

Das conceções linguísticas de leitura e escrita à fluência e compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Um estudo no Agrupamento de Escolas de Paião

Maria Helena dos Santos Ramos

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Linguística

ORIENTADOR (A/ES): Prof.^a doutora *Maria João Marçalo*
Prof. doutor *Pedro Balaus Custódio*

ÉVORA, SETEMBRO DE 2017



Agradecimentos

A realização de um projeto desta natureza, embora individual, não seria possível sem a cooperação de um conjunto de pessoas que, de uma forma mais ou menos direta, colaboraram com o seu saber, apoio e disponibilidade. Neste contexto, agradeço as contribuições que foram determinantes para a consecução deste trabalho.

Aos meus orientadores, professores doutores Maria João Marçal e Pedro Balaus Custódio um agradecimento muito especial pelo trabalho de acompanhamento, rigor e disponibilidade, assim como pela amizade e confiança que entre nós se alicerçou.

À Dra. Paula Carrito e restantes membros da Direção do Agrupamento de Escolas de Paião, agradeço a compreensão, incentivo e força, assim como as condições de trabalho que me proporcionaram para a realização deste projeto e que conduziram à prossecução dos meus objetivos.

Aos colegas Isabel, Helder e Alexandre pela colaboração e disponibilidade na realização de algumas traduções, opiniões e pistas de pesquisa.

Agradeço também a todos os amigos, pelos conhecimentos partilhados, pelas palavras de incentivo, reconhecimento, presença e confiança, sendo estes contributos essenciais para melhorar e construir novos saberes, atitudes profissionais e pessoais.

Ao meu marido e à minha filha, pelo apoio incondicional de onde brota toda a minha força e competência.

Resumo:

O presente estudo aborda o percurso que vai das concepções precoces de leitura e escrita à fluência e compreensão de leitura.

Partimos da hipótese de que os grupos que iniciam a escolaridade com mais conhecimentos de literacia emergente atingem, de modo mais célere, maior fluência na leitura, logo, melhores resultados na compreensão de leitura.

No pré-escolar, no início da aprendizagem informal, deve ser dada relevância às concepções linguísticas que cada criança tem relativamente à leitura e escrita, promovendo ambientes promotores de comportamentos de literacia emergente.

A fluência na leitura é avaliável através da leitura oral e é o elo entre a descodificação e a compreensão de leitura. Vários são os fatores que impõem constrangimentos e se refletem na aprendizagem da leitura, entre eles os de carácter linguísticos, sociais, culturais e económicos. O professor, com o trabalho que desenvolve em sala de aula, desempenha um papel primordial no sucesso da aprendizagem da leitura, particularmente no desenvolvimento linguístico, quer a nível fonológico, lexical, morfossintático, sintático, pragmático, quer na motivação para a leitura, através da disponibilização de livros de literatura infantil.

Esta investigação foi realizada com uma amostra de 282 crianças do Agrupamento de Escolas de Paião, distribuídos por três grupos. O estudo comparou os resultados dos comportamentos emergentes de leitura e escrita no pré-escolar, os resultados dos testes intermédios do 2.º ano, a fluência de leitura, nas dimensões expressividade, precisão e velocidade, no 3.º e no 4.º anos, assim como os resultados da compreensão de leitura atingidos pelos grupos, no 4.º ano nas provas de final de ciclo.

Este estudo aponta para a existência de correlações entre os resultados, mas não nos permite generalizar e tirar conclusões irrefutáveis, em virtude de o comportamento dos grupos se alterar de um parâmetro para outro das variáveis em estudo.

Os resultados contrariam os estudos nacionais e internacionais, ao constatar que os rapazes do Agrupamento têm melhores resultados a nível de fluência e de compreensão de leitura do que as raparigas, e que os resultados da compreensão de leitura são superiores aos resultados da fluência.

Palavras-chave: Concepções linguísticas de leitura e escrita, emergência, fluência e compreensão leitora, Ensino Básico

Abstract:

The linguistic conceptions of fluency and reading comprehension in the 1st cycle of basic education: A study in Paião Group of Schools

This study approaches the journey from the precocious conceptions of reading and writing to the reading fluency and reading comprehension.

