



Rosária Maria Jorge dos Santos Rodrigues Correia



Universidade de Évora  
Instituto Superior de Educação e Ciências



FLUÊNCIA DE LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rosária Maria Jorge dos Santos Rodrigues Correia

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para as provas de  
Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo  
Instituto Superior de Educação e Ciências

FLUÊNCIA DE LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO



Universidade de Évora  
Instituto Superior de Educação e Ciências



FLUÊNCIA DE LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO: UM ESTUDO DE CASO EM QUATRO ESCOLAS  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rosária Maria Jorge dos Santos Rodrigues Correia



169 210

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para as provas de  
Mestrado em Educação, variante de Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Luísa Paula de Sousa Lobo Borges de Araújo  
Instituto Superior de Educação e Ciências

Setembro de 2008

**Ao Pedro, à Carlota e à Francisca, a quem sempre incuti o gosto pela leitura.**

**A E. com muito amor.**

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Luísa Borges de Araújo, pela competência, pela disponibilidade, pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo, mesmo antes de ter aceitado orientar esta dissertação e por ter acreditado nas minhas capacidades.

Um expressivo agradecimento a esta Professora, cujo saber, experiência e qualidades humanas fizeram com que ser sua mestranda fosse um prazer, um desafio, uma permanente e constante aprendizagem. Com suas observações criteriosas e ponderadas, com a sua orientação precisa, pronta e atenta, senti-me segura para clarificar o percurso a seguir e realizar este trabalho. O meu bem-haja à Professora, não só pelo seu saber como pelas qualidades humanas.

Às professoras e aos alunos que acederam participar neste estudo.

A todas as minhas colegas mestrandas, pelas reflexões conjuntas que permitiram a clarificação de conceitos e o esclarecimento de dúvidas, em especial, à Carla Sampaio e à Célia Folgado pelo aconselhamento a respeito dos aspectos formais e na revisão do texto, e à Susana Franco pelo apoio no tratamento estatísticos dos dados.

A toda a minha família, meus amigos e colegas, em especial à Elisabete, à Maria João, à Maria José, à Zezinha e à Isabel, pelo apoio incondicional, pelas palavras de apreço, incentivo e apoio que sempre me deram.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e que não foram aqui citados, o meu obrigado.

A meus Filhos, sempre presentes.

A meu pai, de quem recordo a sua grande sabedoria e as suas palavras de apreço.

A minha Mãe e E., meus esteios.

Ao Alberto, pela sua disponibilidade. Para todos, a minha homenagem e gratidão.

## **Resumo**

O objectivo deste estudo foi descrever como a fluência leitora se desenvolve ao longo do 1º Ciclo e de relacionar esse desenvolvimento com a compreensão leitora. A recolha de dados contemplou a observação de aulas de seis professoras em quatro escolas, a aplicação de testes a 103 crianças e entrevistas às docentes. A análise dos dados centrou-se na tipologia da fluência leitora. O tipo de erros dados na leitura de textos narrativos mostra que o tipo de erros de leitura mais comum é o de substituição. Contudo, verificou-se uma evolução em termos de velocidade e de correcção da leitura ao longo dos quatro anos, bem como uma crescente compreensão leitora dos alunos. O tipo de actividades desenvolvidas pelas professoras e associadas ao método analítico-sintético influenciam o desenvolvimento da fluência leitora e, logo, da compreensão. Em geral, tanto a precisão como a velocidade na leitura têm uma boa correlação com a compreensão leitora.

## **Abstract**

### **Reading Fluency in Primary School: A Case Study in Four Schools**

The purpose of this study was to describe how reading fluency develops from first to fourth grade and to relate reading fluency with reading comprehension and reading methods. Data collection included classroom observations of six teachers in four schools, the application of reading tests to 103 children and teacher interviews. Data analysis focused on all the aspects related to reading fluency. Reading accuracy and the types of errors children made as they read short narrative texts with a reading level adequate to their grade level show that substitution errors are the most common type of errors. However, as children progressed through these four years of school, fluency levels and accuracy and comprehension scores improved. Results suggest that in classes where teachers used a phonics approach students have better fluency levels and better comprehension scores. In general, results indicate that reading accuracy and reading fluency are strongly correlated with reading comprehension.

## Índice

<b>1. Introdução</b>	1
1.1. Nota de Abertura	1
1.2. Relevância do Estudo	2
1.3. Objectivo e Organização do Estudo	3
<b>2. Fundamentação Teórica</b>	6
2.1. Definição de Conceitos	6
2.1.1. Conceito de Leitura	6
2.1.2. Conceito de Descodificação	9
2.1.3. Conceito de Fluência de Leitura	10
2.1.4. Conceito de Compreensão Leitora	13
2.2. O Desenvolvimento da Leitura	15
2.3. Processos Cognitivos Implicados na Leitura: Modelos de Leitura	19
2.3.1. Processos de Nível Inferior ou de Descodificação	23
2.4. A Origem da Escrita e os Sistemas de Escrita	28
2.4.1. A Escrita Alfabética e a Aprendizagem da Leitura	29
<b>3. Metodologia</b>	35
3.1. Objectivos do Estudo	35
3.2. Opções Metodológicas	36
3.3. Caracterização do Caso e dos Participantes	38
3.4. Procedimentos de Recolha e Análise de Dados	40

5.4. Limitações do Estudo	78
<b>6. Considerações Finais</b>	80
<b>7. Referências Bibliográficas</b>	82
<b>Anexos</b>	
Anexo 1 – Guião da Entrevista	101
Anexo 2 – Guião de Observação de Aulas	106
Anexo 3 – Texto de Leitura 1.º Ano de Escolaridade	108
Ficha de Leitura 1.º Ano de Escolaridade	109
Folha de Registo 1.º Ano de Escolaridade	112
Anexo 4 – Texto de Leitura 2.º Ano de Escolaridade	115
Ficha de Leitura 2.º Ano de Escolaridade	116
Folha de Registo 2.º Ano de Escolaridade	119
Anexo 5 – Texto de Leitura 3.º Ano de Escolaridade	122
Ficha de Leitura 3.º Ano de Escolaridade	123
Folha de Registo 3.º Ano de Escolaridade	126
Anexo 6 – Texto de Leitura 4.º Ano de Escolaridade	129
Ficha de Leitura 4.º Ano de Escolaridade	130
Folha de Registo 4.º Ano de Escolaridade	133
Anexo 11 – Tabela “NAEP oral reading fluency scale – grade 4”	136

3.4.1. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	42
3.4.1.1. Entrevistas	42
3.4.1.2. Observações	42
3.4.1.3. Testes de Leitura	43
3.4.2. Procedimentos de Análise de Dados	45
<b>4. Apresentação dos Resultados</b>	48
4.1. Entrevistas	48
4.1.1. Conceito de leitura	48
4.1.2. Conceito de descodificação	49
4.1.3. Conceito de fluência	50
4.1.4. Metodologia adoptada na iniciação à leitura	50
4.1.5. Actividades/estratégias utilizadas na passagem da descodificação à automatização	53
4.1.6. Estratégias conducentes à compreensão numa aula de leitura	54
4.2. Observações	56
4.3. Testes de fluência de leitura	59
<b>5. Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações</b>	72
5.1. Leitura – Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas às seis professoras em estudo e das observações das aulas	72
5.2. Avaliação da fluência – Interpretação dos dados obtidos a partir dos testes de leitura, das observações das aulas e das opiniões das professoras	76
5.3. Avaliação da compreensão – Interpretação dos dados obtidos a partir dos testes de compreensão, dos testes de leitura e das observações das aulas	77

# I – Introdução

*“Não sei como é que aprendi a ler;  
só me lembro das minhas primeiras leituras.”*

Rousseau

## Nota de Abertura

Nas últimas décadas, em Portugal, ocorreram inúmeras transformações no sistema educativo. O alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e as mudanças dos currículos fariam supor que se melhoraria substancialmente o nível de literacia dos portugueses à escala preconizada. Contudo, tal não aconteceu, continuando a tentar-se “eivar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” (PNL, 2007).

Com efeito, a capacidade de leitura de muitos jovens, após a conclusão da escolaridade obrigatória, é deficitária. De acordo com os dados PISA (s/d), os resultados relativos à avaliação de níveis de leitura revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável, onde 48% dos jovens de 15 anos possuem apenas conhecimentos básicos de leitura que lhes permitem, no máximo, a realização de tarefas delimitadas e de grande simplicidade (GAVE, 2001). Desde os primeiros dados publicados, em 2000, e a apresentação dos resultados seguintes (2003), não se detectou uma evolução positiva (Gave, 2004a). Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º Ciclo, evidenciam que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º Ciclo sem adquirir as competências básicas de leitura (PNL, 2007), confirmando os dados obtidos no *Study of Reading Literacy* conduzido

pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Neste estudo, de acordo com Sim-Sim e Ramalho (1993) os alunos portugueses do quarto ano de escolaridade tiveram um desempenho abaixo da média internacional no que diz respeito à compreensão da leitura, encontrando-se apenas os bons leitores “ao nível dos valores médios internacionais em qualquer dos domínios [textos narrativos, descritivos e documentos] ” (p. 34).

### **Relevância do Estudo**

Apesar de a investigação em torno da compreensão da leitura ter vindo a aumentar nos últimos anos, (Hirsch, 2003) alguns aspectos continuam a necessitar de aprofundamento. Todavia, há alguns pontos de concordância científica entre os investigadores no que diz respeito a três princípios: i) a fluência de leitura permite que a mente se concentre na compreensão; ii) um bom nível de vocabulário aumenta a compreensão e facilita a aprendizagem e; iii) conhecimentos prévios possibilitam um aumento da fluência de leitura, do desenvolvimento do vocabulário e uma maior compreensão da leitura.

Para as crianças, em fase inicial da aprendizagem da leitura, a formação de unidades significativas a partir de sons é uma actividade extremamente complexa, uma vez que não há uma correspondência simples e directa entre unidades acústicas e unidades linguísticas (Borges, 1998). A fluência leitora implica uma rápida capacidade de descodificação grafo-fonológica e um domínio das estruturas semântico - sintácticas que possibilitam a compreensão do texto escrito. Sendo a finalidade da leitura a compreensão, torna-se premente caracterizar a forma como o caminhar para este objectivo se manifesta nos primeiros anos para podermos identificar práticas que assegurem um bom desempenho leitor das crianças.

Este estudo pretende compreender de que forma a fluência da leitura é uma competência adquirida pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que esse factor poderá condicionar ou promover o desenvolvimento da compreensão da leitura. Factores como a automatização da descodificação, velocidade de leitura, precisão de leitura ou tipos de erros ocorridos durante a leitura, poderão, ou não, exercer influência no desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos, pelo que constituem o objecto do nosso estudo. Pretendemos assim compreender de que forma lêem os alunos no final de cada um dos primeiros quatro anos de escolaridade e desta forma traçar um perfil evolutivo dos mesmos ao longo do 1º Ciclo. E ainda relacionar este perfil com os contextos de aprendizagem que os professores proporcionam aos alunos.

### **Objectivo e Organização do Estudo**

De acordo com Lyon (1998), a leitura hábil é a habilidade académica que sustenta todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais, pois é através da leitura que se aprendem todas as outras disciplinas. Para Trindade (2003), o processo de leitura exige capacidades do tipo metalinguístico. Um leitor fluente possui capacidades mnésicas adequadas e conhece a língua para através dela extrair o significado dos textos, graças à informação neles contida e aos conhecimentos do mundo que o rodeia. Todavia, é importante fazer uma distinção entre o processo e a finalidade da leitura. Assim, “aprender a ler é aprender a reconhecer e a identificar palavras” (Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura e Morais, 2006, p.129), enquanto que a finalidade da leitura se prende com a compreensão do que se lê (Morais, 1997).

O domínio da leitura deveria ser uma conquista ao alcance de todos os alunos, mas Portugal continua a apresentar níveis de literacia insatisfatórios relativos ao domínio do processo, sendo “um dos grandes problemas com que se confronta a escola a dificuldade da aprendizagem da descodificação, que tem lugar nos dois primeiros anos de escolaridade” (Sim-Sim, 2006, p.25).

Partindo destes pressupostos e tendo em conta a problemática em estudo, constitui-se como objectivo central deste estudo tentar identificar, por um lado, o nível de fluência leitora de crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por outro, relacioná-la com a compreensão leitora. Neste sentido, procurámos conhecer as representações e concepções dos professores sobre o ensino da leitura e quais as estratégias/actividades que utilizam para desenvolver nos alunos a descodificação, a velocidade e a precisão de leitura, com vista ao desenvolvimento da fluência de leitura e da compreensão leitora nos alunos.

Para o desenvolvimento destes objectivos optámos pela realização de um estudo de caso em quatro escolas do distrito de Santarém. Observámos quatro turmas de cada ano de escolaridade, divididas por quatro estabelecimentos de ensino, sendo dois deles E.B.1. unitários, isto é, um docente para os quatro anos de escolaridade e duas E.B.1/J.I. com dois lugares. Para que tal fosse possível, optámos por recorrer a um modelo de investigação que se baseou na recolha, análise e interpretação de dados empíricos em três momentos, no decurso de um ano lectivo, em três fases distintas (ver Figura 1).

Etapa I		Etapa II				Etapa III	
Enquadramento do estudo em modelos e paradigmas que o sustentem teoricamente.		Recolha de dados, recorrendo a vários métodos, essencialmente de natureza qualitativa, mas também de natureza quantitativa, obedecendo a uma triangulação metodológica.				Interpretação dos dados recolhidos.	
1	2	3	4	5	6	7 8	9
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Pesquisa bibliográfica.	Análise e reflexão sobre os dados recolhidos.	As representações e práticas dos professores observados sobre a automatização do processo de leitura	Seleção de textos por índices de legibilidade de leitura	Observação das turmas em estudo (uma aula por mês em cada turma).	Aplicação dos testes de leitura.	Análise e reflexão sobre os dados recolhidos.	Redacção das partes teórica e empírica da dissertação de mestrado.

Figura 1

Numa primeira etapa foi nossa preocupação efectuar uma pesquisa bibliográfica à luz dos diferentes modelos e paradigmas de investigação para que, numa segunda fase, nos dedicássemos à revisão da literatura específica que enquadra o tema em estudo, bem como à selecção de textos por índices de legibilidade. Numa segunda etapa, para além da construção de testes de leitura e de grelhas de observação, observámos as representações e as práticas dos professores em estudo e a forma como promoviam a automatização da leitura; os níveis de fluência de leitura dos alunos e o seu desempenho numa prova de compreensão leitora. Na terceira e última etapa deste estudo, pretendemos verificar em que medida os factores da segunda fase se relacionam entre si, ou seja, compreender as possíveis interacções entre as variáveis estudadas.

## **II – Fundamentação Teórica**

*“ A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.”*

Cagliari

De uma forma geral, a linguagem oral está associada a termos como *aquisição da linguagem* ou *desenvolvimento*, enquanto que a linguagem escrita nos remete para conceitos como *aprendizagem e ensino* (Sim-Sim, 2006).

A distinção da nomenclatura está intimamente ligada à forma como as competências linguísticas são adquiridas: a oral – de forma informal e inconsciente –, enquanto que a capacidade para se tornar um leitor hábil implica uma aprendizagem consciente feita através de um processo formal de ensino. Por isso, a leitura constituiu, desde sempre, um dos objectivos fundamentais do ensino básico. Como sugerem vários autores (Snow, 2002; NCLB, 2001; National Reading Panel, 2000; Morais, 1997; Martins, 1996 e 1998; Sim-Sim, 1994 e 1997 e Rebelo, 1993), a leitura é uma competência básica na sociedade de hoje, a qual, tal como outras actividades linguísticas, é um processo de elevada complexidade que se desenvolve ao longo de toda a vida. Em última instância, não aprender a ler pode comprometer o desenvolvimento cognitivo (Fonseca, 1980, Morais, 1997).

### **Definição de Conceitos**

#### **Conceito de Leitura**

O conceito de leitura ou acto de ler sofreu no decurso do século XX várias alterações, tendo sido alvo de várias discussões, perspectivas e teorias. Algumas delas, de acordo com

Viana e Teixeira (2002), são mais “suposições hipotéticas do que a leitura deve ser, e não descrições neutras do que é a leitura” (p.11).

De acordo com Cadório (2001) o verbo *ler* já existia antes de ser o significante para o acto que agora se está a tentar definir. Etimologicamente, deriva do verbo latino *legere* que significava "colher". Quando os romanos começaram a ler, entenderam que podiam transferir este significado para o acto de ler, pois a partir da leitura podia-se colher algo, provavelmente o sentido daquilo que era escrito por alguém.

Este conceito foi evoluindo à medida que a sociedade e os seus desafios se foram alterando, tendo-se tornado um excelente meio de transformação civilizacional. Para Lerroy-Boussion (1968) e Bloomfield (1983) citados por Viana e Teixeira (2003) a “leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (p.11). Isto é, a reconstrução do oral a partir de sinais gráficos. Já para Carroll (1964), Mezeix e Vistorcky (1971) também referidos nas autoras supra citadas, a leitura envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas como se elas estivessem a ser produzidas no modo oral, Ou seja, “ler é reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras que, estas sim, têm um sentido” (in Viana e Teixeira, 2003, p.11). Assim, em pleno século XXI é unânime a ideia de que a leitura não pode ser concebida como uma prática passiva, que inclui apenas os actos de reconhecimento e descodificação do código escrito.

A dualidade inerente a esta perspectiva mais recente sobre o acto de ler é evidente em Araújo (2007) quando se refere à definição de leitura adoptada por Snow, Burns e Griffin (1998) como sendo “um processo de extracção do significado de material escrito usando conhecimentos sobre o alfabeto e sobre a estrutura fonológica da linguagem” (p.10). Esta definição remete assim, quer para o papel do leitor quer para alguns dos aspectos implicados

na leitura: descodificação e compreensão, sendo esta última, na opinião de Morais (1997) a finalidade da leitura.

O papel activo do leitor também é colocado em evidência por vários autores, dos quais destacamos Goodman (1968), Charmeux (1975) e Smitth (1978) que colocam o enfoque na interacção entre as experiências e conhecimentos prévios do leitor e na informação gramatical e lexical que é veiculada pelos signos gráficos aquando do processo de descodificação. Para Goodman (1968), em particular, a leitura é entendida como um processo psicolinguístico no qual há a interacção entre pensamento e linguagem, numa confluência de ideias com Vigotsky (1988).

Também Sim-Sim (2006) encara a leitura como um “acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo” uma vez que “a sua essência reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respectivo leitor” (p.8), introduzindo assim novas variáveis.

Perante tantas definições possíveis, que vão do simples “domínio das habilidades de identificação dos símbolos gráficos e da sua correspondência entre os respectivos sons” (in Santos, 2001, p.21) a “ler é compreender” (in Sousa, 2007, p.47), todas elas têm denominadores comuns: i) a leitura é a descodificação dos signos gráficos e ii) o objectivo final da leitura é a extracção de sentido (Viana e Teixeira, 2002); devendo o aluno ser capaz de “(re)construir [o] significado que qualquer texto exige” o que implica “velocidade e sentido crítico, sem os quais a compreensão da informação” fica comprometida (Sim-Sim, 2006, p.15). Nesta linha de pensamento, Rebelo (1993) faz a distinção entre dois níveis de leitura: i) leitura elementar; e ii) leitura de compreensão. Enquanto o primeiro corresponde ao nível de descodificação e se caracteriza pelas técnicas de reconhecimento dos grafemas e da

sua transformação em fonemas, a segunda, dependente da primeira, conduz o sujeito à descodificação do sentido das palavras e das frases, numa busca de compreensão do seu significado.

### **Conceito de Descodificação**

De acordo com Sim-Sim (no prelo) a descodificação é entendida como a identificação das palavras escritas, relacionando-se a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes. É através do processo de descodificação que o sujeito converte grafemas em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado numa língua. O domínio da descodificação implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladamente, formando grupos, bem como que se possua a capacidade de identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado, atribuindo-lhe uma pronúncia. A fim de descodificar com êxito, a criança tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Martins & Niza, 1998).

Contudo, é preciso estabelecer uma distinção clara entre a descodificação e o reconhecimento automático de palavras no quadro do processo inicial da aprendizagem da leitura. O leitor competente *reconhece* a maioria das palavras que encontra. O leitor aprendiz não é capaz de efectuar essa verificação automaticamente, pelo que tem que *identificar* a maior parte das palavras. Porém, a identificação de palavras deve ser sempre considerada uma etapa transitória do reconhecimento imediato, sendo esse reconhecimento imediato uma habilidade importante dentro dos microprocessos da leitura. Para Giasson (2000), “O reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar” (p. 62).

De acordo com Casas (1988) a descodificação implica quatro processos, apesar de os dois últimos processos não serem exclusivos da descodificação, de acordo com o autor, eles facilitam o reconhecimento das palavras: a) processamento visual - que inclui as habilidades essenciais relacionadas com a discriminação, a diferenciação figura - fundo, a capacidade de retenção de sequências, a capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de, sintetizar os elementos numa unidade total; b) processamento fonológico - que inclui habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correcta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e a síntese de sons na formação de palavras; c) processamento linguístico - que implica a capacidade de utilizar a fala (primeiro sistema simbólico da linguagem) conectando-o com o visual ou com o escrito (segundo sistema simbólico); e d) processamento contextual - que se refere à habilidade de utilizar o contexto na leitura de palavras desconhecidas.

Assim, a criança só se transforma num leitor competente quando for capaz de fazer uma descodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido de palavras, de forma a atingir a capacidade linguística de compreensão de forma proficiente. De acordo com Braibant (1997), o grau de precisão, a rapidez, o automatismo da descodificação e o reconhecimento visual, devem ser processos automáticos para que outros recursos cognitivos se possam concentrar, essencialmente, nos processos de compreensão do texto (Capovilla, *et al*, 2002). A capacidade de descodificação (velocidade e precisão no reconhecimento de palavras) assume um especial relevo nos dois primeiros anos de escolaridade (Sim-Sim & Micaelo, 2006) para a qual, muito contribui o nível de consciência fonológica que a criança possui (Sim-Sim & Santos, 2006).

## **Conceito de Fluência de Leitura**

Morais (1997) considera que a grande finalidade da leitura é a compreensão, sendo o objectivo do seu ensino “garantir que as crianças aprendem a ler com precisão e rapidez” (McGuinness, 2006, p.144), isto é, com fluência.

Assim, de acordo com Schreiber, Rasinski e Padak (in Araújo, 2007) “a fluência na leitura caracteriza-se por uma leitura sincopada por frases ou unidades de sentido a que corresponde um observável respeito pelos sinais de pontuação e entoação adequada” (p.10).

Segundo o National Reading Panel (NICHD, 2000) e na opinião de Khun e Stahl (2003), um leitor fluente deverá ler com precisão, num ritmo razoável, e respeitar os aspectos prosódicos da linguagem oral, sendo a ausência de erros de leitura oral (precisão de leitura) considerado por Schwanenflugel, Kunh, Meisinger, Bradley, e Stahl, (2003) um bom indicador de compreensão da leitura nos primeiros anos de escolaridade. A partir do segundo ou terceiro ano de escolaridade o enriquecimento do léxico e a aprendizagem de estratégias de compreensão assumem uma maior relevância, podendo causar um grande impacto na compreensão da leitura.

