do D.C e do Aa., neste momento é a vez do D.C. ler e verifico que estão a trocar algumas palavras e peço:

- D.C. lê lá de novo a tua frase, não achas que te enganaste em qualquer coisa?

D.C.: Ahhh, pois... Não é “com” é “sem”.

Aa.: Pois, porque ele não estava a ler, ele já decorou esta frase porque é do nome dele!

Nota de Campo n.º 36 - 12 de março de 2020 – 09h23

Após a entrada dos alunos na sala, a escrita da data e uma breve conversa sobre os brinquedos que trazem de casa, expliquei que hoje trouxe novamente uma revista e que era uma revista especial, não a encontravam à venda nas papelarias e, por isso, deviam estar muito atentos.

V.G.: Uma revista para quê?

B.: Outra vez V.G.? Para aprendermos mais coisas, as revistas são para ser lidas para isso mesmo!

Nota de Campo n.º 37 – 12 de março de 2020 – 14h03

Com a entrada dos alunos para a sala e enquanto se preparavam para que a aula fosse iniciada, o J.P. pede:

- Amanhã posso trazer um livro e ajudar-te a ler quando for aquela hora de lermos a história?

Catarina: J., podes trazer o livro e eu posso ler o teu livro, mas nestes 10 minutos preciso de ser eu para vocês. Podes é trazer o livro e lêes aos colegas no intervalo ou no dia que a mãe vier à escola fazer a Hora do Conto ajudas a mãe a ler o livro que quiseres.

J.P.: Ohh, está bem! Então vou guardar esse livro para ler com a mãe cá na escola. A minha mãe também disse-me que vem cá na próxima semana.

ANEXO B. GUIÃO DA ENTREVISTA

Blocos Temáticos	Objetivos	Formulação de Questões
Legitimação da entrevista	Informar o objetivo da entrevista.	Explicar que a entrevista é realizada com vista à recolha de dados para o meu trabalho final de mestrado, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Garantir o anonimato dos dados recolhidos.
Apresentação	Caracterização do entrevistado	Qual a sua idade? Há quanto tempo dá aulas? Qual a sua formação base? Realizou outras formações após a conclusão do seu curso? Se sim, quais?
A importância da leitura em voz alta	Conhecer a opinião da professora cooperante face à leitura em voz alta.	Sabemos que a leitura em voz alta caiu em desuso até há bem pouco tempo, mas que atualmente voltámos ao trabalho explícito sobre a mesma. O que é para si ler em voz alta? Qual é sua opinião sobre a sua importância? Porque é que acha que é/ou não é importante trabalhar-se a leitura em voz alta? Acha que a leitura em voz alta em sala de aula deve ser trabalhada de forma explícita? De que forma? A partir de que ano deve iniciar-se o trabalho sobre a leitura em voz alta? Qual considera ser o papel do professor no trabalho sobre a leitura em voz alta? Costuma trabalhar a leitura em voz alta com os seus alunos? Porquê? Se sim, de que forma? Quais os benefícios que atribui ao trabalho

		sobre a leitura em voz alta? Quais os aspetos negativos que atribui ao trabalho sobre a leitura em voz alta?
Estratégias promotoras da leitura em voz alta	Prática pedagógica	Quais são as estratégias que conhece para o trabalho sobre a leitura em voz alta? Que estratégias utiliza em sala de aula com vista ao trabalho da leitura em voz alta? Quais os benefícios das estratégias que utiliza? Qual a estratégia que considera mais enriquecedora e porquê? Qual é a estratégia que considera menos enriquecedora e porquê? Que tipologias textuais considera mais adequadas para o trabalho sobre a leitura em voz alta? Que suportes costuma utilizar para o trabalho sobre a leitura em voz alta? Após a minha intervenção, vai passar a trabalhar mais a leitura em voz alta?
Conclusão da entrevista	Agradecer a disponibilidade.	Agradecer a disponibilidade para responder às questões.