We start from the hypothesis that the groups that initiate schooling with more knowledge of emergent literacy reach, more quickly, a greater fluency in reading, thus better results in reading comprehension.

In pre-school, at the beginning of informal learning, relevance should be given to the linguistic conceptions that each child has regarding reading and writing, promoting environments that promote emergent literacy behaviours.

Reading fluency is assessed through oral reading and is the link between decoding and reading comprehension. There are several factors that impose constraints and are reflected in the learning of reading, including linguistic, social, cultural and economic factors. The teachers, with the work they develop in the classroom, play a key role in the success of learning how to read, particularly in linguistic development, both phonological, lexical, morphosyntactic, syntactic and pragmatic, and in the motivation for reading, through the availability of children's literature books.

This research was carried out with a sample of 282 children from the Paião School Group, distributed in three groups. The study compared the results of emerging reading and writing behaviours in pre-school, the results of the intermediate tests of the 2nd year, the reading fluency in terms of expressiveness, precision and speed, in the 3rd and 4th years, as well as the reading comprehension results reached by the groups in the 4th year in the 4th year final tests.

This study seems to suggest the existence of correlations between results, but does not allow us to generalize and draw irrefutable conclusions, because the behaviour of the groups is not consistent from one parameter to another of the variables under study.

The results contradict both the national and the international studies, given that the boys from our schools have better results in terms of fluency and reading comprehension than the girls and that the results of reading comprehension are superior to the results of fluency.

Keywords: Linguistic conceptions of reading and writing, emergence, reading fluency and reading comprehension, Basic education

Índice

INTRODUÇÃO	3
1. Definição, objetivos e estrutura	3
2. Caracterização do Agrupamento.....	11
2.1 Meio envolvente e relação da escola com a comunidade.....	11
2.2 Recursos humanos e habilitações dos encarregados de educação.....	12
2.3 Funcionamento do Agrupamento	13
2.4 Objetivos e pontos fortes do Agrupamento	13
PARTE I.....	19
CAPÍTULO I	19
1. Leitura: dos comportamentos emergentes à compreensão	19
1.1 Literacia emergente no pré-escolar	21
1.1.1 Desenvolvimento da produção oral	24
1.1.2 Família e comportamentos emergentes de literacia.....	26
1.1.3 A leitura pela voz do outro	28
1.1.4 O livro infantil na aprendizagem da leitura	30
1.2 Evolução das conceções de leitura e escrita.....	31
1.2.1 Fases de apropriação do sistema de escrita.....	33
1.3 Ensino da decifração.....	35
1.3.1 Fases de aprendizagem da leitura e escrita	36
1.3.2 Metodologias de ensino	37
1.3.3 Modelos explicativos da evolução e aprendizagem da leitura.....	39
1.3.4 Evolução de conceitos que contribuem para o ensino da decifração.....	42
1.3.5 Processos de identificação lexical	43
1.3.6 Domínio da técnica da leitura	44
1.4 Fluência da leitura	47
1.4.1 A fluência no programa de Português do Ensino Básico	50
1.5 Leitura e compreensão.....	55
1.5.1 Definição de leitura.....	55
1.5.2 Literacia e compreensão de leitura	57
1.5.3 Competência leitora	59
1.5.4 Programa do 1.º ciclo e a compreensão de leitura	60
CAPÍTULO II	63