Contudo, de acordo os resultados do estudo National Assessment of Educational Progress (NAEP) realizado a alunos no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º C.E.B.) a leitura oral aparece fortemente associada à compreensão da leitura (Pinnell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough e Beatty, 1995; Daane, Campbell, Grigg, Goodman e Oranje, 2005). Logo, podemos inferir que a fluência de leitura entendida como uma leitura realizada num ritmo razoável onde são respeitados os aspectos prosódicos da linguagem, permanece como um factor importante ao longo dos anos de todo o 1º Ciclo do Ensino Básico. Da mesma forma, Sim-Sim e Micaelo (in Sim-Sim, 2006) referem que a fluência e a compreensão da leitura

estão associadas e em constante interação, pois “a fluência de leitura, entendida como a rapidez e rigor de compreensão do que é lido, resulta essencialmente do sucesso de adequação das estratégias de compreensão usadas” (p.41). Mais especificamente, “ler com fluência implica possuir uma rápida capacidade de descodificação e um domínio das estruturas semântico-sintáticas que possibilitem a compreensão do texto escrito” (Sim-Sim, 2006, p.19).

Opinião similar é partilhada por Santos (2000) para quem uma leitura fluente tem que permitir ao leitor compreender unidades significativas de texto acompanhando dessa forma o pensamento do autor. Quando tal não acontece, a compreensão fica “comprometida”, sendo, na opinião de Chall e Jacobs (2003) a falta de fluência um factor de desmotivação para a leitura de textos mais complexos e conseqüentemente um elemento prejudicial no desenvolvimento da compreensão da leitura e no sucesso escolar.

A fluência de leitura pode ser medida através da leitura de uma lista de palavras não relacionadas ou através da leitura de um texto. Porém, estas duas tarefas não são idênticas uma vez que os vocábulos lidos em contexto são lidos mais depressa do que as palavras não relacionadas (Jenkins, Fuchs, van der Broek, Espin e Deno, In Torgesen, e Hudson, 2006). Assim, os leitores menos competentes saem beneficiados com a leitura em contexto, dado que este tipo de leitura torna mais previsível as palavras seguintes. Curiosamente, a velocidade de leitura de textos é preditiva da compreensão enquanto que a velocidade de leitura de listas de palavras tem um baixo poder preditivo. Estudos mostram que a velocidade de leitura explica 41% do desempenho que concerne a compreensão de um texto, enquanto que a leitura de lista de palavras explica apenas 1% do desempenho (Torgesen e Hudson, 2006).

Em suma, pode-se concluir que a fluência reflecte o ritmo que o sujeito consegue impor na leitura em voz alta de um texto e pode ser medida em termos do número médio de palavras lidas por minuto. Pode-se ainda, através dos de descritores como os utilizados na escala “*NAEP oral reading fluency scale- grade 4*” (Daane, Campbell, Goodman e Oranje, 2005) avaliar a prosódia tendo em conta níveis de fluência que reflectem uma progressão na qualidade da entoação e no respeito pelas unidades de sentido inerentes a um determinado texto. No caso da escala adoptada pelo *NAEP - National Assesemnt of Educational Progress*, tanto a precisão de leitura como a velocidade de leitura e a prosódia estão contemplados numa escala de um a quatro que, de forma crescente, contempla o desempenho leitor de alunos menos hábeis até aos leitores fluentes.

### **Conceito de Compreensão Leitora**

O conceito de compreensão leitora patenteia várias definições e perspectivas. Habitualmente relacionada com a compreensão da linguagem oral, a compreensão leitora encontra-se, frequentemente, associada às limitações e aos défices nas competências linguísticas, nos conhecimentos gerais e na inteligência (Perfetti, Landi e Oakill, 2007). Conquanto, no início da aprendizagem da leitura a correlação entre a linguagem falada e a compreensão leitora não seja muito elevada, uma vez que os alunos estão a iniciar a aprendizagem da descodificação das palavras, o domínio da linguagem oral pode ser encarado como um factor limitativo da compreensão (Stich e James, 1984). À medida que o aluno domina a técnica de leitura, a correlação entre a compreensão da linguagem oral e a leitura de textos aumenta (Gough e Tanmer, 1986), pelo que estes autores relacionam a compreensão leitora com o produto da descodificação da palavra grafada e com a compreensão do oral.

Na perspectiva de Santos (2000) “o objectivo de toda a leitura é compreender o que está escrito” (p.33), revelando assim, uma nítida convergência de pensamento com Goodmam (1987) que considera como essencial “a construção de significados” (p.99), ou como Sim-Sim e Micaelo (Sim\_Sim e Micaelo, 2006) para quem a compreensão “é entendida como uma construção activa de significado do texto em que a informação de um estímulo se associa a informação prévia de que o leitor dispõe” (p. 52).

A compreensão leitora é uma competência cujo domínio passa por diversas competências específicas, havendo correlação entre as competências linguísticas gerais, a compreensão da leitura e o conhecimento do vocabulário (National Reading Panel, 2000).

Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007) encaram a compreensão leitora como a atribuição de significado ao que se lê, independentemente de esta leitura recair em palavras, frases ou texto. Para estes autores, tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. Desta forma, a compreensão leitora é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento lexical que possui, originando assim um círculo vicioso entre o conhecimento lexical da criança, que afecta a compreensão da leitura, e a leitura que acelera o desenvolvimento do conhecimento lexical.

De acordo com Duke, Purcell-Gates, Hall e Tower (2007), ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. Com efeito, as experiências de leitura *real*, isto é, de textos autênticos, com funções de comunicação, informativas ou de recreação, são determinantes no desenvolvimento da compreensão de leitura.

Para Sim-Sim, Duarte e Micaelo (2007), um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da convergência de quatro factores: a) a eficácia na rapidez e na precisão da

identificação de palavras, isto é, a automatização na identificação das palavras, b) o conhecimento da língua de escolarização, essencialmente o domínio lexical, c) a experiência individual de leitura, e d) as experiências e conhecimento do mundo. Para estas autoras, “o grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto com precisão, rapidez e expressividade, isto é, com fluência” (p.9) uma vez que, um leitor fluente reconhece automaticamente os vocábulos, agrupa-os, acedendo rapidamente ao significado de frases e expressões do texto. Por esta razão, as autoras consideram a fluência como a ligação entre o reconhecimento das palavras e a compreensão do texto.

Nesta perspectiva, e de acordo com os estudos de Juel (1988), Linuesa e Gutiérrez (1999) referem que é essencial que os alunos desenvolvam a automatização da leitura no final do 1.º ano de escolaridade uma vez que a dimensão dos textos aumentará nos anos subsequentes e a sua leitura requer um grau de fluência considerável. Os alunos que concluem o 1.º ano de escolaridade lendo lentamente tendem a chegar ao final do 1.º Ciclo sem lerem com a rapidez necessária para compreenderem textos adequados ao nível de ensino que frequentam.

### **O Desenvolvimento da Leitura**

*“Se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos activos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual.*

Apesar de haver diferentes modelos teóricos sobre o desenvolvimento da leitura, a abordagem cognitiva é a que se tem destacado no âmbito da aprendizagem. Esta perspectiva coloca o enfoque na análise dos processos cognitivos internos, usados pelas crianças na resolução das diferentes tarefas cognitivas, nomeadamente na selecção, codificação, armazenamento e evocação da informação (Morais, 1996). Estas tarefas cognitivas colocam o sujeito como um agente activo no seu próprio processo de aprendizagem, o qual pretende, de forma intencional, categorizar e processar a informação do mundo exterior. Tal como Casas (1994) refere, na abordagem cognitiva da leitura, o ser humano é considerado simultaneamente como um ser activo e reactivo, isto é, ao mesmo tempo que responde ao envolvimento também o transforma através de processos de mediação cognitiva.

Dado o desenvolvimento conceptual e metodológico da abordagem cognitiva (Linuesa e Gutiérrez, 1999), é hoje possível identificar *quais são os processos implicados na leitura*, dando origem à criação de modelos teóricos que explicam quais as actividades que entram em acção quando um leitor hábil lê e interpreta um texto; assim como precisar quais as operações subjacentes à leitura, descobrir a forma como se organizam temporalmente e se influenciam mutuamente.

De acordo com Mialaret (1974, *in* Magalhães, 2006) não é simples definir o conceito de leitura dada a complexidade de processos envolvidos. Magalhães (2006) aponta uma definição que, sendo simples, vai à essência do acto de ler “ (...) ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora” (p.74). Shaywitz (2003) e Casas

(1988) avançam uma definição semelhante, pois perspectivam a leitura como um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos.

Nesta linha, os vários modelos explicativos da leitura acabam por considerá-la como uma actividade múltipla, sofisticada e complexa, pois implica a coordenação de uma série de processos de diferentes tipos, que se tornam, na sua maioria, automáticos para os leitores fluentes (Shaywitz, 2003, Linuesa e Guitérrez, 1999). Tal como Citoler e Sanz (1997) referem, a abordagem cognitiva reforça a ideia de que a leitura é uma actividade cognitiva complexa, na qual estão envolvidos uma série de processos psicológicos de diferentes níveis, que se iniciam com um estímulo visual e terminam com a compreensão do texto.

No que concerne aos processos cognitivos implicados na leitura, normalmente são agrupados em dois blocos ou dimensões: i) dimensão instrumental – coordenação de duas competências básicas: habilidade para descodificar e competência para explorar um texto; ii) dimensão estratégica – numa dupla componente: compreensão e integração dos diferentes procedimentos mobilizados pelo leitor e a componente cultural que leva à adaptação do leitor em função dos seus objectivos de leitura e conhecimentos prévios. Chauveau, Rogovas-Chauveau e Martins (1997) *in* Silva (2003), relembram-nos Vygotsky (1977) quando referem que “ (...) a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”( p.39). Classificação análoga é proposta por Whitehurst (2002), para quem há dois domínios interrelacionados que trabalham de modo simultâneo nos leitores proficientes: i) *inside-out* (de dentro para fora) que representa o conhecimento que o leitor tem sobre as regras para traduzir o que está escrito em fala; ii) *outside-in* (de fora para dentro) compreensão, por parte do leitor, do significado das palavras e do conhecimento conceptual que possui sobre os conteúdos abordados nas palavras impressas.

Independentemente das diferentes hipóteses de organização dos processos cognitivos envolvidos na leitura, elas acabam por sugerir que existem *processos de nível inferior*, *microprocessos* ou *processos de baixo nível*, que estão directamente implicados na *descodificação*, *reconhecimento* ou *identificação de palavras escritas*; e *processos de nível superior*, *macroprocessos* ou *processos de alto nível*, que estão relacionados com a *compreensão de uma frase* ou *texto* (Shaywitz, 2003, Casas, 1998; Giasson, 2000). A separação entre estes dois grandes blocos pode também ser justificada com base nas concepções do que é a leitura (Linuesa e Gutiérrez, 1999). Assim, existe uma perspectiva segundo a qual ler é transformar os signos gráficos em significado, e outra, para a qual ler é extrair a mensagem de um texto (Castro e Gomes, 2000). A primeira abordagem enfatiza os processos de reconhecimento das palavras escritas, colocando os processos de compreensão da leitura dentro de um modelo geral comum à linguagem falada. A segunda, advoga que o leitor não deve ficar pelo reconhecimento das palavras, devendo integrar o texto, o que implica a interpretação da informação explícita, a generalização de expectativas, a realização de inferências e a selecção da informação (Linuesa e Gutiérrez, 1999, Castro e Gomes, 2000). Nesta linha de convergência encontra-se também Crowder (1985), que tal como Castro e Gomes (2000), sugerem que a descodificação e a compreensão são dois tipos de processos igualmente importantes para se alcançar o domínio da leitura, mas não são simétricos. Castro e Gomes (2000), assim como Leite *et al.* (2006), sugerem que a leitura propriamente dita, se distingue da função da leitura. Assim, enquanto que a primeira se refere aos processos específicos de leitura – descodificação ou reconhecimento de palavras –, a função da leitura diz respeito à compreensão. Contudo, ambos os processos devem ser tidos em conta, pois funcionam de modo interactivo, pelo que se pode adicionar uma terceira postura conceptual – ler é o produto de ambos os processos.

Intimamente ligados aos modelos explicativos do processo de leitura, encontram-se os métodos de ensino da leitura. Estes, de acordo com Leite *et al.* (2006), dividem-se em duas grandes categorias: o *método global* e o *método sintético*. Estas duas abordagens procuram fazer com que a criança compreenda que entre a linguagem escrita (grafemas) e a linguagem falada (fonemas) há uma correspondência. No entanto, a grande diferença reside na forma como a instrução/ensino explícito é apresentada.

Enquanto que o método sintético (ou fónico/fonético) começa pelo estudo dos signos e sons elementares (Baroja, Paret e Riesgo, 1993; Fooman, Fletcher e Francis, 2002; Leite *et al.*, 2006), o método global (ou analítico) parte das palavras ou frases completas. De acordo com Fooman, Fletcher e Francis (2002), os métodos fónicos orientam-se para as regras que nos permitem relacionar as letras aos sons, os métodos globais orientam-se para os processos que nos permitem extrair significado da linguagem escrita.

Assim, enquanto os métodos fónicos desenvolvem essencialmente a via fonológica indirecta ou sub-léxical, pois o que fazem é sistematizar a aprendizagem das regras de correspondência grafema – fonema, os métodos globais favorecem a via visual, directa ou léxical, uma vez que fomentam o processamento visual das palavras (Citoler e Sanz, 1997; Vega, 2002). Desta forma, e de acordo com Rebelo (1993) e Viana (2002), pode dizer-se que enquanto os métodos sintéticos se enquadram nos modelos de leitura ascendentes, os métodos analíticos ou globais inserem-se nos modelos de leitura descendentes. É consensual que, independentemente dos métodos e da forma “purista” com que são implementados, as estratégias de ensino que incidem sobre o processamento fonológico facilitam a aprendizagem da leitura.

Há ainda unanimidade entre os diferentes especialistas do ensino da leitura que outros factores como o desejo de ler, a estabilidade emocional, a auto-estima, e o interesse pela aprendizagem, ou seja, os factores afectivo-emocionais, podem influenciar o desempenho leitor das crianças (Casas, 1988).

### **Processos Cognitivos Implicados na Leitura: Modelos de Leitura**

De acordo com Mialaret (1974), *in* Magalhães (2006), não é simples definir leitura dada a complexidade de processos envolvidos. Magalhães (2006) aponta uma definição que, além de elementar, ainda persiste “ser capaz de decifrar, isto é, de perante um sinal escrito encontrar a sua face sonora” (p.74); ou, como referem Shaywitz (2003) e Casas (1988), a leitura é um processo no qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos. Nesta linha, os vários modelos explicativos da leitura acabam por considerá-la como uma actividade múltipla, sofisticada e complexa, pois implica a coordenação de uma série de processos de diferentes tipos, em que a maioria deles é automático para os leitores fluentes (Shaywitz, 2003, Linuesa e Guitérrez, 1999).

Tal como Citoler e Sanz (1997) referem, a abordagem cognitiva reforça a ideia de que a leitura é uma actividade cognitiva complexa, na qual estão envolvidos uma série de processos psicológicos de diferentes níveis, que se iniciam com um estímulo visual e terminam com a compreensão do texto. Nesta linha de convergência encontra-se Rebelo (1993) que considera haver quatro tipos de processos envolvidos na leitura: i) conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao oral; ii) domínio do léxico visual; iii) existência de conhecimentos linguísticos e conceptuais e iv) construção de significações a partir de índices visuais;

Porém, salienta Fonseca (1984 e 1999), a aprendizagem da leitura não deve ser encarada como uma aprendizagem de uma *nova linguagem*, mas sim o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (já existente) e a linguagem visual que a substitui, pois os sinais fonéticos (auditivos) passam a *corresponder* a sinais gráficos (visuais), que se lhes sobrepõem e lhes conferem um significado. Nesta óptica, a leitura é entendida como um segundo sistema simbólico, sendo a sua aprendizagem uma relação entre o que se ouve e diz com o que se vê e lê.

Independentemente do tipo de processos implicados na leitura serem vistos de formas diferentes, resultantes das diferentes perspectivas que os encaram (neuropsicologia, neurolinguística ou psicologia cognitiva), afluiremos apenas o ponto de vista destes últimos. Assim e partindo da intervenção dos diferentes processos cognitivos envolvidos em qualquer actividade cognitiva, estes podem, de acordo com Citoler e Sanz (1997), ser agrupados em *controlados* e em *automáticos*. Os primeiros ocorrem quando o acto em si é feito de modo consciente e intencional, logo necessitam de mobilizar recursos de atenção consciente e encontram certas limitações na capacidade de processamento; enquanto que os *automáticos*, como não são controlados conscientemente, não estão sujeitos a essas limitações processuais; consequentemente, são realizados muito mais rapidamente e sem interferência (ou sem interferirem) noutras actividades cognitivas quando ocorrem em simultâneo. Adquirem-se através da prática frequente e são normalmente agrupados em dois blocos ou dimensões: i) dimensão instrumental – coordenação de duas competências básicas: habilidade para descodificar e competência para explorar um texto e ii) dimensão estratégica – numa dupla componente: compreensão e integração dos diferentes procedimentos mobilizados pelo leitor e a componente cultural que leva à adaptação do leitor em função dos seus objectivos de leitura e conhecimentos prévios.

Assim, se os *processos de nível inferior, microprocessos* ou *processos de baixo nível*, estão directamente implicados na *descodificação, reconhecimento* ou *identificação de palavras escritas*, os *processos de nível superior, macroprocessos* ou *processos de alto nível*, estão relacionados com a *compreensão de uma frase ou texto* (Shaywitz, 2003; Casas, 1998), devendo ambos ser tidos em conta, pois funcionam de modo interactivo.

Não obstante, Linuesa e Gutiérrez (1999) e Citoler (1996) referem que apesar do carácter interactivo entre os processos de descodificação e os de compreensão há uma grande limitação: não pode haver compreensão sem a mediação da descodificação, enquanto que o contrário já é possível; isto é, se não for feita a descodificação das palavras, não poderão ser levados a cabo os processos de compreensão, motivo que leva Linuesa e Gutiérrez (1999) e Shaywitz (2003) a declararem que para se chegar à compreensão de um texto é necessário que os processos de descodificação, identificação ou reconhecimento das palavras escritas estejam automatizados. Para este último autor, as duas componentes envolvidas na leitura, a descodificação, que resulta na identificação de palavras, e a compreensão que está associada ao significado, estão relacionadas com os elementos do sistema de linguagem.

Shaywitz (2003) e Citoler (1996) referem que apesar da descodificação ser uma condição necessária, ela não é suficiente para a realização de uma leitura competente, pois se a criança ficar apenas pela descodificação de um conjunto de palavras, sem levar a cabo a integração semântica das mesmas, de pouco lhe servirá ter lido. Se não é possível compreender um texto sem o descodificar, é possível ler sem se perceber quase nada do que se leu, ainda que esta última actividade se afaste da função final da leitura: a compreensão do texto escrito.

A par desta divisão em dois grandes grupos de processos cognitivos, quando investigamos a tarefa concreta da leitura, também é comum encontrar-se uma divisão em quatro grandes categorias ou módulos: i) perceptivo (ou gráfico, para Heaton e Winterson (1996), ii) léxico (ou fônico, para Heaton e Winterson (1996), iii) sintático e iv) semântico (Garcia, 1995; Citoler, 1996; Vega, 2002), sendo estas categorias que incluem os processos e sub-processos que são postos em funcionamento quando se lê.

Constituindo uma relação entre esta organização em quatro módulos e em dois grupos, Garcia (1995), Citoler (1996) e Vega (2002) sugerem que os processos de nível inferior ou de decodificação envolvem os módulos perceptivo e léxico, enquanto que os módulos sintático e semântico estão envolvidos nos processos de nível superior ou de compreensão. Deste modo, uma coisa é a captação visual de uma cadeia de símbolos (módulo perceptivo) que devem ser reconhecidos como palavras com significado (módulo léxico), outra é a compreensão das relações existentes entre as palavras (módulo sintático) e a integração do significado das palavras e frases num todo (módulo semântico) (Citoler, 1996; Vega, 2002).

Uma vez que o estudo empírico deste trabalho pretende analisar os processos de nível inferior ou decodificação, de seguida analisaremos os módulos *perceptivo* e *léxico* implicados na decodificação, não nos debruçando tanto nos módulos *sintático* e *semântico*, envolvidos nos quatro níveis da compreensão – literal, interpretativa, avaliativa ou crítica e de apreciação (Giasson, 2000).

### **Processos de Nível Inferior ou de Decodificação**

O modelo ascendente (*bottom-up*) considera a leitura como um processo linear (Rebelo, 1993; Silva, 2002) que parte da letra para a frase, passando pela sílaba e pela

palavra, ou seja, “um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonémicas) até às informações de nível superior (sintáticas e semânticas)” (Silva, 2002, p.121).

Assim, e tal como referimos anteriormente, o primeiro grupo de processos inerentes à tarefa de ler são os de nível inferior ou de descodificação, que nem sempre são designados da mesma maneira. Pérez (1989) denomina *leitura mecânica* à capacidade de descodificar adequadamente os símbolos gráficos, enquanto que Perfetti (1992) refere-se ao *acesso ao léxico* como o processo de reconhecimento de uma palavra, sendo este acesso feito com base num estímulo visual gráfico que vai ser reconhecido à luz do que está guardado na memória a longo prazo. Castro e Gomes (2000) utilizam a designação de *leitura propriamente dita* quando se referem ao processo de extrair uma representação fonológica a partir de informação impressa.

Rebelo (1993) entende que a *leitura elementar* ou de *iniciação* ou *técnica* diz respeito: a) ao conhecimento e à distinção rudimentar das letras ao nível visual e auditivo; b) ao relacionamento das letras com os sons que representam; c) à união de grafemas para formação de palavras; d) à identificação e pronúncia das palavras como entidades globais. Para este autor, o nível mais elevado deste tipo de leitura atinge-se quando a visualização das palavras escritas e a sua leitura sem soletração, é feita de modo automático, isto é, quando a criança automatiza a transformação de grafemas em fonemas, procedendo à identificação e reconhecimento das palavras por eles constituídas.

Apesar da pluralidade de vocábulos, o conceito subjacente aos mesmos parece ser similar, sendo o termo *descodificação*, aquele que mais frequentemente é utilizado. Assim, a *descodificação* entendida como a capacidade de reconhecimento de palavras, é um dos

amplios processos de leitura (Citoler, 1996), sendo definida por Stanovich (1982, *in* Casas, 1988), como o processo pelo qual se extrai suficiente informação das palavras através da activação do léxico mental, para permitir que a informação semântica se torne consciente.

Descodificar implica assim aprender a discriminar e a identificar as letras isoladas ou em grupo. Essencialmente significa que se possui a capacidade tanto para identificar cada palavra como sendo uma forma ortográfica com significado, como para atribuir uma pronúncia. Assim, para poder descodificar com êxito o sujeito tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Citoler, 1996).

Se os processos de descodificação das palavras escritas constituem apenas uma parte do processo total que é a leitura, várias são as razões que podem justificar o porquê desta componente poder ser estudada de modo isolado, tornando-se mesmo uma das questões que mais tem atraído a atenção dos investigadores da leitura (Linuesa e Gutiérrez, 1999). Para os mesmos autores, a descodificação parece ser a componente mais automática da totalidade dos processos que intervêm na leitura pois os processos implicados nessa componente têm de adquirir um elevado grau de automatismo para serem eficazes. Desta forma, o objectivo por trás da automatização deste grupo de processos (Linuesa e Gutiérrez, 1999; Citoler, 1996; Perfetti, 1992), prende-se com a necessidade de estes deixarem de requer uma atenção excessiva, permitindo assim que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível inferior, e mais sejam utilizados na execução dos processos de nível superior, cuja meta é a compreensão.