ANEXO C. CRONOGRAMA DOS 10 MINUTOS DE LEITURA

Semana	Dia	Livro
1	03.02.2020	Freedman, C. (2012). <i>Quem será o meu jantar?</i> Estoril: Minutos de Leitura.
	05.02.2020	Mendonça, F. (2018). <i>Coisas de bichos</i> . Lisboa: Porto Editora.
	06.02.2020	Ballesteros, X. (Adap.) (2001). <i>Tio lobo</i> . Matosinhos: Kalandraka.
	07.02.2020	Llenas, A. (2012). <i>O monstro das cores</i> . Lisboa: Nuvem de Letras.
2	10.02.2020	Grimm, W., & Grimm, J. (2019). Rumpelstiltskin. In Carvalho, P. (Trad.), <i>Os melhores contos de Grimm</i> (pp. 217-234). Yoyo Books.
	11.02.2020	Salgueiro, T. (2008). <i>Adivinhas coloridas</i> . Porto: Ambar.
	12.02.2020	Leitão, M., & Marques, C. C. (2017). <i>Poemas para as quatro estações</i> . Lisboa: Máquina de voar.
	13.02.2020	Mejuto, E. (2010). <i>A casa da Mosca Fosca</i> . Matosinhos: Kalandraka.
	14.02.2020	Lallemand, O., & Thuillier, É. (2014). <i>O lobo que queria ter uma namorada</i> . Lisboa: Zero a Oito.
3	17.02.2020	Ruela, R. (fevereiro). O que sentem os bichos? <i>Visão Júnior</i> , 189, pp. 24-30.
	19.02.2020	Russelmann, A. (1995). <i>Rua das cáries</i> . Porto: Desabrochar.
	20.02.2020	Soares, L. D. (2005). <i>Poemas da mentira e da verdade</i> . Lisboa: Livros Horizonte.
4	02.03.2020	Núñez, M., & Villán, Ó. (2003). <i>A zebra Camila</i> . Matosinhos: Kalandraka.
	03.03.2020	Felisbela, L. (2018). <i>Carta a um aluno do 1.º ano</i> . Consultado a 02 de março de 2020, em https://www.jn.pt/opiniaio/felisbela-lobes/carta-a-um-aluno-do-1-ano-9812204.html
	04.03.2020	Soares, L. D. (2015). <i>Destrava línguas</i> . Lisboa: Livros Horizonte.
	06.03.2020	Quesada, M. F. (2000). <i>Adivinhas</i> . Rio de Mouro: Everest Editora.
5	11.03.2020	Daywalt, D. (2020). <i>O dia em que os lápis desistiram</i> . Lisboa: Orfeu Negro.
	12.03.2020	Ribeiro, J. M. (Dir.) (2018, setembro). <i>A casa do João – Revista de literatura infantil e juvenil</i> . Porto: Tropelias & Companhia.
	13.03.2020	Salgueiro, T. (2009). <i>Trava-línguas e mais adivinhas coloridas</i> . Porto: Ambar.

ANEXO D. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS NOTAS DE CAMPO

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto
A importância da leitura em voz alta	A importância da leitura mediada pelo professor	Gosto pela leitura	<p>“R.: E nós podemos trazer livros para tu leres?”</p> <p>“R.: Então amanhã posso já trazer o meu livro preferido?”</p> <p>“M.R.: Boa Catarina! (entusiasmada) Eu adorava quando a Cândida lia para nós na infantil e fazíamos desenhos sobre as histórias.”</p> <p>“Com a entrada na sala, pedi-lhes que se organizassem de forma ordeira, uma vez que iam ter aula de Informática, ao que a M.R. me interrompe e questiona:</p> <p>- Catarina, mas hoje não vamos ler uma história?”</p> <p>“Ao entrar na sala, a M.S. dirige-se a mim, apressada, e diz:</p> <p>- Toma, Catarina! Eu hoje trouxe esta história porque é dia dos namorados, podemos ler a minha história hoje?”</p> <p>“Após corrigir a ficha, peço ao J.V. que aguarde uns minutos porque está quase a tocar para o intervalo, ao que o aluno pede:</p> <p>- Catarina, posso ir ler o livro que trouxe a M.S.? Já tenho tudo arrumado!”</p> <p>“a M.S. dirige-se a mim e questiona:</p> <p>- Catarina, nós hoje não vamos trabalhar?”</p>