1. Conhecimentos linguísticos e leitura.....	63
1.1 Desenvolvimento linguístico durante o 1.º ciclo.....	65
1.1.1 O desenvolvimento fonológico.....	65
1.1.2 Desenvolvimento da consciência morfológica e lexical.....	66
1.1.3 Desenvolvimento da consciência sintática e morfossintática.....	67
1.1.4 Desenvolver a consciência discursiva e textual.....	69
1.1.5 A pragmática e a competência comunicativa	69
1.2 O papel do professor no desenvolvimento linguístico	71
1.3 Complexidade da compreensão da leitura.....	71
2. Fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura	75
2.1 O papel do professor e do meio na motivação para a leitura	75
2.2 Projetos de leitura.....	77
2.3. Manuais escolares	78
2.4 Habilitações das mães e sucesso escolar	81
2.5 Apoio social escolar e sucesso escolar	82
2.6 O género nos resultados escolares.....	84
PARTE II.....	89
CAPÍTULO I	89
1. Natureza do estudo – metodologia	89
1.2 Amostra	94
1.2.1 Grupo I.....	96
1.2.2 Grupo II	96
1.2.3 Grupo III.....	97
1.3 Procedimentos	98
1.4 Instrumentos	107
CAPÍTULO II.....	111
1. Recolha de dados -Apresentação e discussão dos resultados.....	111
1.1 Grupo I – Resultados.....	111
1.1.1 Resultados da avaliação dos comportamentos emergentes de leitura	111
1.1.2 Síntese dos comportamentos emergentes do grupo I.....	119
1.1.3 Grupo I - Resultados dos testes intermédios	122
1.1.4 Grupo I -Fluência de leitura	125
1.1.4.1 Precisão de leitura.....	125

1.1.4.2 Grupo I - Expressividade e ritmo do 3.º e 4.º anos	127
1.1.4.3 Grupo I -Velocidade de leitura no 3.º ano e 4.º anos	128
1.1.4.4 Análise dos resultados da velocidade leitora no 4.º ano, por género	129
1.1.5 Grupo I-Provas finais.....	130
1.1.6 Comparação dos resultados da compreensão e fluência, por género.....	131
1.2 Grupo II - Resultados	133
1.2.1 Resultados dos comportamentos emergentes de leitura e escrita	133
1.2.2 Síntese dos comportamentos emergentes de leitura do grupo II	140
1.2.3 Grupo II - Resultados dos TI no domínio da compreensão	143
1.2.4 Grupo II - Fluência de leitura	144
1.2.4.1 Precisão de leitura	144
1.2.4.2 Grupo II -Expressividade e ritmo do3.º e 4.º anos.....	146
1.2.4.3 Grupo II - Velocidade de leitura no 3.º ano e 4.º anos.....	147
1.2.4.4 Análise dos resultados da velocidade leitora no 4.º ano, por género	149
1.2.5 Grupo II - Provas finais	150
1.2.6 Comparação da fluência com a compreensão da leitura.....	151
1.3 Grupo III - Resultados	153
1.3.1 Resultados dos comportamentos emergentes de leitura	153
1.3.2 Síntese dos comportamentos emergentes de leitura do grupo III	160
1.3.3 Resultados dos testes intermédios do grupo III	163
1.3.4 Grupo III - Avaliação da fluência de leitura.....	165
1.3.4.1 Precisão de leitura	165
1.3.4.2 Expressividade e ritmo dos alunos do 3.º e 4.º anos	166
1.3.4.3 Grupo III -Velocidade de leitura do 3.º e 4.º anos	168
1.3.5 Resultados do domínio da compreensão da leitura 2014/15	170
1.3.6 Resultados do grupo III na compreensão e na fluência de leitura	171
1.4 Comparação dos resultados nos três anos – síntese.....	173
1.4.1 Pré-escolar	173
1.4.2 Testes intermédios	176
1.4.3 Fluência de leitura.....	178
1.4.4 Compreensão da leitura	180
2. Fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura.....	181
2.1 Ação social escolar e resultados	181