Contudo, Crowder (1985), Shaywitz (2003) e Gaskins (2004) sugerem que a maior parte das dificuldades sentidas na aprendizagem da leitura (e da escrita) têm origem nestes



processos de nível inferior, ou seja, na descodificação ou reconhecimento das palavras escritas. Citoler (1996) e Gaskins (2004) referem que vários autores identificam o reconhecimento das palavras como sendo o principal objectivo das fases iniciais da aprendizagem da leitura, chegando mesmo (Linuesa e Gutiérrez, 1999) a sugerir que as actividades implicadas directamente na aprendizagem da leitura são as que intervêm no reconhecimento das palavras escritas.

Tendo por base o que atrás foi exposto, encontramos a justificação para que uma parte importante das actividades realizadas pelas crianças nos primeiros anos de escolaridade sejam dirigidas para a aquisição do domínio dos mecanismos de descodificação de palavras, pois o rápido reconhecimento das palavras é um exigência *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura (Citoler, 1996).

De acordo com Ehri (1997) e Gaskins (2004), existem, pelo menos quatro maneiras distintas de efectuar a descodificação: i) *correspondência grafema-fonema*; ii) *visualmente*; iii) *por analogia*; iv) *usando o contexto*.

Embora demorada, a estratégia de transformar os grafemas nos fonemas correspondentes e combiná-los para pronunciar a palavra correspondente é utilizada principalmente pelas crianças principiantes e para descodificar palavras que nunca foram vistas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). Uma forma mais avançada desta estratégia surge quando as crianças, apoiando-se na experiência de palavras anteriormente lidas, passam a pronunciar combinações de letras, em vez de as abordarem individualmente, como fazem os leitores principiantes (Ehri, 1997). Alguns problemas surgem com a utilização desta estratégia quando estamos perante a língua portuguesa (*transparência relativa*) no entender de McGuinness (2006), onde a relação entre os fonemas e os grafemas por vezes é irregular ou variável.

Gaskins (2004) refere que se o leitor identificar apenas algumas (ou uma) das letras pode descodificar a palavra erradamente.

Quando a descodificação é feita *visualmente*, as crianças descodificam as palavras porque já têm experiências de leitura dessas palavras guardadas na memória. Este torna-se assim um processo muito rápido de descodificar palavras mas que depende de experiências prévias de descodificação, isto é, só funciona com palavras conhecidas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). Uma vez que as crianças lêem de memória, este processo torna-se muito rápido, podendo mesmo tornar-se automático se as crianças efectuarem leituras repetidas e praticarem a descodificação de palavras um número suficiente de vezes. Neste tipo de descodificação os vocábulos são lidos como uma unidade, sem pausas, ou seja, de modo automático, pois não é necessário orientar a atenção ou fazer qualquer esforço para descodificar as palavras (Ehri, 1997).

Uma maneira diferente de descodificar as palavras é *por analogia*. As crianças podem descodificar uma palavra fazendo uma analogia com uma palavra que já conhecem (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). Desta forma, as crianças acedem à palavra similar guardada na memória e ajustam a sua pronúncia à nova palavra (Ehri, 1997). Ao recorrer a este tipo de descodificação, a criança tem que, perante uma palavra conhecida, procurar o que é parecido com o que ela já conhece e tem guardado na memória (Ehri, 1997, Gaskins, 2004). A maior dificuldade associada a este tipo de descodificação prende-se com a necessidade de existirem palavras conhecidas guardadas na memória, o que se torna uma limitação para o leitor principante (Ehri, 1997, Gaskins, 2004).

Uma última maneira de descodificar palavras é recorrer ao *contexto* para prever as palavras seguintes, como por exemplo a memória de um texto previamente lido, as imagens

associadas ao texto, o conhecimento da linguagem empregue, o conhecimento do mundo, etc. (Ehri, 1997, Gaskins, 2004). Contudo, prever palavras com base no contexto não funciona com a maioria das palavras que têm de ser decodificadas num texto, pois é um modo pouco preciso e fiável de adivinhar palavras, essencialmente se estas forem de conteúdos importantes (Ehri, 1997, Gaskins, 2004).

Todavia, tal como Ehri (1997) refere, todas estas maneiras de decodificar podem e devem ser utilizadas em simultâneo e todas são utilizadas pelos bons leitores, mas aquele que parece ser o modo mais eficiente e rápido para decodificar palavras é o que envolve a decodificação *visual* (Ehri, 1997). Na realidade, quando as crianças empregam este tipo de decodificação, o reconhecimento dos vocábulos é feito de modo automático e inconsciente; cada um dos outros modos de decodificação descritos requer uma atenção consciente.

Quanto aos processos implicados na decodificação, Citoler (1996) sugere-nos que o ponto de partida da leitura é um conjunto (sinais), o qual é utilizado para decodificar as palavras e aceder aos seus significados. Para Citoler e Sanz (1997), a decodificação corresponde à transformação dos símbolos impressos em linguagem; enquanto que Linuesa e Gutiérrez (1999) entendem que ler é transformar os signos gráficos em significados.

Assim, Citoler e Sanz (1997) sugerem que, por um lado, estão os *processos perceptivos*, ou de decodificação propriamente dita das palavras, cujo objectivo é decifrar as palavras, isto é, analisar e identificar os padrões visuais para os transformar em sons, por outro lado, estão os *processos léxicos*, ou de acesso léxico, que equivalem à procura e recuperação dos significados das palavras numa espécie de dicionário interno, o qual é a súmula de todas as palavras que a criança conhece e é intitulado de léxico interno.

## **A Origem da Escrita e os Sistemas de Escrita**

A comunicação é algo inerente à natureza humana, está presente em todos os períodos de desenvolvimento e pode ser considerada universal, pois podemos-la encontrar em qualquer cultura – gesto e fala. Talvez seja por isso que Caldas (1999) e Fonseca (1984 e 1999) associem estes recursos ao processo de desenvolvimento da criança e à evolução da espécie humana, realçando as vertentes da filogenética e da ontogénese, respectivamente. Contudo, tal como Castro e Gomes (2000) referem, a linguagem concretiza-se normalmente através da fala mas esta não é a única via de comunicação linguística. A necessidade de uma forma transportável e conservável de comunicação (Donald, 1999) que de acordo com Sousa (1999), ultrapasse os limites espaciais (audição, visão e tacto) e temporais (que não se extinga logo), levou o ser humano a procurar outros meios de comunicação.

Neste estudo não iremos analisar o percurso desde as primeiras tentativas de escrita até à escrita actual, nem as suas fases de desenvolvimento. Referimos apenas a existência de três sistemas de codificação da linguagem: i) *pictografia*, ii) *ideografia* e iii) *fonografia*, de acordo com Donald (1999). Enquanto que a primeira pode ser considerada ao nível da pré-escrita pois é uma representação de objectos e acontecimentos (há a utilização de signos e não de símbolos), os outros dois utilizam sinais para representar efeitos linguísticos (Sousa, 1999). Progressivamente o sistema ideográfico foi evoluindo, a palavra dividida em símbolos, atribuindo-se a cada uma delas um sinal correspondente, surgindo assim o *sistema silábico* de escrita. Este passo é considerado decisivo, pois passa-se de uma escrita desenhada a uma escrita por sinais, no qual cada sílaba oral corresponde a uma unidade linguística básica (Martins e Niza, 1998, Rebelo, 1993). Quando se passou a atribuir um sinal a cada som estava criado, de acordo com Donald (1998) o *sistema alfabético* que, com o sistema silábico constituem a escrita *fonológica*.

Na óptica de Rebelo (1993) e de Shaywitz (2003) num sistema fonético directo, como é o caso do alfabético, a função essencial do símbolo (sinais ou letras) é recordar sons (fonemas) sendo as sílabas decompostas em unidades sonoras mínimas que permitem a codificação gráfica da linguagem oral através de um número muito restrito de sinais. Estes sinais são unidades mínimas e correspondem aos fonemas que proporcionam uma grande flexibilidade de combinação entre si.

Apesar de não ser possível dizer quando surgiu o alfabeto, parece haver um consenso entre os investigadores que consideram o alfabeto grego como o primeiro. Dele, de acordo com Sousa (1999), descendem ou sofreram influências todos os alfabetos modernos como o nosso que utiliza 23 letras que representam fonemas.

### **A Escrita Alfabética e a Aprendizagem da Leitura**

Shaywitz (2003) e Morais (1991) consideram que o sistema alfabético é construído tendo por base as noções de que primeiro as palavras podem ser segmentadas num número limitado de fonemas e que, em segundo lugar, cada som pode ser representado visualmente através de um símbolo. Dessa forma, cada língua teve que estabelecer as regras de correspondência entre fonemas e grafemas podendo ser consideradas: i) línguas regulares – a correspondência fonema-grafema é constante e unívoca, isto é, a cada fonema corresponde um fonema e vice-versa e ii) línguas irregulares – um fonema pode ser representado por dois ou mais grafemas.

Sprenger-Charolles e Serniclaes (2006) consideram que a aprendizagem da leitura efectuada em ortografias transparentes é mais fácil uma vez que há maior regularidade na associação grafema/fonema. Esta transparência oscila de língua para língua. Algumas

ortografias, como é o caso da Grega, da Italiana ou da Espanhola, a um grafema corresponde sempre um fonema. Outras línguas existem em que um grafema pode ter múltiplos fonemas (Inglês e Dinamarquês). Da mesma forma, em determinadas ortografias um fonema pode ter múltiplas grafias (Inglês, Francês, Hebraico), enquanto que noutras, como é o caso da ortografia Italiana, se grafa, quase sempre, da mesma maneira (Ziegler e Goswami, 2006), considerando Seymour (2003) o Inglês a língua mais *opaca* e o Finlandês a língua mais *transparente*.

Um estudo realizado entre 1995 e 1999 pelo COST Action A8 (*European Concert Action on Learning Disorders as a Barrier to Human Development*) procurou analisar, em 14 línguas europeias, as diferenças linguísticas e a sua influência na descodificação grafema/fonema. Este estudo considerou como mais transparentes as ortografias do Finlandês, do Grego, do Italiano, do Espanhol e do Alemão e como mais opacas, pois contêm mais correspondências inconsistentes e mais influências morfológicas na ortografia, o Português, o Francês, o Dinamarquês e o Inglês.

Outro estudo, referido em Seymour, Aro e Erskine (2003) propõe a classificação das ortografias em duas dimensões: i) complexidade silábica e ii) opacidade/transparência do sistema de escrita. A primeira dimensão relaciona-se, essencialmente, com a predominância das sílabas CV (Consoante – Vogal) com poucas sílabas com consoante final, como é o caso do Espanhol e do Italiano; e com a existência de vários *clusters* CVC, com consoante tanto no início como no final (ataque e coda), como é o caso do Alemão, do Dinamarquês e do Inglês. A dicotomia opacidade/transparência ortográfica do sistema de escrita contrasta com sistemas alfabéticos onde a correspondência é quase de 1:1 entre grafemas e fonemas (Finlândia), com aqueles cujas inconsistências e complexidades, incluindo grafemas de várias letras, regras

dependentes do contexto, irregularidades e efeitos morfológicos (Francês e Dinamarquês). Na tabela 1 encontra-se a classificação das ortografias em termos de complexidade silábica e opacidade ortográfica, proposta por Seymour et al (2003).

### Opacidade/Transparência do sistema de escrita

		Transparente			Opaco	
<b>Estrutura silábica</b>	<b>Simples</b>		Grego			
		Finlandês	Italiano	Português	Francês	
	<b>Complexa</b>		Espanhol			
			Alemão		Dinamarquês	Inglês
		Norueguês	Holandês			
		Islandês				

Tabela 1 – Classificação hipotética das línguas relativamente às dimensões de complexidade silábica e opacidade/transparência do sistema de escrita ortográfica. In Seymour *et al.* (2003), p.146.

Este estudo apresenta um melhor desempenho por parte das crianças (a meio do 1.º ano de escolaridade) cuja aprendizagem da leitura estava a ser feita em línguas com ortografias mais transparentes, tanto na leitura de palavras como de pseudo-palavras (Seymour, *et al.*, 2003). A capacidade de leitura de pseudo-palavras ou de palavras que não existem, mas que poderiam existir porque obedecem às regras fonotáticas de uma determinada língua, é um bom indicador do processo fonológico de descodificação. As ortografias transparentes facilitam o desenvolvimento desta forma de descodificação. Ao invés, os sistemas de escrita extremamente opacos, como o Inglês, podem retardar a aprendizagem da leitura. Contudo, no caso da língua Portuguesa, os resultados são algo surpreendentes. As crianças portuguesas têm pior desempenho que as crianças francesas que

aprendem a ler numa ortografia mais opaca e mais complexa do ponto de vista silábico. (cf. tabela 2). (Casas, 1988).

<b>Língua</b>	<b>Palavras familiares</b>	<b>Pseudo-palavras</b>
Grego	98	92
Finlandês	98	95
Alemão	98	94
Italiano	95	89
Espanhol	95	89
Sueco	95	88
Holandês	95	82
Islandês	94	86
Norueguês	92	91
Francês	79	85
Português	73	77
Dinamarquês	71	54
Inglês da Escócia	34	29

Tabela 2 – Percentagem de respostas correctas na leitura de palavras e pseudo-palavras no estudo realizado em 14 línguas europeias (adaptado de Seymour *et. al.*, 2003).

Várias têm sido as hipóteses avançadas que tentam explicar esta discrepância nomeadamente a diferença de idades no início da aprendizagem da leitura. Contudo, a correlação entre a idade e o desempenho das crianças não foi significativa e, um outro estudo realizado por Duncan, Seymour e Hill (Seymour *et. al.*, 2003) demonstrou que a idade não interferia com o desenvolvimento da consciência fonológica, pois mesmo em crianças mais novas esta tinha um desenvolvimento rápido, não constituindo um factor inibitório de aprendizagem da leitura de crianças com idade inferior.

Outra hipótese que tentou explicar esta discordância de resultados prende-se com os métodos de ensino. Porém, os autores constataram que apesar destes variarem de país para país, parecem estar adaptados aos diferentes graus de opacidade/transparência do sistema de escrita, não constituindo, portanto, um factor relevante na compreensão dos resultados. Assim, podemos inferir que a aquisição da leitura far-se-á mais rapidamente em ortografias transparentes, baseadas em associações grafema/fonema consistentes, do que em ortografias de maior opacidade onde há inconsistências nessa ligação e há efeitos lexicais e morfológicos. No entanto, não se pode avançar uma boa explicação para o facto de alguns resultados não estarem de acordo com a explicação geral que explica a maior parte dos desempenhos por língua analisados.

Sucena e Castro (2005) sustentam que, numa relação grafema/fonema consistente, a um grafema corresponde apenas um fonema, enquanto que, numa relação grafema/fonema inconsistente, a um grafema corresponde mais do que um fonema. Porém, esta inconsistência pode ser de dois tipos: i) regularidade contextual – o fonema correcto é seleccionado a partir de uma regra derivada do contexto ortográfico; e ii) irregularidade – a decisão sobre o fonema correcto não depende de qualquer regra ortográfica.

Outros autores advogam outra terminologia, tendo sido por nós adoptada neste estudo a padronizada por Seymour *et. al.* (2003) sistema de escrita opaco ou transparente (*orthographic depth*) considerando-se o sistema transparente (*shallow*) quando há uma única correspondência entre grafema e fonema e opaco (*deep*) quando há várias inconsistências e complexidades, ou seja, onde, para além de existirem vários fonemas correspondentes a um grafema, essa correspondência é arbitrária.

Assim sendo, e apesar da língua portuguesa ser quase transparente, ela não revela uma correspondência unívoca e constante entre grafemas e fonemas (Citoler e Sanz, 1997), encontrando-se contudo, próxima das ortografias com grande transparência (c.f. tabela1) como é o caso da grega, italiana e espanhola. A título de exemplo, podemos referir os grafemas (s) e (z) para o fonema [z], ou (ch), (x) correspondentes ao fonema [ʃ], entre outros. Para além disto, tal como Martins e Niza (1998) referem, para utilizar o sistema alfabético é necessário aprender a distinguir e interiorizar as diferenças (ir) relevantes pois um grafema pode ter grandes diferenças do ponto de vista perceptivo (maiúscula/minúscula) e representar o mesmo fonema, ou ser perceptivamente semelhante ([b]/[d]) e distintas no campo fonológico.

### **III – Metodologia**

Partindo-se da ideia amplamente divulgada e aceite pela maioria dos autores (Ferreiro, 1998), que quando a criança entra para a escola, aos 6 anos de idade, domina o código oral, ainda que o continue a enriquecer ao longo de toda a escolaridade, delimitou-se o objecto de estudo à relação entre o sujeito cognoscente – a criança – e o objecto do conhecimento – a língua escrita.

A leitura é uma ferramenta essencial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao aluno a construção do processo de conhecimento. Não basta que este seja capaz de identificar as palavras, mas sim, que seja capaz de compreender, interpretar, relacionar e internalizar a informação que recebe através do código escrito. Assim, e atendendo a que as dificuldades sentidas ao nível da compreensão leitora podem influenciar as aprendizagens em todas as áreas do saber (Lopes e Figueiredo, 1998) e que a leitura “é a base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (Colomer e Camps, 2002, p. 70), parece-nos importante caracterizar o desempenho leitor dos alunos durante o 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### **Objectivos do Estudo**

Constitui-se como objectivo central deste estudo identificar o nível de fluência leitora de alunos que frequentam o 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade, caracterizar a sua precisão de leitura (os erros de leitura que os alunos fazem), e relacionar estes aspectos com a

compreensão leitora. Para que se possa aprofundar as questões que guiaram esta investigação torna-se imprescindível determinar alguns objectivos específicos que, no seu conjunto, permitam responder à problemática em questão. Assim, os objectivos específicos do estudo são:

- Aferir a velocidade de leitura dos alunos perante um texto desconhecido.
  - Avaliar a precisão de leitura dos alunos perante um texto desconhecido.
  - Conhecer o nível de compreensão leitora dos alunos perante um texto desconhecido.
  - Caracterizar o tipo de erros dados pelos alunos durante o processo de descodificação.
  - Conhecer as representações dos professores de 1º ciclo sobre a descodificação.
  - Conhecer as práticas dos professores no ensino da descodificação.
  - Conhecer as actividades/estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da descodificação e da compreensão leitora.
- Determinar os aspectos aos quais os professores atribuem maior importância para a automatização da descodificação.
- Compreender a forma como o desempenho leitor dos alunos se relaciona com o método de iniciação à leitura utilizado pelos professores.

### **Opções Metodológicas**

Com este estudo não se pretende responder a questões prévias, nem testar hipóteses ou proceder a generalizações. Pretende-se sim, descrever, analisar e compreender de que forma a fluência da leitura é uma competência adquirida pelos alunos ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Contudo, e apesar de não ser um estudo psicolinguístico, serão consideradas algumas variáveis habitualmente tidas em conta nesse tipo de estudos: i) desenvolvimento cognitivo; ii) idade, sexo, nível socioeconómico das famílias e nacionalidade dos alunos; que apesar de serem variáveis exteriores à leitura, podem influenciá-la.

Assim, partindo de uma aceção de investigação educativa baseada no paradigma qualitativo que advoga uma concepção holística, fenomenológica, indutiva e orientada para o processo, combiná-la-emos com alguns atributos da metodologia quantitativa a fim de procedermos a uma rigorosa recolha, análise e interpretação de dados. Como defende Patton (1990), esta abordagem permite uma triangulação metodológica. Reichardt e Cook (1986) asseguram que um investigador, para melhor resolver um problema de investigação, pode não aderir rigidamente a um dos dois paradigmas (qualitativo ou quantitativo), podendo escolher combinar atributos de cada um deles.

Uma vez que se pretende compreender e descrever situações de ensino dentro da metodologia de investigação qualitativa, o estudo de caso norteará a nossa investigação na análise pormenorizada do fenómeno a observar. De acordo com Yin (2005), um dos potenciais pontos fortes de um estudo de caso é o uso de múltiplas fontes de evidência, das quais, depende o seu grau de validade. Com efeito, devem ser desenvolvidas linhas convergentes de pesquisa, (processo de triangulação) que dêem validade e certifiquem os dados obtidos. Assim, durante a intervenção recorreremos à combinação de várias técnicas na recolha de dados, essencialmente de cariz qualitativo: observação directa, entrevistas semi-estruturadas, análise bibliográfica e gravação áudio das produções de leitura dos alunos. No entanto, utilizámos ainda algumas técnicas de recolha e análise de dados de natureza quantitativa – que nos permitiram efectuar a análise estatística dos testes de leitura.

A análise dos dados é, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) o processo de organizar e pesquisar sistematicamente os materiais recolhidos de modo a obter uma maior compreensão desse material. Este processo envolve “trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em categorias, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é importante e o que deve ser aprendido e decidir o que será dito aos outros” (p.146).

### **Caracterização do Caso e dos Participantes**

Num estudo de natureza essencialmente qualitativa a escolha dos casos a estudar não obedece a critérios de representatividade de populações determinadas bem como os casos não têm um cariz probabilístico, uma vez que o objectivo não é a generalização estatística, dependendo essa decisão do tema em estudo.

Assim, e de acordo com a metodologia escolhida e os objectivos do estudo, optámos por um método não probabilístico de amostragem que, de acordo com Almeida e Freire (1997) e Bodgan e Biklen (1994) se revela muito útil quando se pretende estudar determinado grupo. Neste estudo, a amostra considerada como não aleatória (Almeida e Freire, 1997; Bodgan e Biklen, 1994) foi definida de forma intencional ou por conveniência, tendo em conta a receptividade dos participantes, a facilidade de acesso às escolas (Patton, 1990) e o número de alunos por turma.

A amostra foi constituída por 103 alunos de nacionalidade portuguesa (N=103), 52 do sexo feminino e 51 do sexo masculino, cujas idades (no final do ano lectivo) se situavam entre os 6 e os 11 anos (Quadro 2) distribuídas por 4 estabelecimentos de ensino. Todos os alunos apresentavam um desenvolvimento cognitivo normal para a sua idade e ano de escolaridade.

<b>Distribuição dos alunos por anos de escolaridade</b>			
<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Número de Alunos</b>	<b>Média de Idades</b>	<b>Desvio Padrão</b>
<b>1.º Ano</b>	26	6,92	0,27
<b>2.º Ano</b>	25	7,96	0,2
<b>3.º Ano</b>	26	8,92	0,27
<b>4.º Ano</b>	26	10,23	0,42

**Quadro 2**

Assim, participaram neste estudo 26 crianças do 1.º ano de escolaridade, 25 do 2.º ano, 26 do 3.º ano e também 26 do 4.º ano de escolaridade.

Os quatro estabelecimentos de ensino de onde são oriundos os participantes situam-se num Agrupamento de Escolas do distrito de Santarém, numa zona semi-rural onde a população escolar tem um nível sócio-económico médio e as escolas unitárias são ainda em igual número às escolas de dois lugares. Desta forma, uma das nossas preocupações centrou-se em encontrar uma amostra representativa da população em estudo, tendo-se optado por seleccionar quatro estabelecimentos de ensino, dois de dois lugares (Escola 1 e Escola 2), cada um com duas professoras e dois estabelecimentos de ensino (Escola 3 e Escola 4) apenas com uma professora, uma vez que os estabelecimentos de ensino desse Agrupamento possuem poucos alunos.

O Quadro 3 apresenta, de forma resumida a amostra de conveniência do presente estudo.