			<p>Eu: Não M.S., hoje não vamos para a sala, vão poder brincar o dia todo e daqui a nada vamos ao desfile de Carnaval de Carnide.</p> <p>M.S.: Ohhh, eu queria-te pedir tanto para leres um livro sobre o Carnaval hoje...”</p> <p>“A S. coloca o dedo no ar e pergunta: - Quando é que voltar a trazer adivinhas para nós? Nós gostámos tanto!”</p> <p>“V.S.: Sim! Já é o segundo que leio d’<i>O bando dos quatro</i>. Às vezes até leio quando a minha mãe está a fazer o jantar.”</p> <p>“- Mas Catarina, eu queria ir ler um livro, achas que posso?”</p> <p>“Queres ir buscar um livro também ou jogas sozinho?”</p> <p>V.S.: Não, eu trouxe um livro para ler, posso?”</p> <p>“(…) o J.P. pede: - Amanhã posso trazer um livro (…)?”</p>
		<p>Estabelecer de relações entre o professor e o aluno e sensibilidade para a importância da partilha com o outro</p>	<p>“Finalizada a leitura da história da M.S., pergunto à aluna se posso ficar com o livro para tirar uma fotografia e depois devolver-lhe, ao que a aluna responde: - Podes! A minha mãe disse que é para ficar na nossa sala, pode ficar na nossa biblioteca?”</p> <p>“Um pouco inseguro, o A. olha para mim e questiona: A.: Podemos ler hoje o meu livro? Fui eu que o escolhi lá em casa!”</p>

			<p>Eu: Claro que podemos ler o teu livro A., hoje já tinha escolhido um livro para ler sobre a aula de Estudo do Meio que vamos ter a seguir, mas podemos ler noutro dia.</p> <p>A.: E o meu livro também pode ficar na sala como o da M.S., na nossa biblioteca?”</p> <p>“(…) o J.P. pede: - (...) e ajudar-te a ler quando for aquela hora de lermos a história?”</p>
		<p>Conhecimento de diferentes tipologias textuais</p>	<p>“Surpreendida com a mesma, a E. refere: - Uma revista? Mas porque é que nós vamos ler uma revista? Aproveitando a questão da E. expliquei à turma que as revistas também são importantes de ser lidas, tal como os livros, e dão-nos a conhecer alguns estudos, informações, novidades ou histórias e que no caso da revista que trouxe hoje vamos saber um pouco mais sobre o que sentem os animais em determinadas circunstâncias.”</p> <p>“V.G.: Uma revista para quê? B.: Outra vez V.G.? Para aprendermos mais coisas, as revistas são para ser lidas para isso mesmo!”</p>
	<p>A importância da leitura a pares</p>	<p>Autoestima e/ou autoconfiança</p>	<p>“J.P.: Eu tive menos! Tive as palavras todas verdes porque eu já sei ler super bem, eu até leio com a minha mãe.”</p> <p>“G.: Sim... É que o D. está a gozar porque tenho algumas palavras</p>

			<p>sublinhadas a vermelho.”</p> <p>“Ao aproximar-me do aluno, questiono o que se passa e porque é que não está a ler, ao que o aluno, atrapalhado e quase a chorar, responde:</p> <p>- Eu não sei ler!!”</p>
		Gosto pela leitura	<p>“o D.M. dirige-se a mim e pede:</p> <p>- Quando voltarmos a ler em grupos podemos usar este texto que estivemos todos a fazer?”</p>
		Estabelecer de relações entre os alunos e sensibilidade para a importância da partilha com o outro	<p>“E.: Pois é e não faz mal enganar-nos e errarmos, estamos todos na escola para aprender! Não se goza com os colegas, não é verdade Catarina?”</p> <p>“D.: Sim, ensinar! Eu quando acabar posso ensinar o G. a ler?”</p> <p>“Uma vez que o S. e a G. estão sentados na mesma secretária e que verifiquei que o S. tinha ido buscar um livro, mas a G. continuava sem livro ou jogo, questionei:</p> <p>- G., não vais buscar um livro ou um jogo?</p> <p>G.: Não, eu não queria.</p> <p>S.: É que a G. queria que eu lesse para ela.”</p> <p>“A E. quando repara que terminou o trabalho ao mesmo tempo que a J. pede:</p> <p>E.: Catarina, eu posso ir ajudar a J. a ler um livro?”</p>
		Aumento do léxico dos alunos	<p>“Após alguns minutos, o D.M chama-me e, sorridente, diz:</p> <p>- Catarina, eu agora já sei escrever esta palavra...</p>