2.2	Habilitações acadêmicas das mães	183
2.3	Obras de literatura infantil lidas pelos alunos	185
2.4	Manuais escolares	187
2.4.1	Parâmetros de avaliação de manuais definidos pelo M.E	187
2.4.2	Corpus textual.....	187
2.4.3	Distribuição de textos pelos manuais	188
2.4.4	Texto com supressões e fonte	190
2.4.5	Objetivos e tipo da leitura: recreativa ou informativa	190
2.4.6	Tipo de atividades.....	191
2.4.7	Questões que favorecem a leitura	193
2.4.8	Elementos paratextuais	194
2.4.9	Tipologia de questões	194
2.5	Comparação dos manuais do 3.º ano: atuais e em uso até 2012.....	196
2.5.1	Comparação relativa ao tipo de trabalho e ao modo de leitura	196
2.5.2	Comparação do corpus textual	197
2.5.3	Questões que favorecem a compreensão e elementos paratextuais.....	197
2.5.4	Comparação da tipologia textos e de questões	198
3.	Discussão dos resultados	199
3.1	Emergência da leitura e conhecimentos informais.....	199
3.2	Correlação dos comportamentos emergentes e fluência no 3.º e 4.º anos.....	204
3.3	Interdependência entre emergência e fluência de leitura	205
3.4	Monitorização da aprendizagem da fluência do 3.º e 4.º anos	207
3.5	Correlação entre compreensão de leitura no 2.º e 4.º anos.....	208
3.6	Interligação da fluência e da compreensão de leitura	210
3.7	Relação entre literacia emergente, fluência e compreensão leitora	212
3.8	Resultados do total de alunos	214
4.	Fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura	216
4.1	Gênero	216
4.2	Habilitações das mães e sucesso na leitura	218
4.3	Alunos subsidiados e proficiência em leitura.....	218
4.4	Literatura infantil na sala de aula e em casa.....	219
4.5	O manual escolar e o sucesso na leitura	220
1.	Conclusões.....	223

2. Considerações finais	230
3. Sugestões para futuras investigações	233
Bibliografia	237
Anexos	257
Anexo A - Autorização do estudo no Agrupamento	257
Anexo B - Guião de entrevista	260
Anexo C - Grelha de registo da fluência de leitura	261
Anexo D - Texto avaliação leitura 3.º ano.....	263
Anexo E- Texto avaliação leitura 4.º ano	265
Anexo F - Grelha de identificação dos manuais avaliados.....	267

ÍNDICES DE FIGURAS E QUADROS

Quadros

Quadro 1- Níveis e menções definidos pelo ME.....	110
Quadros 2 a 16- Resultados da avaliação dos comportamentos emergentes de leitura e escrita do grupo I.....	111-118
Quadro 17- Níveis de desempenho por item no domínio da compreensão de leitura no 2.º ano.....	123
Quadros 18 a 24- Resultados fluência leitura grupo I.....	126-130
Quadro 25- Domínio da compreensão da leitura no ano letivo 2012/13.....	130
Quadro 26 - Comparação dos resultados por género no domínio da compreensão da leitura.....	131
Quadros 27 a 40- Resultados da avaliação dos comportamentos emergentes de leitura e escrita.....	133-139
Quadro 41- Níveis de desempenho por item no domínio da compreensão da leitura no 2.º ano.....	143
Quadro 42 a 48 - Resultados da fluência de leitura do grupo II.....	145-149

Quadro 49 - Domínio da compreensão da leitura no ano letivo 2013/14.....	150
Quadro 50 - Comparação dos resultados por género no domínio da compreensão da leitura grupo II.....	151
Quadros 51 a 64- Grupo III - Resultados dos comportamentos emergentes de leitura.....	153-160
Quadro 65- Níveis de desempenho por item nos TI.....	163
Quadros 66 a 72 Avaliação da fluência de leitura do grupo III.....	165-170
Quadro 73 - Domínio da compreensão da leitura no ano letivo 2014/15.....	170
Quadro 74 - Comparação dos resultados por género no domínio da compreensão da leitura.....	171
Quadro 75 - Média dos 3 anos na fluência de leitura	180
Quadros 76 a 78 -ASE e relação com insucesso	181-182
Quadro 79 - Relação entre nível negativo na compreensão de leitura e habilitações das mães, por grupo.....	184
Quadro 80 - Relação entre nível negativo na compreensão de leitura e habilitações das mães de todos os alunos do estudo.....	185
Quadro 81 - Número de obras requisitadas e lidas pelos alunos do 1.º ciclo.....	185
Quadro 82 - Número de requisições e leituras do pré-escolar.....	186
Quadros 83 a 90 -Análise de manuais.....	188-195
Quadro 91 e 92- Comparação da tipologia textos e de questões nos manuais.....	198