**Escolas do 1º C.E.B. do distrito de Santarém**

Escolas	Escola 1				Escola 2				Escola 3				Escola 4			
	Prof.1		Prof.2		Prof.3		Prof.4		Prof.5		Prof.6		Prof.6			
<b>Alunos por anos</b>	1º	2º	3º	4º	1º	4º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C	D	D	D	D
	8	6	10	9	6	8	8	12	8	5	3	2	4	6	1	7
<b>Total de alunos por turma</b>	14		19		14		20		18		18		18			
	Alunos		Alunos		Alunos		Alunos		Alunos		Alunos		Alunos			
<b>Total de alunos por escola</b>	33 Alunos				34 Alunos				18 Alunos				18 Alunos			

<b>4 Escolas</b>	<b>6 Professores</b>
<b>103 Alunos</b>	<b>16 Turmas</b>

**Quadro 3**

Todas as professoras envolvidas possuíam mais de 17 anos de serviço e leccionaram desde o 1.º ano de escolaridade as respectivas turmas.

**Procedimentos de Recolha e Análise de Dados**

O uso de múltiplas fontes de evidência é, de acordo com Yin (2005), um dos pontos fortes de um estudo de caso. Torna-se necessário reunir uma multiplicidade de informações, através de diferentes métodos, de forma a abranger diversas perspectivas da mesma situação, permitindo assim ao investigador encontrar resultados mais fiáveis (Stake, 2005; Yin, 2005).

Por estas razões, e tendo em conta os objectivos do estudo, procurou-se obter um conjunto numeroso e variado de dados (de natureza descritiva), recorrendo à combinação de várias técnicas na sua recolha, tais como entrevistas às professoras titulares das turmas em estudo, a observação directa na sala de aula e a aplicação de um teste de leitura (com gravação áudio) que nos permitiu avaliar o nível de fluência e compreensão da leitura da população em estudo.

	Vertente Quantitativa			Vertente Qualitativa		
<b>Instrumentos de Recolhas</b>	Grelhas Estruturadas para observação	Testes de Leitura	Gravação áudio dos testes de leitura	Entrevistas	Observações	Níveis de Fluência de Leitura
<b>Tipos de análise</b>	Métodos de análise estatística	Métodos de análise estatística	Métodos de análise estatística	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo	Análise de conteúdo
<b>Participantes</b>	6 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico	103 Alunos	103 Alunos	6 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico	6 professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico	103 Alunos
<b>Objectivos</b>	Categorizar o tipo de erros dados durante o processo de descodificação.	Aferir qual a velocidade de leitura dos alunos perante um texto desconhecido	Medir o tempo dispendido na leitura do texto desconhecido	Conhecer as concepções e práticas dos professores na iniciação à leitura.	Identificar as actividades / estratégias propostas pelos professores no ensino da descodificação	Avaliar o nível de fluência de leitura dos alunos.
		Avaliar qual a precisão de leitura dos alunos perante um texto desconhecido	Conhecer quais os tipos de erros produzidos	Conhecer as representações dos professores sobre a descodificação.	Identificar as actividades / estratégias propostas pelos professores no desenvolvimento da automatização da leitura.	Verificar a correlação existente entre precisão de leitura e fluência.
					Identificar as actividades / estratégias fomentadas pelos professores para o desenvolvimento da compreensão da leitura.	Verificar a correlação existente entre fluência e compreensão.

**Quadro 4**

## **Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

### **Entrevistas**

Nos estudos de caso qualitativos, a entrevista constitui um procedimento importante de recolha de dados. Optamos por realizar entrevistas semi-estruturadas (Flick, 2005; Ludke e André, 1986), sendo esta entendida como aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Ludke e André, 1986 p.34). Partindo de um esquema básico, procurámos conhecer as opiniões, pontos de vista e concepções sobre leitura das seis professoras titulares das turmas em estudo. O guião da entrevista (ver anexo 1), criado pelo investigador foi validado por dois Doutores em Ciências da Educação, tendo sido o mesmo para as quatro professoras em estudo. As entrevistas foram realizadas nas respectivas das salas de aula das professoras, sem a presença dos alunos, logo, num ambiente calmo, estimulante e de aceitação mútua (Ludke e André, 1986). Tiveram uma duração que oscilou entre os 50 minutos e uma hora e 20 minutos, foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise de conteúdo e tinham como objectivo recolher dados que nos permitissem compreender as concepções e representações que os professores tinham em relação ao tema em estudo, bem como, recolher dados organizacionais que nos permitissem planear as posteriores observações de sala de aula. Dados estes de natureza didáctica, metodológica e de opinião das professoras, no que concerne ao ensino inicial da leitura, respectivo processo de descodificação e automatização.

## **Observações**

A observação de aulas por parte da investigadora constituiu outra fonte de dados importante, uma vez que possibilitou obter uma representação da realidade relativamente à prática lectiva dos professores. Estas observações não-participantes (Woods, 1993; Carmo e Ferreira, 1998) durante as quais, e de acordo com Woods (1993) “o investigador apenas desempenha o papel de investigador e observa as coisas tal como sucedem, naturalmente, com a menor interferência possível da sua presença” (p. 52), ocorreram ao longo do ano lectivo, de Outubro a Junho. Desta forma, realizámos uma observação mensal em cada uma das 16 turmas, num total de 144 observações.

Das inúmeras vantagens referidas na literatura para a adopção deste método (Vieira, 1993; Wallace, 1991; Allwright, 1988; Hopkins, 1993; Kish, 1987) destacamos aquelas que se prendem aos objectivos preconizados para este estudo: observar, em contexto de sala de aula, as actividades/estratégias implementadas pelos professores no ensino da descodificação; observar quais os aspectos a que os professores atribuem maior importância para a automatização da descodificação, observar de que forma a compreensão do texto é efectuada e ainda observar se a metodologia referida pelos professores, aquando das entrevistas, era aplicada em contexto de sala de aula.

## **Testes de Leitura**

Baseando-nos em Monteiro (2000) que adaptou parte dos trabalhos de Neale (1976), nomeadamente no Neale Analysis of Reading Ability (NARA), no âmbito da *leitura a par* para a população portuguesa, adaptamos neste estudo, os testes por si construídos para o 2º e

4º anos, tendo-se construído um novo teste de avaliação das competências de leitura para as crianças do 1º e 3º anos de escolaridade.

Para a construção dos testes, seleccionámos dois textos equivalentes, um para ser aplicado na situação de validação de instrumentos e outro para ser aplicado na situação de teste. Optamos por incluir uma ilustração em cada texto porque as crianças estão habituadas a ver uma imagem associada ao texto e ainda porque, em testes de leitura internacionais, observámos este tipo de apresentação icónica (PIRLS, 2001, 2006).

Desta forma, e como pretendíamos apenas validar os testes a utilizar no 1º e 3º anos de escolaridade, uma vez que, para o 2º e 4º anos de escolaridade se aplicaram os testes de Monteiro (2000), baseamo-nos em Sim-Sim (2006) e utilizamos os procedimentos utilizados por esta autora para validar os nossos testes de compreensão da leitura. Dado que nos interessava verificar de que forma os alunos evoluem (ou não) em matéria de competências de leitura no decurso do 1º Ciclo do Ensino Básico, criamos um teste de referência criterial uma vez que não se comparam os resultados obtidos pela população como os de um grupo padrão.

Os critérios de selecção dos textos relacionaram-se com o tipo, tamanho e nível de leitura adequado a alunos do 1.º e 3.º ano de escolaridade. Na selecção dos textos tivemos em consideração o nível de legibilidade recomendado pelo Observatoire National de Lecture (ONL, 2003). Este organismo científico francês define o nível de legibilidade como o nível de dificuldade de leitura de um texto, o qual pode ser medido de acordo com a fórmula de Flesch. Esta fórmula contabiliza a média de palavras por frase e a média de sílabas por palavra: 0-30 muito difícil; 30-50 difícil; 50-60 suficientemente difícil; 60-70 standard; 70-80 suficientemente fácil; 80-90 fácil; 90-100 muito fácil, como uma banda desenhada por exemplo (ONL, 2003; Muroi, 2002).

De forma a caracterizar o progresso dos alunos em matéria de fluência de leitura no decurso do 1º Ciclo, utilizámos a fórmula de cálculo  $F = (NPT/TL) \times 60$  em que NPT é o Número de Palavras do Texto e TL o Tempo de Leitura despendido pelo aluno.

Os testes foram aplicados no final do ano lectivo (Junho), em sessões individuais. Cada sessão foi objecto de gravação em suporte áudio para que houvesse um registo exacto de todos os erros cometido. Mediante audição das gravações, foi feita a transcrição do material sendo este registado, para cada sujeito em folha de resposta individual (anexo3). O registo da articulação da criança foi feito com recurso ao alfabeto fonético.

Os erros cometidos por cada aluno na leitura do texto foram registados na folha de registo construída para esse fim (1º e 3º anos), tendo sido adoptada para o 2º e 4º anos a proposta por Monteiro (2000), tendo em conta os vários tipos de erros definidos por Neale (1976). Assim, consideraram-se:

**Erros de Pronúncia:** Palavras mal pronunciadas ou acentuadas incorrectamente.

**Erros de Substituição:** Substituição de uma palavra presente na narrativa por outra palavra.

**Erros de Adição:** Inclusão de uma palavra na narrativa.

**Erros de Inversão:** Troca de um fonema em encontros consonânticos ou ataque ramificados

**Erros de Omissão:** Supressão de palavras na narrativa.

**Erros de Inserção:** Inclusão de um ou mais fonemas numa palavra.

## **Procedimentos de Análise de Dados**

Após a realização das entrevistas semi-estruturadas, as mesmas foram transcritas na íntegra, a partir dos registos áudio obtidos. Realizou-se uma análise de conteúdo, retirando os indicadores e organizando-os em categorias e sub-categorias.

No que concerne às observações em contexto de sala de aula, após a realização das mesmas, foram analisados e descritos os elementos constantes das grelhas de anotação. À semelhança do que ocorreu nas entrevistas, também estes elementos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Agrupámos os indicadores que permitiram registar o tipo de estratégias utilizadas no processo de descodificação, de fluência e de compreensão bem como o número de vezes que essas actividades foram utilizadas na sala de aula por parte das professoras, quer por iniciativa própria quer através do tipo de leitura realizada.

Quando se pretende avaliar desempenhos ou capacidades, a validade dos instrumentos a utilizar reveste-se de particular importância. Esta validação pode-se definir como “a sintonia entre o resultado obtido através da aplicação do instrumento e a capacidade/qualidade que se pretende medir” (Kaplan R. M. e Saccuzzo, D. 1993, p.113), pelo que, os testes por nós construídos, só foram aplicados depois de testados num estudo piloto numa população com características similares à amostra em estudo.

A fim de verificar o nível de homogeneidade e de dificuldade do teste de compreensão da leitura estabeleceu-se o valor médio de desempenho obtido pelos alunos em cada item. De acordo com Sim-Sim (2006), uma das técnicas estatísticas mais frequentes para avaliar o poder de um item “é a análise do índice de dificuldade apresentado pelo item, traduzido na percentagem de sujeitos que responderam correctamente à questão” (p.36).

Optou-se ainda, à semelhança do que é adoptado pelo instrumento nacional de avaliação externa (Provas de Aferição) por utilizar descritores de desempenho e códigos de classificação em detrimento de respostas (in)correctas e cotações. Para tal, elaboraram-se especificamente para todos os anos de escolaridade, matrizes dos testes de compreensão de leitura, códigos de classificação e respectivos descritores e grelhas de classificação. As diversas competências no processo de compreensão leitora obedeceram a algumas das categorias utilizadas por Sim-Sim e Ramalho (1993), que integram questões de escolha múltipla, associação ou correspondência e resposta aberta.

Em relação ao nível de fluência de leitura recorreu-se à audição de registos áudio de leitura oral dos 103 alunos, tendo-se calculado o nível de fluência (correção e velocidade) e, aos alunos do 4.º ano, apoiando-nos na “*NAEP oral reading fluency scale – grade 4*” (Daane et al., 2005, p. 28), foram atribuídos níveis de fluência de um a quatro.

Os dados recolhidos nestes testes de leitura foram processados e analisados estatisticamente através de técnicas descritivas (média e desvio padrão) e, de modo a apurar a existência ou não de diferenças significativas entre as turmas, recorreu-se ao Teste *t* para amostras não emparelhadas. Este teste estatístico pareceu-nos o mais adequado pois “permite comparar duas médias relacionadas, para determinar se a probabilidade da diferença entre as médias é uma diferença efectiva e não ocasional” (Tuckman, 2005, p.387) e, ao adoptá-lo, estabelecemos um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ). De forma a determinar a correlação existente entre fluência, correção e compreensão, calculou-se *R* de Pearson que devolve o coeficiente de correlação entre uma variável independente e uma variável dependente.

## IV – Apresentação dos Resultados

Para melhor contextualizar o estudo, começamos por apresentar os resultados relativos às entrevistas e observações feitas em contexto de sala de aula. De seguida, apresentamos os resultados relativos ao desempenho dos alunos nos testes de fluência e compreensão leitora.

### Entrevistas

Um dos primeiros objectivos da entrevista consistia em esclarecer qual era a representação das entrevistadas acerca de diversos conceitos (ver anexo 1).

#### Conceito de leitura

Para a Professora 1, a leitura é a visualização e enunciação rápida das palavras. A Professora 2 considera que a leitura consiste em compreender, ou seja, o aluno perceber o texto que leu. A Professora 3, não conseguiu definir leitura apesar de ter ensinado muitos alunos a lerem. No que diz respeito à Professora 4, a leitura consiste em entender. A Professora 5 considera que ler é compreender a ideia do texto e relacionar essa informação com outras. Por fim, para a Professora 6 entende que ler é agrupar letras em palavras, dando as palavras origem às frases.

1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	1.º e 4.º anos	2.º e 3.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof.5</b>	<b>Prof. 6</b>
Ler é olharem para as palavras e dizerem-nas	Ler é entender o texto que está a ler rapidamente.	Ler? Ler é ler. Sei lá, uma pessoa passa anos a ensinar a ler mas não pensa no que é.	Ler é compreender.	Ler é perceber qual é a ideia do texto e juntar essa ideia àquilo que já sabe desse	Ler é juntar as letras que formam as palavras, sabes aquilo que

		Não sei, não sei mesmo. O que é importante é ensinar os miúdos a lerem e escreverem.		assunto.	chamamos interiorizar o mecanismo da leitura.
--	--	--	--	----------	---

No que se refere ao conceito de leitura, as Professoras 1, 3 e 5 usam palavras-chave como, 2 "olhar", "entender", "compreender" ou "perceber" aquilo que se lê. A professora 6 restringe o conceito à descodificação e a Professora 3 não conseguiu definir o termo, apesar da larga experiência de ensino não demonstra uma atitude reflexiva.

### Conceito de descodificação

Todas as entrevistadas demonstram unanimidade em torno do conceito de descodificação.

1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	1.º e 4.º anos	2.º e 3.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof.5</b>	<b>Prof. 6</b>
Juntar letra a letra para dar origem a uma palavra. Não gosto nada quando estão a silabar, por isso opto por ensinar a ler de modo global.	É juntar as letras em sílabas e formar palavras.	É a fase inicial da leitura. Quando as crianças ainda estão a juntar as letras para lerem a palavra.	Nunca vou por aí, não gosto de os ouvir dizer [p] e [a] [pa]. Decifrar é juntar as letras uma a uma.	Juntar letras para ler uma palavra.	É converter os grafemas em fonemas.

Todas as professoras usam como palavra-chave "juntar", exceção feita à Professora 6 que refere "converter" isto é, substituir o grafema pela sua representação fónica. Contudo, as Professoras 1 e 4 exprimem o seu descontentamento por esta fase.

## Conceito de fluência

Também em torno desta noção não houve divergências, utilizando as Professoras 1, 2, 4 e 5 a expressão “depressa” e as Professoras 3 e 5 “rapidez”.

1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	1.º e 4.º anos	2.º e 3.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
<b>Prof. 1</b> Para isso é que o método global é bom. Os garotos decoram as palavras e lêem-nas depressa.	<b>Prof. 2</b> É ler depressa.	<b>Prof. 3</b> É a rapidez com que as crianças efectuam a sua leitura.	<b>Prof. 4</b> Ler depressa. Essa é a maior vantagem do método global.	<b>Prof.5</b> Ler muito depressa.	<b>Prof. 6</b> Depois da decifração onde os meninos têm que ler devagar, vem a fase de lerem rapidamente, ou seja com fluência.

É de salientar a definição dada pela Professora 6 que vê a fluência como o passo seguinte à descodificação.

## Metodologia adoptada na iniciação à leitura

Relativamente ao modo como as professoras fazem a iniciação à leitura, as respostas dividem-se são de dois tipos: método global e método analítico/sintético.

1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	1.º e 4.º anos	2.º e 3.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof.5</b>	<b>Prof. 6</b>
Global mas não é puro. Depois de memorizarem as palavras trabalho bastante a composição e decomposição das sílabas.	Método global. Resulta porque os garotos não perdem tempo a juntar consoantes com vogais e ficam com mais tempo para compreenderem.	Método analítico/sintético.	É o global. Os miúdos visualizam as palavras, partem-nas em sílabas e só depois é que se desce à letra.	O método das 28 palavras é global não é?	Analítico/sintético.

Verificamos assim que as Professoras 1, 2, 4 e 5 utilizam o método global, enquanto que as Professoras 3 e 6 referem a utilização do método analítico/ sintético.

Como se pretendia compreender a forma como cada Professora utilizava a metodologia referida, pedimos que explicassem/caracterizassem a metodologia mencionada.

1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	1.º e 4.º anos	2.º e 3.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof.5</b>	<b>Prof. 6</b>
No método global começa-se por apresentar uma imagem com a palavra. Lê-se a palavra e efectua-se a divisão silábica. Escreve-se as sílabas em cartolinas de cores e fazem-se jogos de alternância de sílabas. Cada	Então, no método global apresenta-se a gravura da palavra que queremos trabalhar, lê-se a palavra várias vezes, e escreve-se em letra à mão e à máquina. Eles copiam a palavra, desenham um objecto que associam a ela.	Eu apresento uma imagem, por exemplo as uvas do abecedário ilustrado. Eles dizem o que está desenhado e eu escrevo a palavra. A letra que quero trabalhar com giz de cor. Escrevo de imprensa e ensino a escrever	Não apresento logo a imagem. Primeiro conto uma história com a letra que quero que eles aprendam. Depois mostro a imagem e a palavra escrita onde a letra a trabalhar tem outra cor. Chama-lhes logo à atenção e eles até ficam motivados	Desde sempre utilizei o método das 28 palavras. São 28 cartazes que se apresentam por uma determinada ordem e que também têm uns cartões com as palavras. Mostra-se o cartaz que fica exposto e a	Começo por apresentar a imagem do alfabeto ilustrado que já tem escrito o grafema, tanto o maiúsculo como o minúsculo de imprensa e de script, a trabalhar. Os meninos identificam a imagem, dizem o que é e eu

<p>palavra nova é escrita no quadro e eles decoram. Depois é que ensino como se desenha a letra.</p>	<p>Depois faz-se a divisão silábica e os garotos decoram como se lê cada sílaba. Com as sílabas formam-se novas palavras que se voltam a ler e desenhar. É a partir das novas palavras que os ensino a desenhar a letra.</p>	<p>manuscrita. Os meninos apagam a letra com o dedo, neste caso o [u], no quadro. Depois passam por cima dela no livro e na folha, com o lápis, e só depois é que a escrevem sozinha. Depois de saberem escrevê-la formam-se os ditongos.</p>	<p>porque sabem que vão aprender outra letra. Dividimos a palavra em sílabas e trocamos as sílabas; por exemplo “urso” começamos a ler pela segunda sílaba “sour” que dá uma não palavra. Com as sílabas já trabalhadas noutras aulas e que estão na caixa (sim cada aluno tem a sua caixa) tentamos formar outras palavras para ler o mais rapidamente possível. Só no dia a seguir é que digo o nome do grafema e o escrevemos mas isso eles já sabem de casa, ensinam-lhos em casa e por vezes com nomes errados em vez dos nomes certos.</p>	<p>palavra. Há uns cartões com as sílabas para cada aluno que faz novas palavras a partir da primeira, podendo colocar mais ou menos sílabas que são escritas e decoradas. Parte-se de 28 palavras (uma de cada vez) e chegam-se às centenas num instante. Depois cada um tem que dizer à turma quais as palavras novas que encontrou. Tentamos construir frases com as novas palavras. É muito simples até porque não se ensina a escrever ao mesmo tempo.</p>	<p>escrevo a palavra no quadro, usando giz de cor para dar ênfase à letra. Depois dizem-se novas palavras começadas por aquele som e eu vou-as escrevendo no quadro, usando sempre o mesmo sistema, giz de cor para o fonema novo. Depois de o identificarem, juntamo-lo com a letra seguinte e vamos descobrir novas palavras com aquela sílaba. Por fim chegamos à palavra e efectuamos a sua leitura. Depois disso é que os ensino a desenharem o grafema da letra.</p>
--	--	---	--	---	--

Independentemente do método de iniciação à leitura referido pelas docentes, verificamos que todas aliam a imagem ao fonema ou ao grafema a estudar. No entanto, verificamos que as Professoras que utilizam o método global usam palavras-chave como “apresentar a palavra” e “ler a palavra”, enquanto que as Professoras que se reportam ao método analítico/sintético aludem a apresentação do “abecedário” ou “alfabeto” ilustrado.

Apesar da Professora 4 indicar o método global como sendo o método utilizado para a

iniciação à leitura, o percurso de apresentação da imagem e da palavra não é similar ao das outras Professoras.

Quanto ao ensino da leitura, quatro professoras (Professoras 1, 2, 3 e 6) referiram que ensinavam a leitura e a escrita de modo simultâneo, enquanto que a Professora 4 ensina a escrever o grafema no dia seguinte, a Professora 5 apenas o faz depois dos alunos saberem ler.

### **Actividades/estratégias utilizadas na passagem da descodificação à automatização**

Com vista a automatizar o processo de leitura, as Professoras 1 e 4 dizem que não promovem actividades com vista a automatizar o processo porque ensinam a ler as palavras. A Professora 2 costuma efectuar jogos de composição e decomposição silábica seguidos de leitura expressiva. Em relação à Professora 3, ela refere o recurso aos jogos silábicos e à leitura em coro. A Professora 5 também recorre aos jogos silábicos, mas é ela que vai construindo as palavras, sílaba a sílaba, limitando-se os alunos a associarem as sílabas para lerem as palavras. A Professora 6 refere o trabalho com rimas, lengalengas e trava-línguas como forma de incrementar a fluência, bem como a reconstrução silábica.

1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	1.º e 4.º anos	2.º e 3.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof.5</b>	<b>Prof. 6</b>
Nenhumas, comigo aprendem a ler logo as palavras.  Sim, faço sempre assim. Com uns resulta mais do que com outros.	Jogos de decomposição e composição de sílabas para a construção de novas palavras e leitura expressiva das mesmas	Jogos de sílabas em que se alterna a posição das sílabas e jogos de leitura em coro.	Não faço actividades dessas, comigo é logo fluência.  Sim, mesmo na iniciação, os pais é que os ensinam o que não devem.	Só aquelas à volta das sílabas para eles saberem como se lê cada sílaba.  Faço jogos com os cartões e o primeiro a ler a sílaba ganha 1 ponto. Coloco mais uma	Jogamos com os sons e ritmos das palavras para além de fazermos a reconstrução silábica.  Os meninos gostam de lengalengas, rimas, trava-

				sílaba e quem ler recebe outro ponto. O primeiro a ler a palavra toda tem um prémio simbólico.	línguas e coisas assim que faz com que aprendam a ler com fluência.
--	--	--	--	--	---

Houve necessidade de clarificar com as Professoras 1 e 4 se mesmo na iniciação à leitura não havia a promoção de actividades/estratégias conducentes à fluência. As mesmas professoras referem que mesmo no 1.º ano não trabalham a descodificação, sendo a fluência trabalhada mediante a apresentação de novas palavras, incentivando os alunos a lerem-nas rapidamente.