			<p>Eu: Que palavra D.M.?</p> <p>D.M.: Dinossauro.</p> <p>Eu: Uau D.M., essa palavra é difícil, mas nós já a trabalhamos em sala.</p> <p>D.M.: Sim e eu não sabia ler muito bem, mas no outro dia como ficou sublinhada a vermelho e tive de ler 10 vezes...”</p>
		<p>Avaliação das leituras para que existam melhorias (possibilidade de <i>feedback</i>)</p>	<p>“F.: E agora? O D. leu bem ou mal?”</p> <p>“G.: Eu só tive três vermelhas.”</p> <p>“- Já está! Eu só tive duas palavras vermelhas, o resto li tudo bem! E tu?”</p> <p>“V.G.: Não sei não, eu nunca consigo ler até ao final sem ter palavras a vermelho!</p> <p>Catarina: Mas não faz mal nenhum teres palavras sublinhadas a vermelho V.G. Não vais ter má nota por isso ou ser pior, o vermelho é só para saberes quais as palavras que vais ter de trabalhar, ler mais vezes ou escrever mais vezes para passares a conseguir ler melhor. Olha, lê lá a próxima palavra para veres como consegues:</p> <p>(o aluno leu a palavra, devagar, juntando as sílabas e o colega sublinhou a palavra a verde)</p> <p>Catarina: Estás a ver como sabes ler? Algumas palavras são mais difíceis e temos mais dificuldade de ler do que outras, mas tu já sabes ler, só tens é de ler mais vezes para leres melhor. Vamos lá a continuar a trabalhar!”</p>

			<p>- Eu não sei ler muito bem! Tive tantas palavras vermelhas...</p> <p>“A M.R. ouve a conversa, interrompe e diz:</p> <p>- Pois é, eu acho que vou ter de ler muitas mais vezes... Eu também não sei ler muito bem e também não gosto nada de ler, prefiro ler histórias. Vou ter de ler muitas mais vezes como tu!”</p> <p>“(...) dirigi-me ao grupo do D.C e do Aa., neste momento é a vez do D.C. ler e verifico que estão a trocar algumas palavras e peço:</p> <p>- D.C. lê lá de novo a tua frase, não achas que te enganaste em qualquer coisa?</p> <p>D.C.: Ahhh, pois... Não é “com” é “sem”.”</p>
A importância da leitura em coro	Melhorias ao nível da dicção, da colocação da voz, da fluência, da entoação e do ritmo		<p>“A.: As meninas gritaram muito no início, mas depois de tu dizeres que tinham de ler com mais calma, leram muito melhor!”</p>
	Avaliação das leituras para que existam melhorias (possibilidade de <i>feedback</i>)		<p>“M.R.: Estou farta! Os rapazes só sabem gritar!</p> <p>J.: O G. não leu nada, ele só estava a fingir e não dizia nada.</p> <p>J.V.: A S. conseguiu ler tudo, só a ouvi a ela quando estavam a ler.</p> <p>A.: Ó Catarina, mas a E. só está a dizer que eu não sei ler e é mentira, não é verdade?</p>

			<p>F.S.: Catarina, eu até consegui ler tudo!”</p> <p>“B.: Eu acho que a voz das meninas é mais bonita.”</p> <p>“S.: Os rapazes só querem ler tudo aos gritos e à pressa.”</p> <p>“J.: Pois é, os rapazes parece que estão a correr no recreio e eu não percebi nada.”</p>
--	--	--	---

ANEXO E. ANÁLISE DE CONTEÚDO DA ENTREVISTA À PROFESSORA COOPERANTE

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidades de Contexto
Caracterização do entrevistado	Dados pessoais	Idade	40 anos.	“40.”
		Tempo de serviço	16 anos de serviço.	“Desde 2003, setembro de 2003.”
	Formação	Formação inicial	Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	“Professora do 1º ciclo do ensino básico, portanto fiz a licenciatura”
		Outras formações	Formações no âmbito das alterações aos programas de Português e Matemática.	“Sim, fiz... fiz algumas formações, fiz aquelas por causa das alterações aos programas de português e matemática (...) aquilo durou vários meses.” “Ah, já sei! Foi a formação contínua no âmbito do português e da matemática.”
A importância da leitura em voz alta	Opinião sobre a leitura em voz alta	Definição da leitura em voz alta	Remete para a verbalização, o uso do oral e para o respeito pela pontuação.	“É assim... ler em voz alta pode ser visto de várias formas e existe um conjunto de correntes sobre isso e secalhar não sou o melhor exemplo na leitura em voz alta. Eu acabo-me por me focar na parte em que o professor serve de modelo para os alunos e tentar que os alunos possam ir lendo em voz alta.” “A leitura em voz alta é quando eles dão voz às letras, em vez de lerem para dentro, verbalizam, usam a oralidade.”