Figuras

Figura 1- Evolução da literacia de leitura entre 2000 e 2005.....	73
Figura 2- Objetivos e finalidades do estudo.....	93
Figura 3 - Amostra do grupo I e procedimentos.....	96

Figura 4 - Amostra do grupo II e procedimentos.....	97
Figura 5 - Amostra do grupo III e procedimentos.....	98
Figura 6 - Procedimentos a realizar.....	99
Figuras 7 a 12- Ilustração dos comportamentos emergentes de leitura do G.I.....	119- 122
Figura 13 - Comparação entre Compreensão do oral e da leitura.....	124
Figura 14 - Comparação dos resultados entre fluência e compreensão de leitura.	132
Figura 15 - Comparação resultados entre fluência e compreensão de leitura por género.....	132
Figuras 16 a 21- Ilustração resultados comportamentos emergentes de leitura do Grupo II.....	140-142
Figura 22 - Comparação resultados dos TI na compreensão do oral e da leitura do grupo II.....	144
Figura 23 - Comparação da fluência de leitura do grupo II.....	149
Figura 24 - Comparação da fluência nos diversos domínios e a compreensão da leitura.....	152
Figura 25 - Comparação por género na fluência e compreensão da leitura.....	152
Figuras 26 a 30- Síntese dos comportamentos emergentes de leitura do G. III....	160-162
Figura 31- Comparação entre compreensão do oral e da leitura do G.III.....	164
Figura 32 - Comparação dos resultados de fluência de leitura no 3.º e 4.º anos...	169
Figura 33 - Comparação dos resultados entre fluência e compreensão de leitura.	172
Figura 34 - Comparação dos resultados entre fluência e compreensão de leitura por género.....	172
Figura 35 a 45- Comparação dos resultados nos três anos – síntese.....	173-180
Figura 46 - Comparação de resultados entre alunos com ASE	182
Figura 47 - Habilitações das mães dos alunos do estudo.....	183
Figura 48 - Ilustração do item vontade de ler nos três grupos.....	199
Figura 49 - Ilustração do item funcionalidade da leitura nos três grupos.....	200
Figura 50 - Ilustração do item manuseamento do material escrito nos três	

grupos.....	201
Figura 51 - Ilustração do item identificação e orientação da mancha gráfica nos três grupos.....	202
Figura 52 - Ilustração do item identificação da unidade letra nos três grupos.....	202
Figura 53 - Ilustração dos comportamentos emergentes de leitura nos três grupos.....	203
Figura 54 - Evolução da fluência do 3.º ano para o 4.º ano.....	204
Figura 55 - Evolução da percentagem de alunos com acesso ao pré-escolar.....	206
Figura 56 - Comparação da compreensão da leitura nos 2.º e 4.º anos.....	209
Figura 57- Correlação entre comportamentos emergentes de leitura, fluência e compreensão.....	212
Figura 58 - Comparação entre fluência e compreensão de leitura.....	214

ABREVIATURAS

ASE - Ação Social Escolar

CE – Comissão Europeia

CIEP- Conferência Internacional sobre o Ensino do Português

CNEB - Currículo Nacional Ensino Básico

DEV- Departamento de Educação da Virgínia

DGEEC - Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência

DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DN- Diário de Notícias

EPIS - Empresários pela inclusão social

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IGE – Inspeção Geral da Educação

M1- Alfa 3 – Porto editora

M2 – Pasta Mágica 3 – Areal Editores

M3 – Língua Portuguesa 3 - Gailivro

M4 – Desafios 3 - Santillana

M5 - A Grande Aventura – Texto Editores

ME- Ministério da Educação

NAEP - National Assessment of Educational Progress

NRP- Nacional Reading Panel

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares do Ensino Pré-escolar

ORE - Observatório dos Recursos Educativos

PE - Projeto Educativo do Agrupamento

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA_ - Programme for International Student Assessment - Reading Literacy

plcm - Número de palavras lidas corretamente por minuto

PNEP - Programa Nacional do Ensino do Português

PNL - Plano Nacional de Leitura

PTT - Projeto Trabalho da Turma

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

ABREVIATURAS USADAS NOS QUADROS

% - Percentagem

cf. - Conferir

fem. - Feminino

masc.- Masculino

nº - Número de ocorrências ou número de alunos

P- Questão colocada pela investigadora à criança

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1. Definição, objetivos e estrutura

Os professores, os alunos e todas as relações escolares atravessam um período de constante mudança.