### **Estratégias conducentes à compreensão numa aula de leitura**

Relativamente à leitura, todas as professoras costumam solicitar aos alunos que façam, em primeiro lugar, a leitura silenciosa do texto. Todas as professoras têm por hábito ler oralmente o texto para os seus alunos e, no que diz respeito à leitura oral por parte dos alunos, todas as professoras são, de forma regular, unânimes nesta prática, apelando a diferentes estratégias. Assim, a Professora 2 e 5 efectuam leitura em coro antes de os alunos lerem individualmente e no caso da Professora 2, a pares.

1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	1.º e 4.º anos	2.º e 3.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos	1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos
<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof.5</b>	<b>Prof. 6</b>
Primeiro os alunos lêem silenciosamente o texto. Depois leio eu. De seguida faz-se a leitura oral. Se o texto	Em primeiro lugar os alunos lêem silenciosamente. Depois de tirar dúvidas de vocabulário	Eu leio o título e eles fazem a leitura silenciosa. Muitas vezes fazemos leitura em coro mas,	Os miúdos fazem uma leitura silenciosa. Depois faço eu seguida deles e só depois é que	Em primeiro lugar os alunos lêem silenciosamente o texto. Depois leio eu e de seguida	Começo por explicar o tipo de texto que vão ler, mesmo no 1.º ano a fim de os familiarizar

<p>é grande, os alunos lêem todos ao mesmo tempo. Se é pequeno, lêem um de cada vez. De seguida faço a exploração do texto, fazendo perguntas de interpretação e no caso do 3.º e 4.º ano, também fazemos a exploração gramatical. Só no fim é que podem resolver a ficha.</p>	<p>eu leio seguida deles. No fim de todos terem lido em coro, eles fazem a leitura a pares. Por fim, eu releio o texto e vou fazendo as perguntas que estão no manual para que eles não tenham dúvidas com os enunciados.</p>	<p>como há sempre os que vão “na onda” é necessário ouvir lê-los um a um. Demora muito tempo quando se tem dois anos na sala, ainda por cima tão diferentes. Antes de voltar a ler o texto, escrevo no quadro as palavras cujo significado os alunos dizem desconhecer. Releio o texto e pelo contexto tentamos encontrar o significado delas e vou fazendo as perguntas de interpretação. Quando não há tempo, é em casa que resolvem as propostas de trabalho do manual mas a exploração já foi feita na escola.</p>	<p>eles lêem em voz alta. A compreensão vai sendo trabalhada durante o texto, pois vou fazendo perguntas o que facilita o trabalho de respostas do livro de fichas.</p>	<p>lemos todos em conjunto. Nesta fase vou fazendo a exploração oral do texto, as perguntas de interpretação e depois cada um lê o texto de forma expressiva (por parágrafos ou na íntegra) dependendo do tamanho dele e do meu tempo. As palavras que não sabem o significado sublinham-nas e os mais velhos procuram-nas no dicionário e dizem aos pequenitos. Vou fazendo perguntas de interpretação mas como quero que integrem os conhecimentos uns com os outros, relaciono transversalmente os assuntos.</p>	<p>com os diferentes tipos de texto. Leio o título e peço que adivinhem qual o assunto de que o texto trata. De seguida efectuam a leitura silenciosa, esclareço o significado de alguns vocábulos que eles não sabem e individualmente cada um lê uma parte do texto, enquanto o resto da turma acompanha quem está a fazer a leitura oral. No fim, identificamos as personagens, o tempo e o espaço bem como os acontecimentos e as acções. Efectua-se a exploração gramatical e resolvem as perguntas de interpretação e de funcionamento da língua no livro.</p>
--	---	--	---	---	--

No que se refere à compreensão, as seis professoras referem-na como uma forma de interpretação oral do texto, por vezes com recurso a questões de funcionamento da língua, mas tendo sempre por base o questionamento da professora. Todas as professoras referem explicitar o significado das novas palavras encontradas no texto. A Professora 3 apresenta

uma estratégia diferente para a explicitação da sinonímia, uma vez que conduz os alunos à descoberta dos significados através da releitura do texto. A Professora 5 encarrega os alunos mais velhos de procurarem no dicionário os significados e de os transmitirem aos mais novos.

Excepção feita à Professora 5, todas as outras professoras associam a compreensão do texto à sua exploração e ao tipo de perguntas que aparece no manual escolar, referindo ainda, as Professoras 1 e 6 as questões de funcionamento da língua. A Professora 5 demonstra preocupação em articular saberes, essencialmente com os conteúdos de Estudo do Meio ou com os conhecimentos do mundo.

### Observações

As observações recaíram em três tipos de aulas distintas: iniciação à leitura e descodificação (1.º ano), automatização da descodificação e desenvolvimento da fluência, cujas observações incidiram no tipo de actividades/estratégias dinamizadas pelas Professoras.

O quadro 5 sintetiza o número de observações de sala de aula, realizadas em cada ano de escolaridade e a cada uma das seis professoras, com a duração de sessenta minutos cada.

Professores	Professores						Total por ano de escolaridade
	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	
1.º Ano	9	0	9	0	9	9	36
2.º Ano	9	0	0	9	9	9	36
3.º Ano	0	9	0	9	9	9	36
4.º Ano	0	9	9	0	9	9	36
Total por docente	18	18	18	18	36	36	144

**Quadro 5**

Em relação às observações feitas ao 1.º ano de escolaridade, verificámos que todas as professoras trabalham aliando o texto icónico à palavra ou ao fonema em estudo.

<b>Actividades de Iniciação à Leitura</b>					
<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 5</b>	<b>Prof. 6</b>
<b>Fase Inicial</b>	Apresentação de gravura	9	9	9	9
	Leitura pelo professor da palavra da gravura	9	0	9	0
	Leitura pelo professor do grafema representado na gravura	0	0	0	0
	Descoberta de novas palavras	9	9	9	9
	<b>Subtotal</b>	<b>27</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>18</b>
<b>A nível silábico</b>	Identificação silábica	9	9	9	9
	Segmentação silábica	9	9	9	9
	Reconstrução silábica	9	9	9	9
	Adição silábica	9	0	9	0
	Identificação de similaridades sonoras nos sons iniciais das palavras	9	9	9	9
	Identificação de similaridades sonoras nos sons finais das palavras	9	9	9	9
	Supressão silábica	9	9	9	9
	<b>Subtotal</b>	<b>63</b>	<b>54</b>	<b>63</b>	<b>54</b>
<b>A nível fonémico</b>	Identificação fonémica	4	9	3	9
	Segmentação fonémica	4	9	2	9
	Reconstrução fonémica	4	9	3	9
	Supressão fonémica	4	9	5	9
	Manipulação fonémica	0	9	0	9
	<b>Subtotal</b>	<b>16</b>	<b>45</b>	<b>13</b>	<b>45</b>
<b>Leitura e escrita</b>	Leitura de palavras pelos alunos	9	9	9	9
	Leitura de frases pelos alunos	8	7	7	7
	Escrita de palavras pelos alunos	9	8	8	7
	Escrita de frases pelos alunos	8	7	6	7
	<b>Subtotal</b>	<b>34</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>30</b>
<b>Total</b>		<b>140</b>	<b>148</b>	<b>133</b>	<b>147</b>

**Quadro 6**

No que diz respeito ao modo como as professoras abordam a iniciação à leitura nas suas aulas, verificámos que os hábitos das professoras são muito parecidos no que se refere ao trabalho a nível silábico. A grande diferença reside no trabalho ao nível do fonema. Inicialmente, apenas as Professoras 3 e 6 promoviam actividades que envolviam o fonema. Contudo, a partir de Fevereiro e pela formação que estavam a frequentar (Programa Nacional do Ensino do Português), as Professoras 1 e 5 começaram também a trabalhar ao nível do fonema. Quanto às actividades de leitura e escrita, todas as Professoras promoveram a leitura

de palavras e em todas as aulas observadas a Professora 1 fomentou a escrita quer de palavras quer de frases.

No que concerne às actividades e estratégias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da descodificação verificámos que a maioria delas fora desenvolvida pelas professoras apenas no 1.º ano de escolaridade, excepção feita ao desenvolvimento lexical e explicitação do vocabulário, actividades desenvolvidas em todos os anos.

<b>Actividades conducentes à descodificação</b>						
	<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof. 5</b>	<b>Prof. 6</b>
Desenvolver a linguagem oral, colocando o enfoque no conhecimento lexical	12	10	13	16	25	30
Explicitação clara do vocabulário	13	18	18	15	8	36
Leitura de pseudopalavras	1	0	4	0	1	5
Estratégias de reconhecimento global das palavras	9	0	6	0	9	3
Estratégias de correspondência fonema/grafema	4	0	9	0	4	9
Estratégias de automatização da correspondência fonema/grafema	12	0	6	0	9	6
Estratégias de antecipação/chaves contextuais	2	4	9	3	15	25
Estratégias de explicitação da relação entre consciência fonémica e capacidade para ler palavras	0	0	4	0	5	6
Estratégias de leitura de unidades ortográficas, indutoras da regra	0	9	9	9	18	32
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>129</b>	<b>144</b>	<b>113</b>	<b>222</b>	<b>254</b>
					Apenas no 1.º ano	

**Quadro 7**

Em relação à forma como as professoras desenvolvem a leitura nas suas aulas, constatámos que os hábitos das professoras são muito parecidos no que respeita a leitura silenciosa e oral dos alunos.

<b>Actividades promovidas tendo em vista a automatização</b>						
	<b>Prof. 1</b>	<b>Prof. 2</b>	<b>Prof. 3</b>	<b>Prof. 4</b>	<b>Prof. 5</b>	<b>Prof. 6</b>
Desenvolver a linguagem oral, colocando o enfoque no conhecimento lexical	12	10	13	16	25	30
Explicitação clara do vocabulário	13	18	18	15	8	36
Leitura de pseudopalavras	1	0	4	0	1	5
Leitura global de palavras	9	1	6	3	9	3
Leitura de lengalengas	3	6	6	3	15	15
Leitura de trava-línguas	2	6	8	7	9	16
Leitura oral pelo professor	18	18	18	18	36	36
Leitura silenciosa	18	18	18	18	36	36
Leitura oral	18	18	18	18	36	34
Leitura em coro	6	6	17	10	11	7
Todos os alunos leram	18	18	18	18	36	36

**Quadro 8**

A leitura de pseudo-palavras, de lengalengas, trava-línguas e a leitura global de palavras isoladas, bem como a leitura em coro não foi muito trabalhada pelas seis professoras, excepção feita à Professora 3 que apenas não efectuou leitura em coro numa das aulas assistidas.

### **Testes de fluência de leitura**

De acordo com a análise estatística efectuada aos testes de leitura para os diferentes anos de escolaridade, foi nossa preocupação verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre turmas. Para tal, aplicámos o Teste *t* a uma distribuição bi-caudal de amostras de variância desigual, considerando um nível de significância estatística de 95% ( $p < 0,05$ ).

Apenas encontramos diferenças significativas no 1.º ano de escolaridade (ver Quadro 9) entre a Turma A e D o que nos leva a concluir que o desempenho dos alunos destas duas turmas em termos de fluência é distinto.

Uma vez que o processo de iniciação à leitura deve estar concluído no final do 1.º ano, e que a capacidade de descodificação assume uma maior relevância na fase inicial (Sim-Sim e Micaelo, 2006), podemos avançar que a diferença de metodologia adoptada pelas professoras se reflecte, numa fase inicial, no desempenho dos alunos. À semelhança dos resultados obtidos por Cary e Verhaeghe (2005) “as crianças que desde o início aprendem a ler segundo o método analítico-sintético têm melhores desempenhos” (p.63) também os resultados obtidos pelos alunos da Turma D, cuja iniciação à leitura foi feita através do método analítico/sintético, demonstram um melhor desempenho, quando comparados com, e só com, a Turma A.

Turma	Teste T
A_B	0,132617922
A_C	0,324667897
A_D	0,028444045 *
B_C	0,169733385
B_D	0,37511144
C_D	0,139829145

*\*valores significativos (p < 0,05)*

**Quadro 9:** Fluência medida através do número de palavras lidas por minuto no 1º ano de escolaridade.

Não se verificando diferenças estatisticamente significativas nos outros anos de escolaridade.

Turma	Teste T
A_B	0,189163201
A_C	0,372095175
A_D	0,19620248
B_C	0,19620248
B_D	0,889905143
C_D	0,337187169

*\*valores significativos (p < 0,05)*

**Quadro 10:** Fluência medida através do número de palavras lidas por minuto no 2º ano de escolaridade

<b>Turma</b>	<b>Teste T</b>
A_B	0,864715193
A_C	0,219764542
A_D	0,057992846
B_C	0,215887709
B_D	0,040513302
C_D	0,082843121

*\*valores significativos ( $p < 0,05$ )*

**Quadro 11:** Fluência medida através do número de palavras lidas por minuto no 3º ano de escolaridade.

<b>Turma</b>	<b>Teste T</b>
A_B	0,746565734
A_C	0,079271957
A_D	0,054378187
B_C	0,119783305
B_D	0,093517781
C_D	0,451092707

*\*valores significativos ( $p < 0,05$ )*

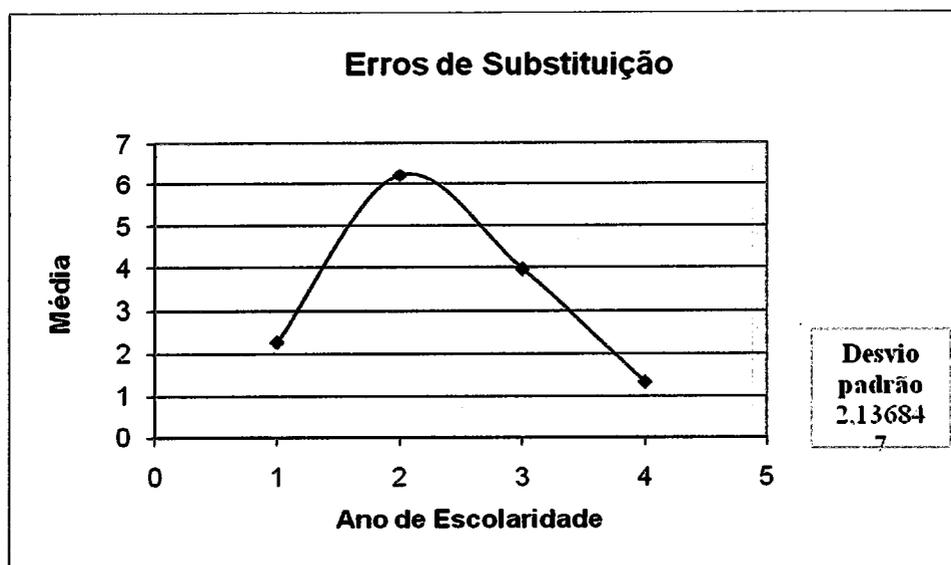
**Quadro 12:** Fluência medida através do número de palavras lidas por minuto no 4º ano de escolaridade.

Tendo como objectivo a avaliação do nível de fluência de leitura, sendo esta medida através da rapidez na descodificação, constatámos que o tipo de erro de leitura mais frequente, em todos os anos de escolaridade, é o de substituição (ver Quadro 13).

Tipo de Erros					
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	Total de erros / tipos
Erro de Substituição	72	125	78	30	305
Erro de Adição	05	15	6	04	30
Erro de Omissão	26	18	13	00	57
Erro de Inversão	16	09	26	01	52
Erro de Pronúncia	43	59	52	22	176
Erro de Inserção	46	26	32	21	125
Total erros /ano	208	252	207	78	
Média de Fluência	45 (ppm)	50 (ppm)	82 (ppm)	118 (ppm)	

**Quadro 13:** Tipo de erros por ano de escolaridade.

O número de erros de *Substituição* aumenta no 2.º ano de escolaridade (ver gráfico 1) mas, começa a decrescer no 3.º ano, atingindo o valor mais baixo no 4.º ano.



**Gráfico 1**

No gráfico 2 podemos ver que a curva de erros de adição vai descendo à medida que o aluno vai aumentando a sua escolarização. Assim, ao analisar o gráfico 2 verificamos que no

1.º ano de escolaridade os alunos incluem novas palavras na narrativa, e que essa tendência se acentua um pouco no 2.º ano, caindo abruptamente no 3.º ano e de forma menos acentuada no 4.º ano de escolaridade.

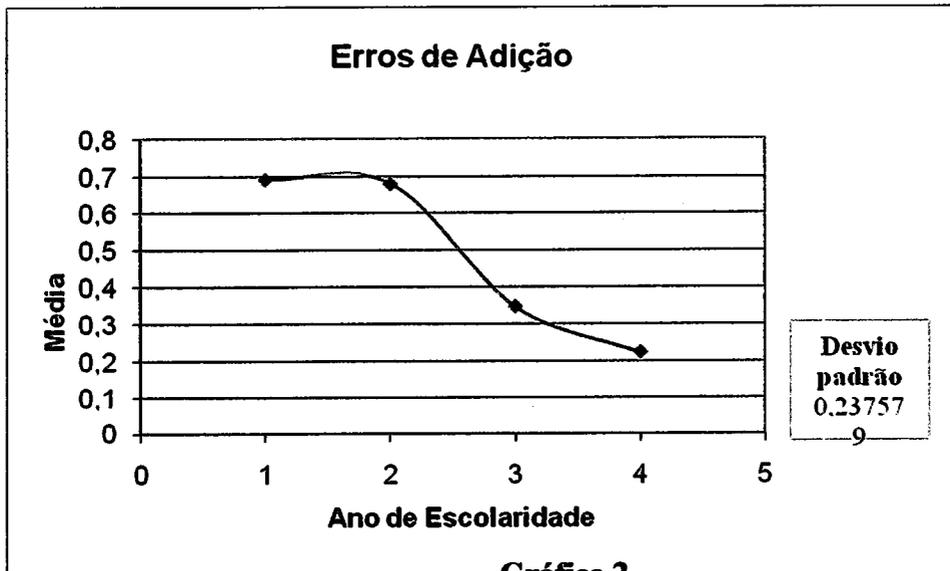


Gráfico 2

Tendência análoga se verifica nos erros de omissão, uma vez que este tipo de erros atinge o ponto mais alto no 2.º ano de escolaridade, começando a decrescer no 3.º ano (não obstante a média ser superior à do 1.º ano), caindo abruptamente, quase que para o zero no 4.º ano (ver gráfico 3).

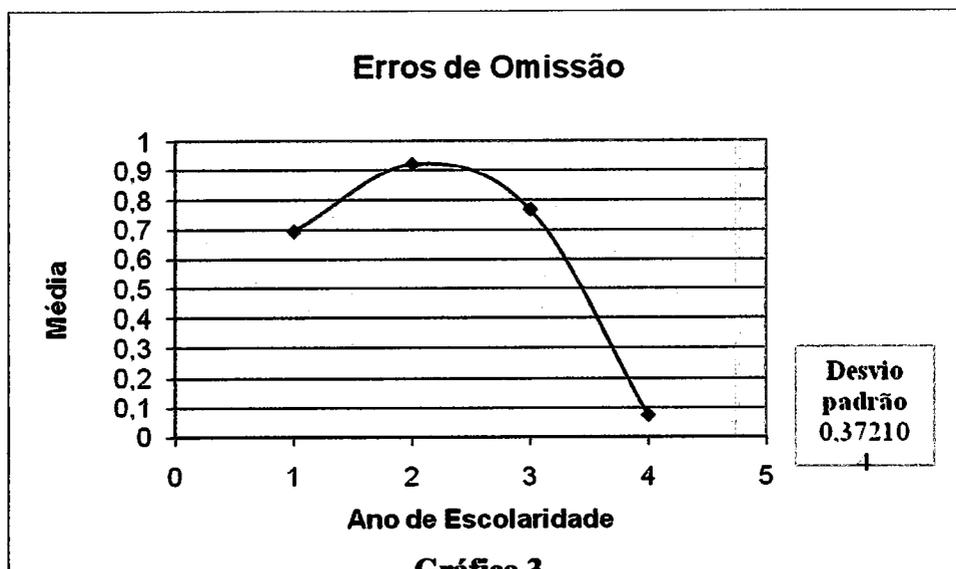
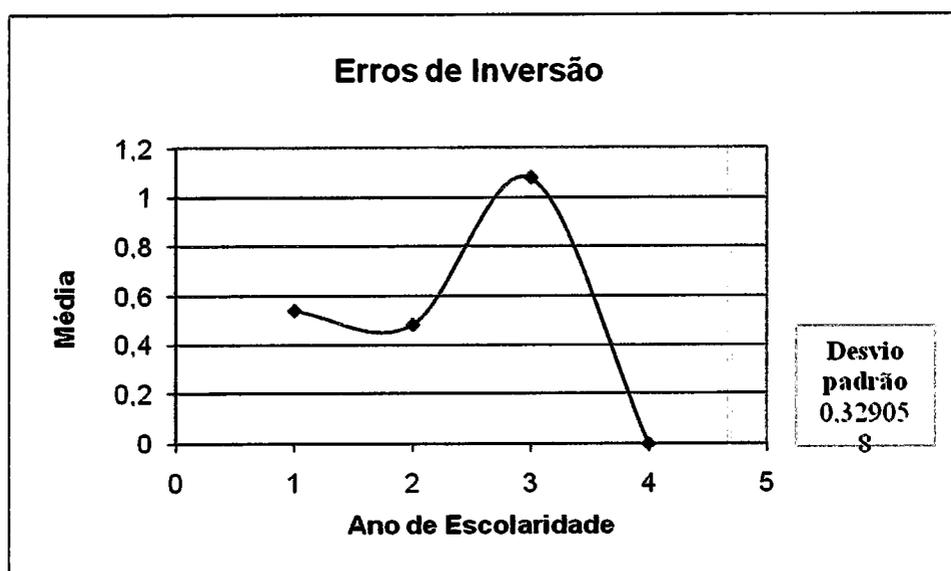


Gráfico 3

Na fase inicial de aprendizagem da leitura ocorrem algumas inversões de fonemas. Muitas vezes, estas inversões encontram-se relacionadas com aspectos perceptivos (Martins e Niza, 1998) que diminuem lentamente no 2.º ano de escolaridade, contudo, elas aumentam substancialmente no 3.º ano, onde, a par da complexidade textual e do tamanho dos textos, predominam as trocas nos vocábulos com ataque ramificado.

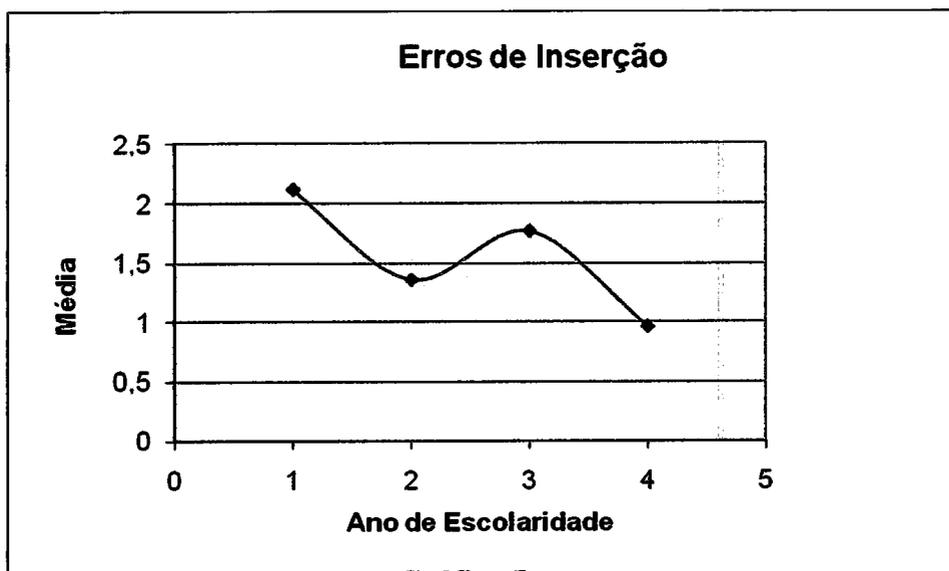
No final do 1.º Ciclo, na amostra em estudo, este tipo de erro é inexistente (ver gráfico 4).