				<p>“É muito complexa, não é só decifrar um conjunto de sons seguidos, tem de se fazer algumas pausas nos momentos certos para que o texto faça algum sentido e que seja fluído.”</p>
		<p>Importância da leitura em voz alta</p>	<p>É fundamental, fonte de conhecimento e aprendizagem. Contribui para a identificação de erros de escrita e para alargar o vocabulário.</p>	<p>“É a base de toda a aprendizagem!” “Uma pessoa que consiga ler alto e ouvir aquilo que realmente está a ler consegue apreender todos os conteúdos mais facilmente.” “Tanto que, às vezes, quando queremos que um aluno perceba porque é que escreveu algo de forma incorreta pedimos que leia alto o que escreveu, de modo a compreender.”</p>
		<p>Ano de escolaridade em que deve ser trabalhada</p>	<p>No primeiro ano de escolaridade.</p>	<p>“Logo no primeiro ano com a leitura de pequenas palavras, pseudopalavras e ir aumentando as leituras que se pedem.”</p>
		<p>Papel do professor</p>	<p>Modelo de referência e moderador.</p>	<p>“Deve ser um moderador, deve ser um modelo.” “Acho que há muita a tendência dos professores dizerem que os alunos leem tudo seguido, não respeitam a pontuação e é normal que isso aconteça, se nós não lhes dermos um bom modelo que faça com que consigam aprender essas</p>

				regras, eles não vão conseguir perceber o que é realmente a leitura e o que devem ter em conta durante a mesma.”
		Como deve ser trabalhada a leitura em voz alta	De todas as formas, de forma implícita e explícita. Os alunos devem ter conhecimento de que estão a trabalhar a leitura em voz alta e porquê.	<p>“Devemos trabalhar de todas as formas possíveis, dado que é uma tarefa tão importante e os programas são tão extensos, é importante aproveitarem-se todos os momentos.”</p> <p>“A leitura de enunciados é uma forma de ir lendo, secalhar não é a melhor para trabalhar a parte da aprendizagem da leitura, visto que a trabalha de forma implícita, mas é uma forma de treino.”</p> <p>“Apesar de não ser o melhor exemplo, sei que a leitura em voz alta deve ser trabalhada também de forma explícita, devemos dar o conhecimento aos alunos que vamos trabalhar sobre a leitura em voz alta e porquê, ainda que através de estratégias que os motivem”.</p>
		Aspetos positivos	Sucesso escolar, melhor capacidade de compreensão, expressão e organização do pensamento, contribui para que sejam mais ativos	“Um bom leitor será sempre um bom aluno e quando falo em bom aluno, não necessita propriamente de ser o melhor, mas precisa de ser um aluno que consegue perceber e pensar, formular um pensamento, organizá-lo e estruturá-lo e consegue ser uma pessoa ativa na sociedade, participar na sociedade de uma forma muito mais significativa.”

			socialmente.	
		Aspetos negativos	Reduz a autoestima dos alunos com mais dificuldades.	“Para algumas crianças pode nem sempre ser bom, as crianças com mais dificuldade podem sentir-se desmotivadas, envergonhadas ou gozadas pelo outro, porque às vezes a crianças conseguem ser um bocadinho cruéis.”
Estratégias promotoras da leitura em voz alta	Práticas conhecidas	Estratégias que conhece	Leitura individual, a pares, em coro, em pequenos grupos e em grande grupo, a leitura de enunciados.	“Não conheço assim grandes estratégias e sei que não sou a melhor nisso, as vezes digo-lhes para treinarem em casa, mas sei que treinar em casa por si só não chega. Em sala podemos fazer a leitura individual, pares, em coro, em pequenos grupos, em grande grupo, podem simplesmente ler os enunciados, mas com turmas tão grandes costuma ser complicado.”
	Prática pedagógica	Estratégias que utiliza	Leitura mediada pelo adulto/professor, leitura individual (dos enunciados)	“Em sala confesso que não faço muito mais para além da leitura dos enunciados, da leitura de histórias por mim quando eles trazem livros que gostam e que me ajudam a ler essa história, a hora do conto quando os pais veem ler as histórias e eles também os ajudam ou quando vamos nós à biblioteca da escola e é a bibliotecária a ler-lhes uma história.”
		Benefícios das	Contribui para a	“Todas as estratégias são extremamente importantes.