A necessidade de reconversão e mobilidade profissional, a disponibilidade para a adaptação à mudança são exigências da sociedade atual. À escola compete preparar os alunos fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que possam compreender a informação com que se deparam todos os dias. Pensamos que é imprescindível desenvolver capacidades que lhes permitam avançar de forma adequada quando confrontados, entre outras, com as exigências profissionais e sociais com que se irão deparar ao longo da vida.

As famílias e os profissionais de educação sentem dificuldades concretas em educar porque, cada vez mais, a educação aparece na vida do ser humano como um desafio face às exigências e às mudanças na sociedade, bem como às diversas fontes de interesse que atraem as nossas crianças. A escola tem uma população heterogénea, quer a nível socioeconómico, quer cultural. Num contexto tão diversificado, cabe aos professores fazer um trabalho pedagógico que permita responder às necessidades, motivações, expectativas e realidade de todos e de cada um dos seus alunos.

A leitura é imprescindível para desenvolver os nossos conhecimentos e potencialidades, de modo a participarmos de forma ativa no meio em que estamos inseridos.

Aprender a ler implica o desenvolvimento de aptidões linguísticas e metalinguísticas relevantes. Para ler é necessário que antes se tenha adquirido a linguagem oral, pois sem este requisito não se pode aprender que cada som corresponde à marca gráfica que o representa. De acordo com Sim-Sim et al., (1997) "é função da Escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer recreativo que a mesma pode proporcionar"(p.28).

As dificuldades de aprendizagem na leitura são um dos principais motivos para o insucesso escolar no 1.º Ciclo, nomeadamente no 2.º ano de escolaridade. Por outro lado, temos que considerar os alunos que, não sendo retidos, apresentam um processo lento e penoso na aprendizagem da leitura nas componentes da descodificação, fluência e compreensão, comprometendo o seu progresso nas outras áreas do saber. Esta evidência

surge ano após ano e os professores do 1.º ciclo referem que as orientações do pré-escolar não estão a ser cumpridas e que as crianças não desenvolvem comportamentos emergentes de leitura. Por sua vez, os professores do 5.º ano também mencionam que os alunos leem de forma hesitante, silabada e pouco fluente. Estas queixas são consentâneas com os resultados apresentados nos relatórios do GAVE, publicados desde 2009 (relatórios das provas de aferição, provas finais de ciclo). Estes relatórios analisam resultados das provas realizadas no final do 4.º ano, e nos quais encontramos evidências que mostram que há um número significativo de alunos que transitam para o 5.º ano com nível negativo a português. Os relatórios dos resultados das avaliações PIRLS também apontam lacunas a nível da leitura nas crianças que frequentam o 4.º ano (ProjAVI, 2012a; Ferreira, 2013). O relatório Horizonte 2013 refere que em Portugal há “uma percentagem de maus leitores superior a 21% e em que os rapazes se distanciam significativamente das raparigas. Com efeito aos 22% de maus leitores nacionais correspondem 29,4% de rapazes, contra 15,1% de raparigas” (Dias, s/d: 68).

Estas crianças fazem a transição para o 2º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita.

Perante esta situação, como professora do 1.º ciclo e Coordenadora do Departamento, em 2009 propusemos ao Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Paião uma avaliação de comportamentos emergentes de leitura às crianças de cinco anos, de todos os estabelecimentos do Pré-escolar do Agrupamento. A proposta foi aceite. Desde então, todos os anos, em maio, temos realizado uma entrevista individual com todas as crianças que iniciam a escolaridade no ano seguinte.

O instrumento consta de um inquérito, elaborado com base nas orientações curriculares do Ministério da Educação para o Pré-escolar e as linhas orientadoras propostas por Martins e Niza, (1998), Sim-Sim (2009). Os resultados são discutidos entre educadoras e professores do 1.º ciclo. Este procedimento tem permitido aos professores do 1.º ciclo um melhor conhecimento da criança e a planificação mais eficaz de atividades promotoras da aprendizagem da leitura.