**Gráfico 4**

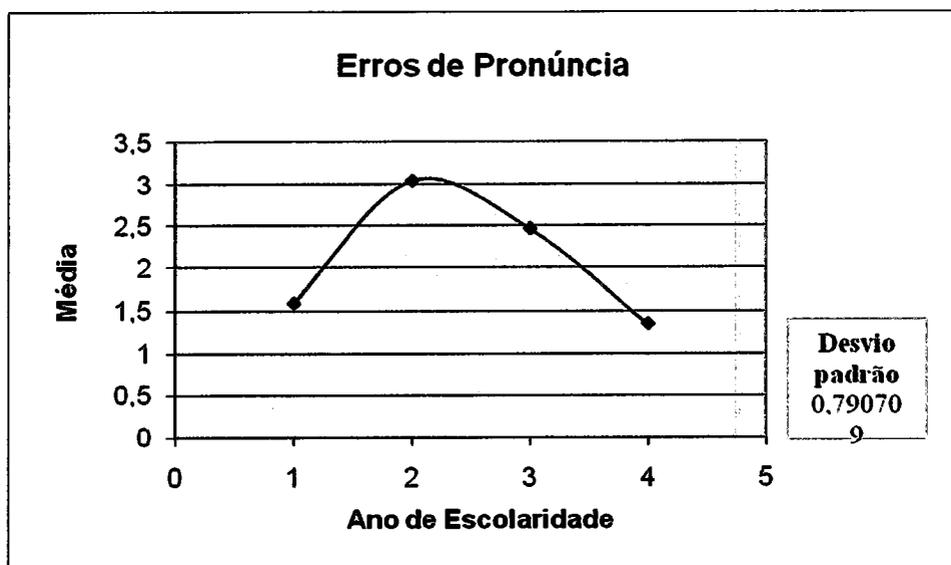
No que respeita à inclusão de fonemas nos vocábulos, ao analisar o gráfico 5, constata-se que essa é uma tendência que vai oscilando ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Na fase inicial da aprendizagem da leitura, as crianças vão inserindo alguns fonemas nos vocábulos que lêem. Essa tendência decresce no 2.º ano para voltar a reaparecer no 3.º ano, diminuindo no 4.º ano. Porém, os alunos concluem o 4.º ano do Ensino Básico ainda a cometerem este tipo de erro.



**Gráfico 5**

Em relação aos erros de pronúncia (ver gráfico 6) verificamos que este também é um erro típico no decurso do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que atinge o seu ponto mais alto no 2.º ano de escolaridade, começando a curva a efectuar um percurso descendente no 3.º e 4.º anos de escolaridade.

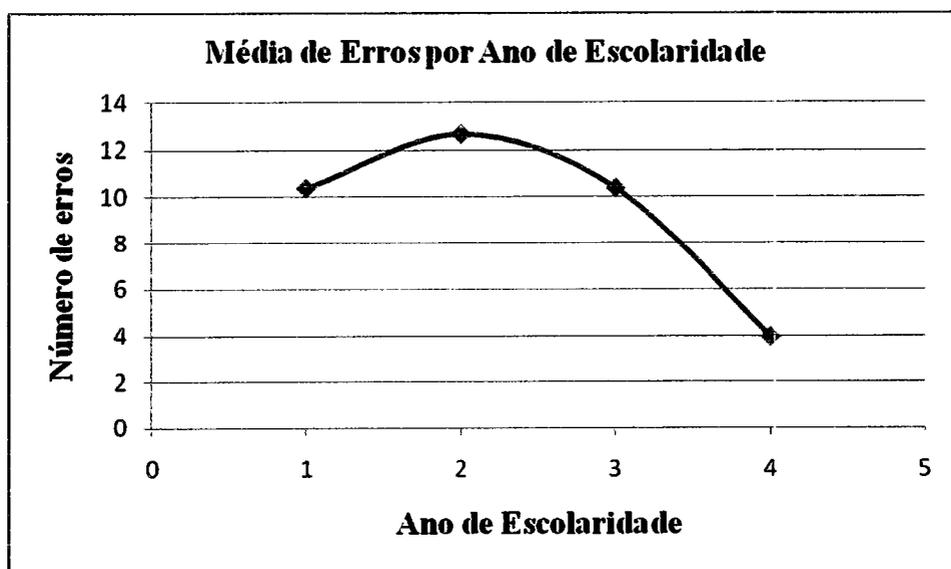


**Gráfico 6**

Em síntese, ao analisarmos a precisão com que os alunos efectuam a leitura oral de um texto desconhecido, podemos afirmar que em todos os anos de escolaridade os alunos cometem erros.

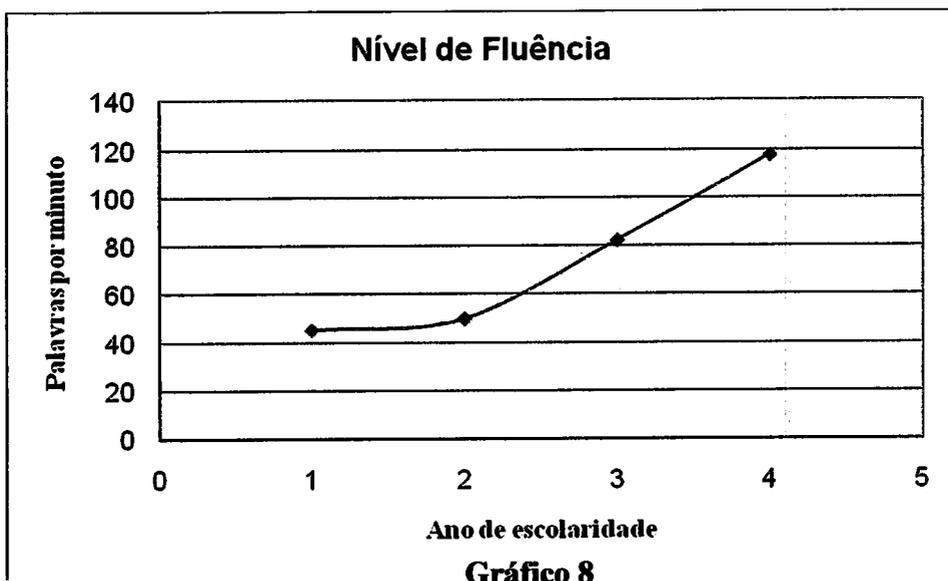
A curva do gráfico 7 representa isso mesmo. No início da escolaridade, aquando da iniciação à leitura, a precisão ou correcção dos alunos é diminuta. Porém, a curva de crescimento continua no sentido ascendente, uma vez que o processo de descodificação ainda está em curso. Na medida em que o aluno começa a adquirir automatização nesse processo, a curva inverte o seu sentido, iniciando assim um processo descendente.

No entanto, está patente no gráfico 7 que os alunos deste estudo concluem o 4.º ano de escolaridade lendo com alguma incorrecção.



**Gráfico 7**

Ao analisar o gráfico 8, constatamos que há uma evolução bastante positiva entre os níveis de fluência obtidos desde o 1.º ano até ao 4.º ano de escolaridade.



Para além do número de palavras lidas por minuto e do tipo de erro dado, analisámos o índice de precisão ou correcção de palavras lidas, uma vez que consideramos importante saber o número de palavras efectivamente lidas, pois tal poderia influenciar a compreensão da leitura. O índice de correcção, calculado através da fórmula  $C = \frac{(NPT - NE)}{NPT} \times 100$  em que NPT é o Número de Palavras do Texto e NE o número de erros dados, fornece-nos a percentagem de palavras correctamente lidas pelo aluno.

O Quadro 14 permite-nos ver as médias obtidas pela população em estudo, no que concerne ao seu desempenho na fluência leitora, na correcção e na compreensão da leitura.

<b>Médias por ano de escolaridade</b>				
	<b>1.º Ano</b>	<b>2.º Ano</b>	<b>3.º Ano</b>	<b>4.º Ano</b>
<b>Correcção</b>	94,3	91,3	95,4	98,3
<b>Fluência</b>	45,1	49,8	82,3	117,8
<b>Compreensão</b>	7,6	6,6	8	8,6

**Quadro 14**

Porém, se atendermos ao número de palavras lidas por minuto em cada ano de escolaridade, verificamos que o número é manifestamente inferior aos níveis definidos para a língua inglesa. Os resultados de um estudo prévio (Pinheiro, 1994) mostraram que a teoria sobre os processos de leitura, desenvolvida no contexto da língua inglesa, pode, com algumas ressalvas, sendo uma delas a interpretação do efeito regularidade, ser aplicado para explicar os processos de leitura em português. A irregularidade da escrita afecta mais a leitura em inglês, atendendo à opacidade desta língua, do que a leitura em português. Como implicação prática desta diferença na língua portuguesa, Pinheiro (1995) ressaltou que o efeito de regularidade não pode ser tomado como um indicativo de uso do processo lexical.

Apesar de não haver nenhum estudo nacional actualizado que nos permita comparar os resultados obtidos com dados nacionais e baseando-nos nas características da opacidade da Língua Portuguesa (Seymour et al. 2003) cuja estrutura silábica é mais simples que a francesa, seria de esperar que os resultados se aproximassem dos níveis de desempenho dos alunos franceses. Porém, tal não acontece. Como também não acontece se compararmos os resultados obtidos neste estudo com os da Língua Inglesa. Apesar de na Língua Inglesa a maioria das palavras ser monossílabos ou dissílabos, em termos de estrutura silábica ela é, de acordo com Seymour *et. al.*, muito complexa. Pelo que poder-se-ia inferir que os resultados

fossem idênticos aos dos alunos franceses e ingleses. Assim, seria de esperar, que em termos de precisão de leitura os resultados fossem parecidos com os franceses. Em termos de fluência esperar-se-ia uma diferença menos acentuada entre o número de palavras por minuto lidas, entre crianças inglesas e portuguesas.

O quadro 15 apresenta a velocidade de leitura, por ano de escolaridade, medida em número de palavras por minuto, para a leitura oral. Nele são apresentados os valores encontrados por Guszak, citado por Koenig e referidos em Sim-Sim e Micaelo (2006) e por Rasininki e Padak (2001) como referência aos resultados obtidos no presente estudo.

<b>Velocidade de leitura oral, por ano de escolaridade, medida em número de palavras por minuto</b>			
<b>Ano de escolaridade</b>	<b>Velocidade mínima de acordo com Koenig</b>	<b>Velocidade de acordo com Rasininki e Padak</b>	<b>Resultados obtidos</b>
1.º Ano	60	80	45
2.º Ano	70	90	50
3.º Ano	90	110	82
4.º Ano	120	140	118

**Quadro 15**

Não obstante o fraco desempenho dos alunos em relação às médias apresentadas, consideramos que eles acompanham a evolução do número de palavras por ano de escolaridade. Assim, o número de palavras proposto aumenta de ano para ano de escolaridade de acordo com a seguinte progressão: do 1.º para o 2.º ano, os alunos devem ler mais 10 palavras por minuto (os do nosso estudo aumentaram 5 palavras), do 2.º para o 3.º ano, o intervalo é de 20 palavras (a amostra em estudo leu, em média 32 palavras a mais) e, do 3.º para o 4.º ano a diferença cifra-se num aumento de 30 palavras por minuto (os alunos do estudo leram mais 36 palavras por minuto). Assim, se os resultados obtidos pelos alunos são

diminutos em relação às velocidades apresentadas, podemos dizer que a proporção do número de palavras por ano de escolaridade lidas a mais é similar, uma vez que as grandes diferenças se situam na transição do 2.º para o 3.º ano e deste para o quarto.

No sentido de percebermos se a falta de precisão na leitura afecta o nível de fluência e o de compreensão, aplicou-se o  $r$ -Pearson que permite fazer uma correlação, combinando assim as três variáveis: precisão, compreensão e fluência. No quadro 16 apresentam-se esses resultados, combinando as três variáveis já referidas com as turmas e os anos de escolaridade. A comparação entre turmas torna evidente que os resultados variam, essencialmente no 1.º ano, em função da metodologia adoptada pelas professoras. Assim, verificamos uma elevada correlação entre Precisão e Compreensão em todas as turmas em estudo, excepção feita à turma A do 2.º ano, dado o elevado número de erros de leitura cometidos por alguns alunos, que os impediram de compreender o texto.

Em termos de Precisão/Fluência, verifica-se que não há correlação na Turma D do 1.º ano, havendo ausência dessa mesma correlação nas Turmas A e B do 2.º ano pelos mesmos motivos: diminuta velocidade de leitura. Quanto à correlação entre Fluência/ Compreensão assinalamos a correlação negativa existente no 1.º ano B e D, dada a velocidade de leitura ser diminuta nas duas turmas. Regista-se ainda, a correlação negativa nas Turmas A e B do 2.º ano pelos mesmos motivos. Em relação à turma B do 2.º Ano de Escolaridade a estatística de sumário obtida através da análise descritiva, indica uma grande dispersão uma vez que o Desvio Padrão é alto (5,396), existindo uma grande diferença entre o número mínimo e máximo de erros que os alunos dão.

r-Pearson				
Anos	Turma	Precisão/Fluência	Precisão/Compreensão	Fluência/Compreensão
1.º Ano	A	0,881833	0,808135	0,617103
	B	0,254268308	0,655182841	-0,29391079
	C	0,685643	0,931126	0,675451
	D	-0,91833086	0,650725152	-0,75619944
2.º Ano	A	-0,46329672	-0,28697202	-0,21559914
	B	-0,92471	0,833834	-0,88739
	C	0,12198932	0,773172623	-0,31504277
	D	0,8647221	0,73331318	0,83725464
3.º Ano	A	0,632886	0,779455	0,5995740
	B	0,65739946	0,65739946	0,71656624
	C	0,10403951	0,38124643	0,95912118
	D	*	*	*
4.º Ano	A	0,54817108	0,54817108	0,47370722
	B	0,21894939	0,48858818	0,52748801
	C	*	*	*
	D	0,63004532	0,46423835	0,74369538

*\*O número reduzido de alunos não permite verificar a correlação*

**Quadro 16**

<b>r-Pearson para todas as turmas</b>		
<b>Correcção/ Fluência</b>	<b>Correcção/ Compreensão</b>	<b>Fluência/ Compreensão</b>
0,622164	0,595108	0,475728

**Quadro 17**

Contudo, ao efectuarmos uma análise global como a apresentada no quadro 17, verificamos que há uma correlação positiva entre todas as variáveis, quando agrupamos todas as turmas, ou seja, a população em estudo (103 alunos).

## **V – Discussão dos Resultados, Implicações e Limitações**

Este estudo tinha como objectivo tentar compreender de que forma a fluência da leitura é uma competência adquirida pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo a que esse factor poderá condicionar ou promover o desenvolvimento da compreensão da leitura. Pretendíamos saber se factores como a automatização da descodificação, velocidade de leitura, precisão de leitura ou tipos de erros ocorridos durante a leitura, poderiam, ou não, exercer influência no desenvolvimento da compreensão da leitura nos alunos. Neste sentido, observámos o modo como os processos de iniciação à leitura, descodificação e automatização são desenvolvidos em contexto de sala de aula, através da acção pedagógica dos professores.

Tendo em conta o nosso objectivo geral, e de modo a facilitar a discussão dos resultados obtidos, procurámos estabelecer algumas relações entre:

- a) os dados obtidos através das entrevistas às seis professoras em estudo e as respectivas observações das aulas;
- b) os dados obtidos a partir dos testes de leitura, das observações das aulas e das opiniões das professoras;
- c) os dados obtidos a partir dos testes de leitura, dos testes de compreensão e das observações das aulas.

### **Leitura – Interpretação dos dados obtidos através das entrevistas às seis professoras em estudo e das observações das aulas**

Com as entrevistas realizadas às seis professoras em estudo pretendíamos conhecer e descrever as concepções das mesmas face ao ensino da leitura. O significado das suas

representações, apresentado sob a forma de opiniões, dúvidas e hesitações assume um papel importante neste estudo.

Apesar da pluralidade de definições em torno dos conceitos em estudo, a maioria das docentes associou o conceito de leitura à compreensão, tendo inclusive uma das entrevistadas referido a necessidade de integrar os novos conhecimentos nos anteriormente adquiridos. Duas outras professoras limitam a leitura à descodificação e uma das professoras não conseguiu definir leitura. Os outros conceitos para os quais se pediu às professoras a respectiva opinião, não geraram opiniões distintas, havendo unanimidade em redor do termo decifrar, que é entendido como a identificação das palavras escritas, onde se transforma a sequência de grafemas numa sequência de fonemas.

Se este conceito não levantou dúvidas, duas das professoras que advogam a utilização do método global manifestaram o descontentamento que sentem por esta fase inicial da leitura. Referiram que os seus alunos aprendem a ler apenas com recurso ao reconhecimento visual das palavras, sendo este aspecto limitador do acesso dos alunos à via sub-lexical que é indirecta e se apoia na descodificação grafo-fonológica. Esta limitação é tida como necessária nesta fase porquanto a via visual global adoptada pelas professoras conduz, segundo as mesmas, a uma leitura rápida numa fase subsequente.

No que concerne ao conceito de fluência, também houve unanimidade em torno desta questão, uma vez que os professores consideram que a fluência é a rapidez com que os alunos efectuem a leitura, referindo um dos docentes a utilização do método global como uma vantagem, dado haver a memorização dos vocábulos.

Em relação à metodologia adoptada na iniciação à leitura, destacamos a hesitação da professora 5, que refere utilizar o *Método das 28 Palavras*, mas tinha dúvidas se o mesmo era

considerado *Global*. As Professoras 1 e 4 advogam a utilização do mesmo método - *Global* – por o considerarem um método em que a visualização, a memorização e o trabalho de composição e decomposição das sílabas está favorecido. A Professora 2 emprega o mesmo método porém, a sua utilização radica no pressuposto de que como não há trabalho ao nível da sílaba, dispõe de mais tempo para trabalhar a compreensão. As Professoras 3 e 6 advogam a utilização do método *Analítico/Sintético*.

Excepção feita à Professora 4, que principia as actividades de iniciação à leitura com a leitura de uma história, todas as outras professoras recorrem à apresentação de uma imagem. Se as Professoras 1 e 2 apresentam a imagem e a palavra, que é memorizada, dividida em sílabas, reconstruída e formadas novas palavras a partir das sílabas conhecidas, para de seguida ensinarem a “desenhar a letra”, a Professora 5 apenas efectua trabalho com as sílabas, distinguindo o trabalho de leitura e escrita, ocorrendo este depois da exploração das 28 imagens/palavras. A Professora 4 apresenta a imagem com a palavra, mas o grafema que pretende ensinar no dia seguinte, encontra-se destacado com uma cor diferente. Todo o trabalho realizado em torno da sílaba passa pela reconstrução silábica e formação de novas palavras.

Apesar das Professoras 3 e 6 utilizarem o método *Analítico/Sintético*, partirem da imagem do abecedário ilustrado e da escrita da palavra no quadro com o grafema, a introduzir, destacado através de giz colorido, o trabalho subsequente é diferente: a Professora 3 passa logo para a parte caligráfica e só depois de os alunos saberem escrever o novo grafema é que o associa a outros dando origem à sílaba. A Professora 6, à medida que os alunos dizem novas palavras com o fonema em estudo, escreve-as no quadro, destacando o grafema com cor diferente. Depois de os alunos identificarem o grafema, associa-o a um

outro, solicitando de seguida novos vocábulos com as sílabas encontradas, chegando desta forma à palavra. Só depois, é que parte para a parte caligráfica que, apesar de não o ter referido na entrevista, pela observação das aulas, foi possível constatar que a metodologia é igual à das outras docentes.

A observação de aulas do 1.º ano recaiu nas Professoras 1, 3, 5 e 6 (quadro 6) e nelas podemos observar que apenas as Professoras 1 e 5 efectuaram a leitura da palavra apresentada com a imagem, todos promoveram a descoberta de novas palavras e nenhum leu o grafema isoladamente. No que concerne ao trabalho a nível silábico, as Professoras 1 e 5 demonstraram, tal como haviam afirmado na entrevista, que privilegiavam este tipo de trabalho. As Professoras 3 e 6 não efectuaram trabalho de adição silábica contudo, a Professora 6 na entrevista refere que promove este tipo de actividades.

Se as actividades observadas a nível silábico incidiram nas Professoras 1 e 3, professoras que referiram adoptar o método *Global* como o método de iniciação à leitura, as actividades desenvolvidas a nível fonémico foram valorizadas pelas Professoras 3 e 6, que se descreveram como adeptas do método *Analítico/Sintético*, sendo também estas as professoras onde o número de actividades de leitura e escrita, tanto de frases como de palavras, foi valorizado.

As estratégias conducentes à descodificação foram essencialmente valorizadas no 1.º ano de escolaridade porém, neste ano não houve, por parte de nenhuma das professoras, a promoção de actividades de metalinguagem. As Professoras 1 e 4 referiram na entrevista que não desenvolvem estratégias conducentes à descodificação pelo que, podemos inferir, baseando-nos nas 9 observações de aulas feitas a cada uma (quadro 7), que o trabalho desenvolvido nesta área foi feito sem que tivessem consciência explícita do mesmo.

Como estratégias conducentes à automatização da leitura, as Professoras 1 e 4 referiram, tal como foi assinalado anteriormente, não executar este tipo de tarefas uma vez que ensinam logo a ler os vocábulos, sendo a fluência trabalhada apenas com a introdução e memorização de novas palavras; as Professoras 2, 3 e 5 mencionam os jogos de composição e decomposição silábica seguida de leitura, sendo utilizada a leitura em coro pela Professora 3 como forma de estimular a velocidade de leitura. A Professora 6 refere, para além da reconstrução silábica, a utilização de jogos que apelam à sonoridade e ritmo das palavras como é o caso das lengalengas, trava-línguas e rimas.

A observação das aulas permitiu-nos corroborar as afirmações das professoras, uma vez que as docentes que referiram não desenvolverem actividades que conducentes à automatização do processo de leitura, foram aquelas que efectivamente trabalharam menos actividades promotoras de automatização da leitura. Contudo, a Professora 2 e 4 não efectuaram leitura de pseudopalavras, sendo esta tarefa realizada em maior número de vezes pelas professoras que referiram utilizar o método *Analítico/Sintético*.

No que concerne às estratégias conducentes à compreensão, estas não foram alvo de análise na observação de aulas, uma vez que o objectivo do nosso estudo apenas pretende verificar se a fluência de leitura se encontra correlacionada com a compreensão.

### **Avaliação da fluência – Interpretação dos dados obtidos a partir dos testes de leitura, das observações das aulas e das opiniões das professoras**

Tal como referimos anteriormente, as Professoras 1 e 4 referiram na entrevista que não desencadeavam estratégias que promovessem a automatização da leitura, uma vez que utilizam o “método *Global*”. Contudo, como se pode verificar pela análise do quadro 8, apenas as

Professoras 2 e 4 (nenhuma com 1.º ano de escolaridade) não promoveram a leitura de pseudopalavras, Das diferentes actividades observadas concluímos que a Professora 4 com o 2.º e 3.º anos de escolaridade, foi a docente que menos actividades promoveu, seguida da Professora 1. Ao invés, a Professora 6, que indicou como metodologia de iniciação à leitura o método *Analítico/Sintético* foi a docente que mais actividades promoveu.