		<p>estratégias utilizadas</p>	<p>compreensão dos textos, a aquisição de novo vocabulário e para o conhecimento da estrutura das narrativas.</p> <p>Aproxima as famílias do trabalho feito em sala, contribui para o espírito de equipa e para o fortalecer de relações entre alunos.</p>	<p>Independentemente da estratégia, eu acho que os alunos ao lerem acabam por compreender melhor aquilo que leem, adquirem novo vocabulário e conhecem também a organização das narrativas, percebem que tem um início, meio e fim, por exemplo.”</p> <p>“As famílias irem à escola ler as histórias e o facto deles ajudarem os pais a ler, por exemplo, acaba por motivá-los e aproxima as famílias do trabalho que fazemos na sala.”</p> <p>“Quando eles leem a pares ou em grupos pequenos conseguem ser muito produtivo. O facto deles estarem com alguém da mesma idade, com quem se sentem bem, com quem sentem alguma cumplicidade conseguem desenvolver o trabalho deles de forma tranquila, fortalecem as relações e aprendem a trabalhar em equipa.”</p>
		<p>Tipologias textuais que utilizada</p>	<p>Palavras, frases, narrativas e textos poéticos</p>	<p>“Com sabes, estamos numa fase muito precoce, peço-lhes que leiam algumas palavras e frases pequenas, muitas das vezes construídas por eles próprios”.</p> <p>“Tendo em conta que no programa do 1.º ano se dá maior importância às narrativas e aos poemas, opto por usar muito textos e livros com estas tipologias.”</p>

		<p>Suportes que utiliza</p>	<p>Livro, quadro branco, fichas com textos, quadro interativo e recursos da Escola Virtual.</p>	<p>“Eu sou muito fiel ao livro, ao impresso. Como sabes na nossa sala não utilizamos o manual, mas dou muito valor ao tradicional e, portanto, uso muito os próprios livros, o quadro branco da sala e algumas fichinhas com pequenos textos, frases ou palavras para eles lerem. Às vezes uso o quadro interativo e a escola virtual para os estimular um pouco com a leitura em voz alta.”</p>
		<p>Estratégia mais enriquecedora</p>	<p>Leitura a pares e leitura mediada pelo adulto.</p>	<p>“Como te disse, todas as estratégias são muito boas. Acho especialmente importante a leitura a pares, porque eles conseguem ser muito amigos, ajudar-se uns aos outros e aprenderem uns com os outros, além de possibilitar desenvolverem-se competências relacionadas com a própria leitura e o vocabulário.”</p> <p>“Também gosto muito de quanto os pais vem à escola, é fundamental que os adultos leiam para eles e, especialmente, adultos que para eles são importantes. Hoje pode vir o pai do João e ele fica eufórico, a leitura vai ser realmente importante para ele, amanhã pode vir a mãe da Rita e fica ela...”</p>
		<p>Estratégia menos</p>	<p>Nenhuma.</p>	<p>“Eu acho que todas as estratégias conseguem ser muito boas.</p>

		enriquecedora		Sinceramente não há uma que eu possa dizer que é menos produtiva, até porque a estratégia que eu às vezes utilizo com um grupo pode não funcionar tão bem com outro grupo.”
		Mudanças após a minha intervenção	Leitura em coro e na leitura mediada (tipologias de texto).	<p>“Olha, é a tal questão a leitura em coro. Secalhar hoje em dia começa-me a fazer mais sentido conforme fizeste, pedindo que leiam uns e depois outros e que se avaliem uns aos outros, que façam comentários sobre as leituras dos colegas que ouvem.”</p> <p>“Acho que vou começar a usar também outros tipos de textos, achei interessante a reação deles quando aparecete com uma revista na sala e de facto é importante que eles percebam que existem outros tipos de texto que não as histórias e os poemas.”</p>