Atendendo ao número de actividades promovidas tendo em vista a automatização do processo de leitura no 1º ano de escolaridade: 118, 144, 222 e 254, correspondendo respectivamente às Professoras 1,3,5 e 6, e que a Professora 1 foi a que menos actividades (5) conducentes à descodificação realizou, estando no lado oposto a Professora 6 que promoveu 23 actividades. Assim, consideramos curiosa a relação existente entre as actividades desenvolvidas em contexto de sala de aula e os resultados estatisticamente significativos obtidos pelas turmas A e D (quadro 9). Para as outras turmas e outros anos de escolaridade, não foram encontradas diferenças significativas.

O número de palavras lidas por minuto vai crescendo ao longo dos anos de escolaridade, 45, 50, 82 e 118 correspondendo ao 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade respectivamente, o que demonstra uma evolução bastante positiva (gráfico 8).

Da mesma forma que a velocidade de leitura aumentou por ano de escolaridade, o número de erros diminuiu (gráfico 7), excepção feita ao 2.º ano de escolaridade em que o número de erros de substituição, de adição e de pronuncia aumentou, encontrando-se ainda o processo de descodificação em curso neste ano de escolaridade.

Em suma, consideramos interessante a relação que existe entre as actividades observadas em contexto de sala de aula que propiciam a automatização e a evolução bastante positiva do nível de fluência com o decréscimo do número de erros.

## **Avaliação da compreensão – Interpretação dos dados obtidos a partir dos testes de compreensão, dos testes de leitura e da correcção**

Apesar do *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 1990) e do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001) veicularem a necessidade de ler diferentes tipos de textos e de extensão variada, o Ministério da Educação não facultou, até hoje, informação detalhada sobre os níveis ou padrões de leitura a atingir por ano de escolaridade.

Os resultados deste estudo mostram que a compreensão aumenta à medida que o nível de fluência aumenta e o número de erros diminui e pode contribuir para tipificar perfis de desempenho leitor ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

### **Limitações do estudo**

Efectuando uma análise reflexiva e retrospectiva o modo como este estudo foi desenvolvido e implementado consideramos essencial destacar algumas limitações a ele inerentes.

Assim, a opção metodológica tomada poderá ser uma delas uma vez que a metodologia de estudo de caso, por nós escolhida, apesar de apresentar múltiplas vantagens num estudo como o nosso, apresenta igualmente limitações que, segundo vários autores (Yin, 2005; Patton, 2002) se prendem com a subjectividade do investigador e a validade e rigor dos resultados. Cientes destas limitações, atribuímos particular importância à triangulação dos dados, essencial para a validade e fiabilidade do estudo (Stake, 2005), usando múltiplas fontes de recolha de dados que nos permitiram traduzir com rigor a realidade investigada. Os

variados instrumentos utilizados na recolha de dados poderão ser encarados como uma limitação na medida em que estão sujeitos a uma interpretação por parte do investigador acerca das representações, conceitos e práticas dos professores em estudo, o que por si só, já constitui uma informação subjectiva.

Apesar de nos últimos anos se ter assistido a um aumento na produção de teses e de trabalhos na área da avaliação da leitura (Sim-Sim e Viana, 2007), não foram divulgados, até ao momento, quais os instrumentos validados para a população portuguesa que permitam aferir a fluência de leitura no final de cada ano de escolaridade, bem como os padrões de leitura de cada ano de escolaridade. A ausência destes últimos dados constitui uma das limitações deste estudo uma vez que não existe um documento orientador, validado para esse efeito e para a população que possui como língua materna o português, o que nos impossibilitou de comparar os resultados obtidos pela população em estudo com os níveis de desempenho de leitura nacionais.

Referimos ainda que a avaliação da correcção e da fluência de leitura foram comparadas com a observação das aulas, não tendo ocorrido o mesmo com a compreensão da leitura. Esta poderia ter sido incluída no nosso estudo, mas a opção não foi colocada no início, não sendo assim possível comparar o tipo de estratégias referidas e implementadas pelas professoras com os resultados obtidos.

## VI – Considerações Finais

*“As pessoas não sabem o que custa em tempo e esforços aprender a ler.*

*Eu necessitei para isso de oitenta anos e não estou certo  
de o ter conseguido plenamente”.*

Goeth

Nas últimas décadas a leitura deixou de ser estudada apenas como uma competência que se ensina e passou a ser estudada como o resultado da interacção de vários processos. Por isso, quando se tentou definir o acto de ler, encontramos uma infinidade de concepções e descrições sobre o que é ler ou o que se entende por compreensão leitora. Apesar da diversidade encontrada, todas as definições remetem para a ideia de que o acto de ler implica uma descodificação de símbolos gráficos, e tem em vista a extracção de significado.

Ler e escrever são actividades complexas que implicam múltiplas operações e um amplo conjunto de conhecimentos, motivo pelo qual, para se alcançar o seu domínio se devem desenvolver simultaneamente o reconhecimento e a produção de palavras escritas, isto é, compreensão leitora e composição escrita (Casas, 1998 e Cítoles, 1996).

Ao longo deste estudo e ancorados nos seus objectivos, consideramos que o trabalho sistemático, conciso em torno da descodificação levando os alunos a automatizarem o reconhecimento visual do léxico, através das duas vias (lexical e sub-lexical) são factores conducentes à fluência de leitura, sendo a rapidez e a precisão na descodificação que determinam a compreensão. Se a descodificação pode corresponder à primeira tarefa de iniciação formal da aprendizagem da leitura, o percurso para o sucesso passa pela aquisição

de fluência, pela compreensão de textos de complexidade crescente e, pelo desejo de ler para diversos fins, isto e, pela criação de uma forte motivação para a leitura, tal como Adams, (1998), Good, Simmons, Kame'enui, (2001), Pressley (1998) e Stanovich (2000) veiculam.

Verificámos ainda que existe uma relação entre os níveis de fluência, essencialmente no 1.º ano, e o tipo de trabalho realizado pelos professores, que consideram utilizar dois tipos de métodos de iniciação à leitura e escrita distintos, método *Global* e *Analítico/Sintético*, sendo a variável *método* absorvida nos outros anos de escolaridade, não só pelo final do período de decifração como pelo tamanho dos textos e tipo de vocabulário utilizado.

Perante os resultados obtidos podemos dizer que a fluência, entendida como a capacidade para ler um texto de um modo correcto, preciso e rápido influencia a habilidade de entender e retirar significado do que foi lido, ou seja, a compreensão leitora. Consideramos de grande importância, mais do que saber que tipo de método se deve utilizar, conhecer quais as estratégias e actividades que potencializam os níveis de fluência de leitura.

Uma vez que a amostra em estudo apenas é representativa de quatro escolas do distrito de Santarém, poder-se-á constituir como sugestão, em termos de investigação futura a aplicação dos testes de fluência a outras populações, bem como o alargamento do estudo a outro tipo de textos que não o narrativo.

## Referências Bibliográficas

- Adams, M. J. (1994). Modeling the connections between word recognition and reading. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4a ed., pp. 838-863). Newark: International Reading Association.
- Alarcão, M. L. (2001). *Motivar para a leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. London: Longman.
- Almeida, L., e Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: Apport.
- Anderson, R. C., e Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (Orgs.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Org.), *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Baker, L. (1985). Differences in the standards used by college students to evaluate their comprehension of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 20, 297-313.
- Baker, L., e Brown, A. (1984). Metacognitive skills in reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, e P. Mosenthal (Orgs.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.

- Bamberger, R. (1975). *Developper l'habitude de la lecture: études et documents d'information*. Paris: Unesco.
- Barrett, T. (1972). *A taxonomy of reading comprehension*. Lexington: GinnMa.
- Baroja, F.P., Paret, A.M. e Riesgo, C.P. (1993). *La Dislexia – Origen, diagnostico y recuperacion*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Berdie, D. R., Anderson, J. F., e Neibuhr, M. A. (1986). *Questionnaires: design and use* (2ª Ed.). New Jersey: Scarecrow Press.
- Bereiter, C., e Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition & Instruction*, 2, 131-156.
- Bimmel, P., e Schooten, E. V. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. In G. Rijlaarsdam e M. Kooy (Orgs.), *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 1-4, 85-102.
- Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Bogdan, R., e Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Brannan, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. In J. Brannen (Org.), *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Aldershot, England: Avebury.

- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, e W. F. Brewer (Orgs.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casas, A.M. (1988). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Casas, A.M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro
- Castro, S.L. e Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chall, J. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S., e Jacobs, V. A. (1983). Writing and reading in the elementary grades: developmental trends among low-SES children. *Language Arts*, 60-5, 617-626.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2ª Ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace.

- Chall, J. S., e Jacobs, V. A. (2003). The Classic study on poor children's fourth grade slump. *The American Educator*, 14-15.
- Citoler, S.D. e Sanz, R.O. (1997). A leitura e a escrita: Processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Cohen, L., Manion, L., e Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Colomer, T., e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Crowder, R.G. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cunningham, D. J. (1987). Outline of an educational semiotic. *American Journal of Semiotics*, 5, 201-216.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., e Oranje, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special study of oral reading*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: voice and choice in the student-centred classroom*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Durkin, D. (1986). Prefácio. In J. Baumann (Org.), *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.

- Ehri, L. C., e Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179.
- Ellis, A. W. (1984). *Reading, writing and dyslexia: a cognitive analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Ferreiro, E. (1998). L'écriture avant la lettre. In. H. Sinclair et col. *La production de notations chez le jeune enfant: Langage, nombre, rythmes et melodies*. Paris: PUF.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Org.), *The nature of intelligence*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H., e Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail e O. W. Hagen (Orgs.), *Perspectives on the development of memory and cognition*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Folgado, C. (2007). *Círculos de Literatura*. Trabalho apresentado na 6ª Conferência da International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE). Crossing Cultural Boundaries. Exeter, Inglaterra.
- Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: Macmillan Press Ltd. & The British Psychological Society

- Fooman, Fletcher e Francis (2002). Preventing reading failure by ensuring effective reading instruction. In S. Patton e M.Holmes (Eds.), *The keys to literacy*. (36-42). Washington: Council for Basic Education
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., e Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: a longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Freitas, E., e Santos M. L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Freitas, E., Casanova, J., e Alves, N. (1997). *Hábitos de leitura: um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.
- Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE) (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2ª Ed.). Lisboa. Edições Asa.
- Golder C., e Gaonac'h D. (1998). *Lire et comprendre: psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Good, R. H., Simmons, D. C., e Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5-3, 257-288.

- Goodman, K. S. (1987). Transactional psycholinguistic model. In H. Singer e R. B. Ruddell (Orgs.), *Theoretical models and process of reading*. (3<sup>a</sup> Ed.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Gray, W. S. (1960). The major aspects of reading. In H. M. Robinson (Org.), *Sequential development of reading abilities. Supplementary educational monographs*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guthrie, J. T., e Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read. In P. McCardle e V. Chhabra (Orgs.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. *The American Educator*, 1-27, 10-29.
- Hopkins, D. (1993). *A teacher's guide to classroom research*. (2<sup>a</sup> Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Jacobs, G. (1997). *Successful strategies for extensive reading*. Singapore: RELC.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: summary and implications of the National Reading Panel findings. In P. McCardle e V. Chhabra, (Orgs.), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kish, L. (1987). *Statistical design for research*. New York: Wiley.
- Kuhn, M. R., e Stahl, S. A. (2003). Fluency: a review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 6, 293-323.

- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., Ventura, P., e Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (Org.), *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Liberman, L.Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., e Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lincoln, Y. S., e Guba, G. E. (2006). Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In N. Denzin, e Y. S. Lincoln (Orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (2ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Linuesa, M.C. e Gutiérrez, A.B.D. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Lopes, J. e Figueiredo, M. J. (1998). O processamento fonológico e a aprendizagem da leitura e da escrita. In J. A. Lopes (Org.), *Necessidades educativas especiais: estudos e investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Lopes, J. (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"* (2ª Ed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Ludke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- Lyon, G. R. (1998). Current scientific knowledge about reading development and reading disorders: congressional testimony. *Their World*, 1-10.

- Lyon, G.R.(1998). *Overview of reading and literacy initiatives: Statement of G Reid Lyon. Testimony before the Senate Committee on labor and human resources*. Washington, DC. <http://156.40.88.3/publications/pubs/jeffords.htm>. Obtido em Janeiro de 2007.
- Lyon, G. R. (1999). Reading development, reading disorders, and reading instruction: research-based finding. *Language and Education*, 6-1, 8-16.
- Kaplan, R e Saccuzzo, D. (1993). *Psychological Testing: Principles, applications and issues* (3ªed.). Pacific Grove, ca: Brooks/Cole Pub. Company
- Magalhães, A. M., e Alçada, I. (1994). *Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Manzano, M. G. (1988). *A criança e a leitura*. Coleção Crescer. Porto: Porto Editora.
- Martins, M.A. (1996). *Pré-História da aprendizagem da leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M.A. (1998). Conhecimentos precoces sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), 57-59.
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer e M. Castle (Orgs.), *Fostering the life-long love of reading: the affective domain in reading education*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Miles M. B., e Huberman A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelas: De Boeck.

Ministério da Educação (1991). *Organização curricular e programas: 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica

Ministério da Educação (2001). *Prova de Aferição de Língua Portuguesa: 4º ano de escolaridade*. Obtido em Janeiro de 2007, de GAVE:

<http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=pafericao1p4ano2001.pdf>

Ministério da Educação (2001a). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (s/d). *Provas de Aferição*. Obtido em Janeiro de 2007, de GAVE:

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>

Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morais, M. M., e Valente, M. O. (1991). Pensar sobre o pensar: ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação*, 35-56.

Moreira, J. M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., e Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., e Gonzalez, E. J. (2004). *PIRLS international achievement in the processes of reading comprehension: results from PIRLS 2001 in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., e Sainsbury, A. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*. (2ª Ed.). Chestnut Hill, MA: Boston College.

Muroni, J. (2002). *L'apprentissage de la lecture et ses mécanismes: de la vue sur les sons e du son dans l'image*. Obtido em Novembro de 2006 de:

<http://linguistiques.muroni.free.fr/SITE/hdr/synth%E8se%20HDR%20;mm.pdf>

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the sub-groups*. Washington DC: U.S. Government Printing Office

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research and its implication for reading instruction*. National Institute for Literacy.

NCLB (2001). The facts about... *reading achievement*., [www.NoChildLeftBehind.gov](http://www.NoChildLeftBehind.gov). Obtido em Setembro de 2006.

Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Observatoire Nationale de Lecture (ONL) (2003). *Le manuel de lecture au CP*. Paris: Savoir Lire

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (s/d). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Obtido em Setembro de 2006, de OECD:

[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html)

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2004). *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Paris: OECD.

Palincsar, A., e Brown, A. (1985). Reciprocal teaching: activities to promote reading with your mind. In T. L. Harris, E. J. Cooper (Orgs.), *Reading, thinking, and concept development: strategies for the classroom*. New York: College Board Publications.

Paris, S. G., Wasik, B. A., e Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, e P. D. Pearson (Orgs.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Passeron, J. (1986). *Les plus ingénument polymorphe des actes culturels: la lecture*. Paris: Ministère de la Culture.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, California, Sage Publications.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3ª Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pearson, P. D., e Fielding, L. (1996). Comprehension instruction. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal e P. D. Pearson (Orgs.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Lisboa: Edições Asa.

- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., e Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Pinheiro, A. M. V. (1994). *Leitura e escrita: Uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editorial Psy.
- Pinheiro, A. M. V. (1995). Reading and spelling development in Brazilian Portuguese. *Reading & Writing*, 7(1), 111-138.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., e Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: Data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at grade 4*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Plano Nacional de Leitura. (2007). Obtido em Junho de 2007, de Plano Nacional de Leitura: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/ListaConteudos.aspx?area=2>
- Pocinho, M. (2004). *Psicologia cognitiva e lingua materna*. Tese de doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira
- Porto Editora (s/d). *Livros Escolares*. Obtido em Setembro de 2006, de Weebboom.pt: <http://www.weebboom.pt/escolares/default.asp?area=03&tipoF=1>.
- Pressley, M. (1998). Comprehension strategies instruction. In J. Osborn e F. Lehr (Orgs.), *Literacy for all: issues in teaching and learning*. New York: Guilford Press.

- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, e R. Barr (Orgs.). *Handbook of reading research* (Vol. 3). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Quivy, R., e Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question-answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516-522.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições Asa.
- Reichardt, C., e Cook, T. D. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rinehart, S. D., Sthal, S. A., e Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21-4, 422-438.
- Roberts, M. J., e Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13, 259-266.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Illinois: Southern Illinois University Press.
- Rosenshine, B., Meister, C., e Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: a review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66-2, 181-221.
- Ruddell, R. B., e Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. B. Ruddell e N. J. Unrau (Orgs.), *Theoretical models*

*and processes of reading* (5<sup>a</sup> Ed). Newark, Delaware: International Reading Association.

Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Org.), *Attention and performance* (Vol. 6). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.

Santos, G. (2000a). *A escola que aprende*. Porto: Asa Editores.

Santos, C. P. dos, Araújo, L., e Graça, M. (2006). Resultados das provas de aferição e dos exames de Matemática e de Português do 9º ano: que conclusões tirar? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-3, 199-218.

Schwanenflugel, P., Kunh, M. R., Meisinger, B., Bradley, B., e Stahl, S. A. (2003). *An examination of the attentional resource model and the development of reading fluency*. Paper presented at biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.

Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based programming for Overcoming reading problem at any level*. Knopf.

Siegel, L. (1993). Alice in IQ land or why IQ is still irrelevant to learning disabilities. In R. M. Joshi e C. K. Leong (Orgs.), *Reading Disabilities: diagnosis and component processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Silva, A. C. (2003). Uma perspectiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura. *Quid Novi?*, (4) 67-70.

- Sim-Sim, I., e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Sim-Sim, I. (1994). De que é que falamos quando falamos de leitura. *Inovação*, 7, 131-143.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., e Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- Sim-Sim, I. e Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho da leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Smith, N. B. (1980). *Reading instruction for today's children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Snow, C., Burns, S., e Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Stake, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley, e P. Foster (Orgs.), *Case Study Method*. London: Sage Publications.
- Stake, R. (2005). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Swaby, B. E. R. (1989). *Diagnosis and correction of reading difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T., e Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90-2, 210-223.
- Teixeira, M. M. (1994). Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Trindade, M.N. (2003). Literacia versus alfabetização: Novos/velhos desafios na era da Globalização? In. A. Neto, J. Nico, J.C. Chouriço, P. Costa e P. Mendes (Org.), *Didácticas e metodologias da educação – Percursos e desafios* (Vol. I). Évora: Universidade de Évora.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Van Dijk, T. A., e Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vega, F.C. (2002). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Barcelona: Praxis.
- Venâncio, L. (2004). *Motivação e compreensão na leitura: estudo exploratório de uma experiência de ensino integrado entre a disciplina de língua portuguesa e ciências naturais*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Viana, F.L.P.(2003). *Da linguagem oral à leitura: Construção e validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F., e Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1993). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira (Org.), *Dimensões da Educação das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.
- Vigner, G. (1979). *Lire: du texte au sens*. Paris: Clé Internacional.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Walsh, K. (2003). Basal readers: the lost opportunity to build the knowledge that propels comprehension. In *The American Educator*, 1-27, 24-27.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31-48.
- Whitehurst, G.J. (2002). The development of pre-reading skills. In S. Patton e M. Homes (Eds.), *The keys to literacy*. Washington: Council for Basic Education.



Woods, P. (1993). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.*

Barcelona: Ediciones Paidós.

Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods.* Thousand Oaks: Sage

Publications, Inc.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman.

Yuill, N., e Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: an experimental investigation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ziccardi, A. M. (2003). *A busca de sentidos no texto: estudo aplicado de inferências em textos escritos.* Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81-3, 329-339.

---

## **Anexo 1**

# Guião de Entrevista

---

## Tema

A Fluência de leitura.

## Objectivos Gerais

- ▼ Conhecer se os alunos do 1.º Ciclo lêem ou não com fluência.
- ▼ Perceber o modo como os diferentes intervenientes (professores e alunos) vêem a aprendizagem da leitura.
- ▼ Tentar verificar se a automatização da descodificação é um factor que influencia a compreensão da leitura.

## Blocos Temáticos

- ▼ Legitimar a entrevista.
- ▼ A leitura.
- ▼ Apreciação das aulas assistidas.
- ▼ Validação da entrevista.
- ▼ Semi-estruturada.
- ▼ Os blocos temáticos encontram-se no guião ordenados logicamente, do mais geral para o mais específico.

## Estratégia

- ▼ As temáticas inventariadas dentro de cada bloco servem apenas de referência para o entrevistador.
- ▼ Levar o sujeito a explicar e clarificar o mais possível os seus pontos de vista, as suas perspectivas, linguagem, termos e conceitos, à medida que for elaborando as respostas e desenvolvendo o discurso.

## Táctica

- ▼ Inicia-se sempre por uma questão (estímulo) pois esta poderá solicitar todas as temáticas.

- ▼ Partindo da questão mais geral e recorrendo a alguns aspectos das afirmações anteriores que necessitem de clarificação (por parte do entrevistador) e que sejam passíveis de reconduzir o entrevistado para áreas temáticas ainda não abordadas ou insuficientemente exploradas, serão colocadas novas questões.
- ▼ A questão com que se inicia cada bloco é a mais geral de recurso, a utilizar após a 1.ª resposta para facilitar o seu desenvolvimento. Algumas questões podem servir diferentes objectivos e diferentes blocos.

Bloco	Objectivos	Tópicos	Exemplos de questões	Observações
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar acerca do objectivo da entrevista e do seu contexto.</li> <li>• Valorizar o contributo do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectivo da entrevista e do trabalho de investigação (estudo de caso).</li> <li>• Posição, estatuto e papel do entrevistado / entrevistador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deseja saber mais alguma coisa acerca deste trabalho?</li> <li>• Acerca da entrevista necessita de algum esclarecimento adicional?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Referir que se trata de um estudo sobre a fluência de leitura e não de avaliação da Prática Pedagógica e da formação do sujeito.</li> <li>• O entrevistado poderá ter alguma expectativa (relacionada com o estudo) que requeira clarificação.</li> </ul>
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir a confidencialidade e da parte de informação e o anonimato das respostas do discurso produzido.</li> <li>• Agradecer a participação no estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização dos resultados.</li> <li>• Importância da participação do entrevistado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existe algum ponto que queira clarificar?</li> <li>• Há alguma pergunta que deseje fazer?</li> <li>• Importa-se que a entrevista seja gravada?</li> <li>• Ou que tome algumas notas adicionais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colocar-se a disposição para esclarecer eventuais dúvidas.</li> <li>• A confidencialidade será garantida através de: <ul style="list-style-type: none"> <li>-omissão dos nomes dos sujeitos;</li> <li>-dos elementos que referirem que não pretendem ver divulgados.</li> </ul> </li> <li>• Agradecer antecipadamente a colaboração no estudo.</li> </ul>

<b>Bloco</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Exemplos de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>B</b>  <b>Obter elementos relacionados com a dinamização da leitura em contexto de sala de aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar e relacionar as diferentes perspectivas sustentadas pelos participantes acerca do processo de iniciação à leitura.</li> <li>• Analisar o tipo de actividades desenvolvidas que incentivam a fluência da leitura.</li> <li>• Recolher dados que permitam categorizar as práticas de automatização da leitura desenvolvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectivas / Expectativas.</li> <li>• Problemas / Dificuldades.</li> <li>• Preferências <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos positivos / Aspectos negativos.</li> </ul> </li> <li>• Actividades desenvolvidas de forma directa/ indirecta.</li> <li>• Erros / Lacunas.</li> <li>• Práticas dinamizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua opinião saber ler é....?</li> <li>• O que considera mais importante para a aprendizagem da leitura?</li> <li>• Antes do ensino formal da leitura costuma efectuar actividades preparatórias? Descreva o tipo de actividades que habitualmente efectua.</li> <li>• De que forma ensina os seus alunos do 1.º ano a ler?</li> <li>• Quanto tempo (em média) os seus alunos, do 1.º ano, dedicam em actividades de leitura?</li> <li>• Como costuma avaliar a leitura?</li> <li>• No processo de aprendizagem da leitura, o que privilegia numa fase inicial?</li> <li>• E numa fase seguinte?</li> <li>• Na sua opinião, quais os factores que influenciam a compreensão da leitura?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Começar sempre por tentar colocar a questão de forma geral e neutra para não induzir o sujeito numa determinada direcção.</li> <li>• Explorar e especificar a natureza, a origem as características dos problemas / dificuldades, limitações, erros, faltas, situações ideais, aspectos positivos e negativos.</li> <li>• Falar numa linguagem colegial, pouco abstracta, não técnica.</li> <li>• Pedir exemplos e descrições de casos concretos.</li> </ul>

<b>Bloco</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Exemplos de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>C</b>  <b>Apreciação das aulas assistidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir pontos de referência para a caracterização da turma (se for necessário).</li> <li>• Tentar detectar a coerência entre as “convicções” e as práticas dos participantes.</li> <li>• Recolher dados relativos aos aspectos relacionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de interacção.</li> <li>• Motivação por parte dos alunos e do professor.</li> <li>• Actividades a que os alunos aderem melhor.</li> <li>• Tipos de aulas observados.</li> <li>• Aspectos predominantes da relação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir para caracterizar a turma.</li> <li>• Pedir a impressão geral das turmas nos aspectos que considerar relevantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principais problemas nos diferentes anos da turma.</li> </ul>

<b>Bloco</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Exemplos de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>D</b>  <b>Validação da entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher informação não prevista ou não solicitada, mas que se afigure importante para o entrevistado.</li> <li>• Averiguar acerca das suas reacções à situação da entrevista.</li> <li>• Recolher sugestões do entrevistado sobre os aspectos a incluir na entrevista. Concluir a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos importantes não abordados e a referir.</li> <li>• Reacções à entrevista.</li> <li>• Sugestões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há alguma coisa que queira acrescentar?</li> <li>• Houve algum aspecto que não tivesse sido abordado ou que queira aprofundar?</li> <li>• O que achou da entrevista?</li> <li>• Que sugestões faria?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agradecer mais uma vez a participação e disponibilidade do entrevistado e valorizar o seu contributo.</li> </ul>

---

## **Anexo 2**

## **Guião para observação de aulas**

### **A Turma:**

- **Características**
- **Número de alunos por ano de escolaridade**
- **Idade e género por ano de escolaridade**
- **Nível social e económico**
- **Nacionalidade dos progenitores**

### **Gestão e organização das aulas**

- **Estrutura das aulas observadas (directa, indirecta, semi-directa)**
- **Ritmos**
- **Rotinas**
- **Formas de trabalho do professor (individual, grupo, pares, tutoria)**

### **Ambiente da aula e relações interpessoais**

- **Clima geral da aula**
- **Relação aluno / aluno**
- **Relação professor / aluno**

---

## **Anexo 3**

## Os animais nossos amigos

Chamo-me Camilo, o crocodilo, e estou muito mal dos dentes.

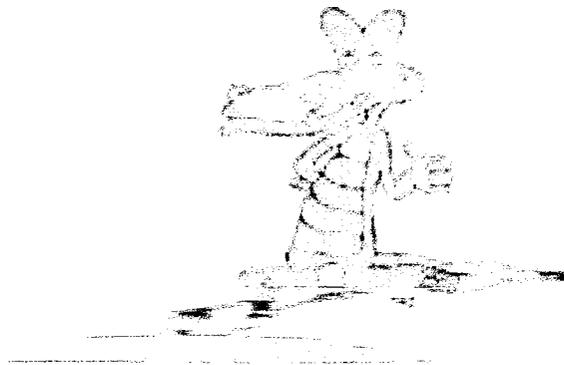
O dentista Firmino, o coelho, não me queria tratar: tinha medo de ser devorado! Depois... teve uma ideia. Mandou-me abrir a boca, fechar os olhos, e meteu-me uma vassoura entre os maxilares.

- Agora já podemos trabalhar...

Não senti nada. Ele é um bom dentista. Mas espirrei durante todo o dia: a vassoura estava cheia de pó...

in 365 Histórias

Edições Asa



E \_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_

Responde ao que te é pedido sobre o texto.

Segue as orientações que te são dadas.



Assinala com um  a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

1- A profissão do Firmino era

varredor

dentista

cozinheiro

2- O Camilo é um

coelho

jacaré

crocodilo

3- O Camilo tinha

dores nos pés

dores nos dentes

dores na boca

4- O dentista não queria tratar o Camilo porque:

tinha medo de ser comido

tinha medo de ficar constipado

tinha medo de ficar cego

5- Dá outro título ao texto.

---

---

6- Ordena as frases que se seguem, de acordo com o sentido do texto, numerando-as de 1 a 4.

O 1 deve corresponder ao primeiro acontecimento, o 2 ao segundo, e assim sucessivamente.

meteu-lhe uma vassoura nos maxilares

o dentista começou a trabalhar

mandou-o fechar os olhos

mandou-o abrir a boca

7- Completa as frases de acordo com o sentido do texto.

O \_\_\_\_\_ não sentiu nada. O Firmino é um bom \_\_\_\_\_.

8- De acordo com o texto, assinala com V as afirmações verdadeiras e F as falsas.

O coelho estava com dor de dentes.	
O dentista não tinha medo de nada.	
O dentista colocou uma vassoura nos maxilares.	
O crocodilo espirrou durante todo o dia.	
A vassoura estava cheia de água.	

9- Na tua opinião, qual a razão pela qual o dentista estava com medo?

---

---

10- Associa cada uma das expressões ao estado de espírito das personagens.



- ● Estava muito mal dos dentes!



- ● Tinha medo de ser devorado!



- ● Ele é um bom dentista!

Obrigada pela tua colaboração.

Folha e registo de cotação individual  
1.º Ano – Os animais são nossos amigos

Código do aluno  Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Código escola  Tempo: \_\_\_\_\_

TIPO DE ERROS

	Pronúncia	Substituição	Inserção	Adição	Omissão	Inversão
Os						
animais						
nossos						
amigos						
Chamo-me						
Camilo,						
o crocodilo,						
e estou						
muito						
mal						
dos dentes.						
O dentista						
Firmino,						
o coelho,						
não me queria						
tratar:						
tinha						
medo						
de ser						
devorado!						
Depois...						
teve						
uma ideia.						
Mandou-me						
abrir						
a boca,						
fechar						
os olhos,						
e meteu-me						
uma vassoura						
entre						
os						
maxilares.						



---

## **Anexo 4**

## O corvo e o pote

Um dia, o corvo andava à procura de água para beber.

As nascentes tinham secado e não havia água em parte nenhuma.

De repente, ao longe, o corvo viu um pote de barro no peitoril de uma janela.

Voou até lá para ver o que era.

“Oh! Tem água até ao meio!” – grasnou ele. Mas não conseguia chegar-lhe.

O corvo estava cada vez com mais sede.

Picou o pote com o bico, mas não conseguiu parti-lo.

“Vou atirá-lo ao chão!” – pensou para si próprio.

Mas o pote era tão pesado que nem sequer se mexeu.

Depois teve uma ideia: agarrou uma pedra com o bico e deitou-a lá dentro. O corvo pôs tantas pedras dentro do pote que a água começou a subir e chegou ao cimo.

Então bebeu um grande gole.

“Valeu a pena o trabalho que tive! – pensou ele.”



Luís Reina

E \_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_



Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.

Assinala com um  a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

1 O corvo andava à procura de água para

beber

tomar banho

brincar

2 O corvo viu no peitoril de uma janela

um dote

um pote

um bote

3 Não havia água

em nenhum lugar

nalguns lugares

em poucos lugares

4 O recipiente onde estava a água era

um pote de porcelana

um pote de vidro

um pote de barro

5 Pensa num outro título adequado ao texto que leste.

Escreve o título em que pensaste.

---

---

6 Qual a razão para o volume da água ter subido?

---

---

7 Baseando-te no texto, completa a seguinte afirmação.

O corvo foi inteligente.

---

---

8 Qual a razão da escassez de água?

---

---

9 Ordena as frases que se seguem, de acordo com a sequência de acontecimentos do texto, numerando-as de 1 a 9.

O 1 deve corresponder ao primeiro acontecimento, o 2 ao segundo, e assim sucessivamente.

- o corvo andava à procura de água
- não conseguiu partir o pote
- voou até ao peitoril de uma janela
- avistou no peitoril de uma janela um pote

não conseguiu picar o pote

colocou pedras no pote

ele bebeu um gole

a água subiu

o pote de barro tinha água

10 Liga as duas partes das frases de forma a obteres afirmações correctas de acordo com o sentido do texto.

Escreve o número à frente da letra. Segue o exemplo.

A	O corvo	1	astuto.
B	Ele foi	2	andava à procura de água.
C	O corvo não morreu à sede	3	não corria água.
D	Das nascentes	4	porque bebeu um grande gole.
E	A água começou a subir dentro do pote	5	porque ele colocou, lá dentro, várias pedras.

A - 2 ; B - \_\_\_\_\_ ; C - \_\_\_\_\_ ; D - \_\_\_\_\_ ; E - \_\_\_\_\_.

Obrigada pela tua colaboração

Folha e registo de cotação individual  
2.º Ano – O Corvo e o pote

Código do aluno

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Código escola

Tempo: \_\_\_\_\_

	Pronúncia	Substituição	Inserção	Adição	Omissão	Inversão
O Corvo e o pote						
Um dia, o						
corvo andava						
à procura de água						
para beber.						
As nascentes tinham						
secado e não						
havia água						
em parte nenhuma.						
De repente, ao longe,						
o corvo viu						
um pote						
de barro no						
peitoral de						
uma janela.						
Voou até lá						
para ver						
o que era.						
“Oh! Tem água						
até ao meio!”						
grasnou ele.						
Mas não conseguia						
chegar-lhe.						
O corvo estava						
cada vez						
com mais sede.						
Picou o pote com						
o bico, mas não						
conseguiu parti-lo.						
“Vou atirá-lo						
ao chão!”- pensou						
para si próprio.						
Mas o pote era						
tão pesado						
que nem						
se mexeu.						

Folha e registo de cotação individual  
2.º Ano – O Corvo e o pote

	Erro de pronúncia	Substituição	Inserção	Adição	Omissão	Inversão
Depois teve uma ideia:						
agarrou uma pedra com o bico e deitou-a lá dentro.						
O corvo pôs tantas pedras dentro do pote que a água começou a subir e chegou ao cima.						
Então bebeu um grande gole.						
“Valeu a pena o trabalho que tive! - pensou ele.”						

Total da coluna (subescala): \_\_\_\_\_

Média da coluna (subescala):








---

## **Anexo 5**

## **Coração de Robô**

Andava triste o robô «Zé Virgula Quatro» por não ter com quem brincar. À noite, depois de ter feito todos os cálculos e de ter transportado minérios raros de uns sítios para os outros, fechavam-no a sete chaves num armazém escuro onde tinha por companhia tubos de ensaio, provetas, parafusos, ecrãs e outros aparelhos esquisitos.

Na manhã seguinte, davam-lhe instruções rigorosas sobre o que tinha que fazer e não podia falhar.

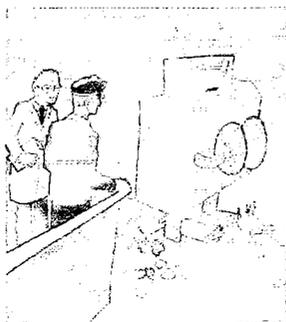
Um dia, cansado de fazer sempre a mesma coisa e já farto de números, de cálculos difíceis, sentiu que pela sua carapaça de lata escorriam gotas de água. Os técnicos analisaram as gotas durante alguns dias e, por fim, chegaram a uma conclusão: «São lágrimas!» O robô estava a chorar. E para os seus inventores e para o dono da fábrica onde ele trabalhava, um robô que chora, não presta.

Imobilizado num canto do grande armazém onde costumavam guardá-lo à noite, «Zé Virgula Quatro» ouviu a sentença final:

- Deixou de prestar. Vamos vendê-lo como sucata!

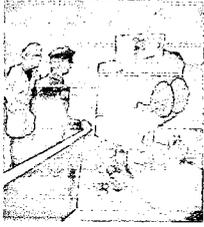
O robô sentiu o que nunca tinha sentido: dentro do peito, feito de metal e fios emaranhados, havia um coração que batia a galope.

As crianças que viviam na vizinhança da fábrica, juntaram-se e pediram que, em vez de o deitarem para a sucata, o colocassem no meio do jardim onde costumavam brincar. O pedido foi atendido.



José Jorge Letria

E \_\_\_ N \_\_\_



Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.

Assinala com um  a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

1 “Zé Virgula Quatro” andava triste pois

não tinha com quem conversar

não tinha com quem brincar

não tinha com quem dançar

2 Durante o dia transportava

tubos de ensaio de uns sítios para os outros

minérios vulgares de uns sítios para os outros

minérios raros de uns sítios para os outros

3 Os técnicos analisaram as gotas

pois achavam que eram lágrimas

pois achavam que eram suor

a barba dele tinha ficado presa

4 Dentro do peito do robot havia

fios emaranhados

fios emaranhados e um coração

um coração

5 Pensa num outro título adequado ao texto que leste.

Escreve o título em que pensaste.

---

---

6 Justifica a seguinte afirmação:

“Um robô que chora, não presta”.

---

---

7 Completa de acordo com o texto.

Os companheiros noturnos do robot eram \_\_\_\_\_

---

---

8 Qual o motivo que levou a que as crianças se juntassem?

---

---

9 Ordena as frases que se seguem, de acordo com a sequência de acontecimentos do texto, numerando-as de 1 a 9.

O 1 deve corresponder ao primeiro acontecimento, o 2 ao segundo, e assim sucessivamente.

- o pedido foi atendido
- Zé Virgula Quatro não tinha com quem brincar
- da sua carapaça de lata escorriam gotas de água
- ficou no meio do jardim onde as crianças costumavam brincar
- davam-lhe instruções rigorosas
- as gotas eram lágrimas.
- saiu da oficina
- esteve quase a ser vendido como sucata
- os técnicos analisaram as gotas

10 Liga as duas partes das frases de forma a obteres afirmações correctas de acordo com o sentido do texto.

Escreve o número à frente da letra. Segue o exemplo.

A	Pela carapaça de lata do Zé	1	quando percebeu
B	Ele estava cansado	2	escorriam lágrimas
C	Para o dono ele não prestava	3	uma vez que chorava
D	Sentiu um duro golpe	4	de números e de cálculos
E	Ficou no jardim	5	para alegria de todos

A -   2   ; B -        ; C -        ; D -        ; E -       .

Obrigada pela tua colaboração

Código do aluno  Nome: \_\_\_\_\_  
 Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Data da aplicação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Código escola  Tempo: \_\_\_\_\_

TIPO DE ERROS

	Pronúncia	Substituição	Inserção	Adição	Omissão	Inversão
Coração de Robô						
Andava triste o robô						
«Zé Virgula Quatro»						
por não ter com quem brincar.						
A noite, depois de ter feito						
todos os cálculos e						
de ter transportado minérios						
raros de uns sítios para os						
outros, fechavam-no a sete						
chaves num armazém escuro						
onde tinha por companhia tubos						
de ensaio, provetas, parafusos,						
ecrãs e outros aparelhos						
Esquisitos.						
Na manhã seguinte,						
davam-lhe instruções rigorosas						
sobre o que tinha que fazer e						
não podia falhar.						
Um dia, cansado de fazer						
sempre a mesma coisa e já farto						
de números, de cálculos difíceis,						
sentiu que pela sua carapaça						
de lata escorriam gotas de água.						
Os técnicos analisaram as gotas						
durante alguns dias e, por fim,						
chegaram a uma conclusão:						
«São lágrimas!»						
O robô estava a chorar. E para						
os seus inventores e para o dono						
da fábrica onde ele trabalhava,						
um robô que chora, não presta						
. Imobilizado num canto do						
grande armazém onde						



---

## **Anexo 6**

## O sábio Catarino

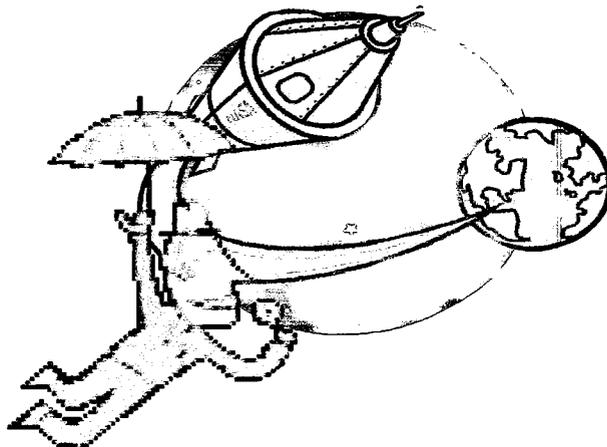
O sábio Catarino era um grande inventor e construiu, com o auxílio de um microscópio, dois pequenos motores.

Quando ficaram prontos foi para o quintal, sentou-se numa cadeira, prendeu o pequeno motor a um dos pés da cadeira, carregou-lhe com um dedo e a cadeira começou a subir.

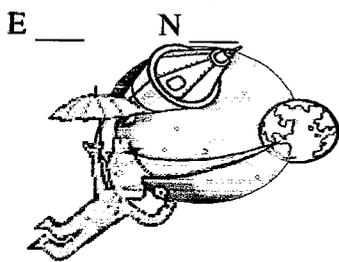
Mas, quando chegou à altura do primeiro andar, em vez de seguir horizontalmente, desceu. A cadeira tornou a subir, a descer e a senhora do primeiro andar, que estava na cozinha a descascar batatas via, muito espantada e de olhos esbugalhados, a cara do sábio Catarino a aparecer e a desaparecer.

E, mal a luz da manhã iluminou a sua oficina, o sábio Catarino agarrou no guarda-chuva, aplicou-lhe um dos pequenos motores foi para a rua e carregou-lhe com um dedo. Começou logo a subir. Já ia na altura de um quinto andar, quando percebeu que tinha aplicado no guarda-chuva, o pequeno motor destinado à cadeira. Quis então descer e carregou com o dedo no pequeno motor. Mas não desceu, pelo contrário, continuou a subir ainda mais.

As pessoas que passavam na rua ficaram espantadas, a olhar para aquele sujeito de barbas, que subia agarrado a um guarda-chuva e, ao verem-no desaparecer por entre as nuvens, umas diziam que ele ia agarrado a um satélite, para andar à volta da Terra e outras diziam que ele ia à Lua, agarrado a um foguetão.



José de Lemos



Responde ao que te é pedido sobre o texto que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.

Assinala com um  a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

1 A profissão do sábio Catarino era

construtor

inventor

cantor

2 O sábio Catarino construiu

uma cadeira

um foguetão

dois pequenos motores

3 A senhora que estava na cozinha a descascar batatas ficou

admirada

feliz

indiferente

4 O guarda-chuva do sábio Catarino não parava de subir porque:

o dedo dele tinha ficado agarrado ao botão

se tinha enganado a colocar o motor

a barba dele tinha ficado presa

5 Pensa num outro título adequado ao texto que leste.

Escreve o título em que pensaste.

---

---

6 Justifica a seguinte afirmação:

“O sábio Catarino não vivia numa aldeia”.

---

---

7 Completa de acordo com o texto.

O sábio Catarino aplicou uma das suas experiências em dois objectos: o primeiro foi \_\_\_\_\_ e o segundo foi

---

8 Por que razão o sábio Catarino teria necessitado de um microscópio?

---

---

9 Ordena as frases que se seguem, de acordo com a sequência de acontecimentos do texto, numerando-as de 1 a 9.

O 1 deve corresponder ao primeiro acontecimento, o 2 ao segundo, e assim sucessivamente.

o sábio Catarino inventou dois motores

- foi para o quintal
- sentou-se na cadeira
- as pessoas que passavam na rua estavam espantadas
- que continuou a subir
- agarrou no guarda-chuva
- saiu da oficina
- a cadeira subia e descia
- pensavam que ele ia à Lua

10 Liga as duas partes das frases de forma a obteres afirmações correctas de acordo com o sentido do texto.

Escreve o número à frente da letra. Segue o exemplo.

A	Com a ajuda dum microscópio	1	estava na cozinha
B	A senhora do 1.º andar	2	ele inventou uns motores
C	Ela ficou	3	na janela
D	Ele aparecia e desaparecia	4	estavam espantados
E	Os transeuntes	5	de olhos esbugalhados

A - 2 ; B - \_\_\_\_\_ ; C - \_\_\_\_\_ ; D - \_\_\_\_\_ ; E - \_\_\_\_\_.

Obrigada pela tua colaboração

Folha e registo de cotação individual  
4.º Ano – O sábio Catarino

Código do aluno  Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data da aplicação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Código escola  Tempo: \_\_\_\_\_

TIPO DE ERROS

	Pronúncia	Substituição	Inserção	Adição	Omissão	Inversão
O sábio Catarino						
O sábio Catarino						
era um grande inventor						
e construiu,						
com o auxílio						
de um microscópio,						
dois pequenos motores.						
Quando ficaram prontos						
foi para o quintal,						
sentou-se numa cadeira,						
prendeu o pequeno motor						
a um dos pés da cadeira,						
carregou-lhe com um dedo						
e a cadeira começou a subir.						
Mas, quando chegou						
à altura do primeiro andar,						
em vez de seguir						
horizontalmente, desceu.						
A cadeira tornou a subir,						
a descer e a senhora						
do primeiro andar,						
que estava na cozinha						
a descascar batatas via,						
muito espantada e						
de olhos esbugalhados,						
a cara do sábio Catarino						
a aparecer e a desaparecer.						
E, mal a luz da manhã						
iluminou a sua oficina,						
o sábio Catarino agarrou						
no guarda-chuva, aplicou-lhe						
um dos pequenos motores						
foi para a rua e carregou-lhe						
com um dedo.						

---

## **Anexo 7**

<b>Fluente</b>	Nível 4	Lê grupos de palavras mais longos e com sentido. Embora algumas regressões, repetições, e desvios do texto possam estar presentes, estas não interferem com o sentido global do texto. O respeito pelos aspectos sintácticos é regular. Alguma ou a maioria da história é Fluente lida com entoação.
	Nível 3	Lê em grupos de três ou quatro palavras. Poderá eventualmente fazê-lo com grupos mais pequenos. No entanto, a leitura da maioria das frases é adequada, respeitando os aspectos sintácticos.  A leitura é feita com pouca ou nenhuma entoação.
<b>Não Fluente</b>	Nível 2	Lê em grupos de duas palavras e, por vezes, em grupos de três ou quatro palavras. Alguma leitura palavra a palavra poderá estar presente. Os grupos de palavras poderão parecer estranhos e não relacionados com o sentido global da frase ou parágrafo.
	Nível 1	Lê principalmente palavra a palavra. Ocasionalmente poderá ler em grupos de duas ou três palavras, mas estes são pouco frequentes ou então não respeitam os aspectos sintácticos.

(Daane, et al., 2005, p.28)