Para colmatar o défice de fluência de leitura, os professores aplicavam algumas estratégias de leitura, mas o problema não estava ultrapassado. Persistia a dúvida: o que é ler com fluência adequada para o 4.º ano? Em 2012, com a publicação das Metas Curriculares de Português, foi definido o número de palavras a ler em cada ano de escolaridade. Na posse destes elementos, e com o objetivo de melhorar os resultados dos

alunos do Agrupamento, propusemos ao Conselho Pedagógico a monitorização da fluência de leitura dos alunos do 3.º e do 4.º anos. A proposta foi acolhida e, a partir de 2012, os alunos destes dois anos de escolaridade têm sido avaliados na fluência de leitura. Os resultados são discutidos em Departamento e são propostas estratégias didáticas e pedagógicas para aplicar nas turmas e melhorar a fluência.

A prova consta da leitura individual de um excerto de uma obra indicada pelo Ministério da Educação como adequada ao ano de escolaridade. O tempo é cronometrado, registamos o tom de voz, a expressividade, a tipologia de erros e a velocidade de leitura. Para monitorizar a evolução, os resultados da prova aplicada aos alunos do terceiro ano é comparada com os resultados que estes alunos atingem no 4.º ano.

Na posse dos dados de avaliação das concepções de leitura do grupo no pré-escolar, de fluência de leitura no 3.º e no 4.º anos, e cruzando os resultados que estes alunos obtiveram no domínio da leitura, nas provas finais nacionais do 4.º ano, surgiu o tema da investigação.

O trabalho que pretendemos realizar irá abordar o percurso que vai das concepções precoces de leitura à compreensão. Partimos das hipóteses que os grupos que iniciam a escolaridade com mais conhecimentos informais sobre leitura atingem, de modo mais célere, maior fluência na leitura, logo melhores resultados na compreensão de leitura. Se tal não se verificar, pretendemos fazer conjecturas para verificar o que pode ter influenciado as nossas conclusões.

Com esta investigação planeamos recolher evidências fundamentadas que nos permitam selecionar estratégias para melhorar os níveis de leitura dos alunos do Agrupamento. Ler e compreender é uma competência “que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade, (...) É um trabalho que nunca está feito” (Sá, 1999: 424). O trabalho que o professor desenvolve em sala de aula tem reflexo na motivação dos nossos alunos, influenciando na aquisição de conhecimentos, razão pela qual no final de cada ponto abordado no enquadramento teórico, referimos o papel do professor e as estratégias que contribuem para melhorar o desempenho da leitura.

Este será um estudo composto por três grupos de alunos, desde o final do pré-escolar até ao 4.º ano.

Os dados recolhidos abrangem os períodos de maio dos anos letivos 2009/10, 2010/11, 2011/12 com a avaliação de diagnóstico de comportamentos emergentes de leitura em crianças do pré-escolar, e prolonga-se até 2014/15 com o final do 1.º ciclo. Para monitorizar o nível de compreensão de leitura do grupo, serão analisados os resultados obtidos nos

testes intermédios (TI) realizados no 2.º ano em 2010/11, 2011/12 e 2012/13, os resultados das provas de fluência de leitura realizadas aos alunos do 3.º e 4.º anos entre 2012 e 2015, e os resultados a nível da compreensão leitora que estes alunos obtiveram nas provas finais do 4.º ano, nos anos letivos 2013 a 2015.

No que diz respeito à amostra, torna-se importante justificar a escolha destes três grupos para participarem neste estudo. Todos estes alunos foram avaliados a nível dos comportamentos emergentes de leitura, antes da aprendizagem formal. Todos realizaram testes intermédios no 2.º ano, foram igualmente avaliados no 3.º e 4.º anos no parâmetro da fluência de leitura e todos realizaram as provas finais no 4.º ano. Assim, a amostra é composta pelos alunos que frequentam cada ano de escolaridade. Os dados serão tratados por grupo. Grupo I com 99 alunos, grupo II com 89 alunos e grupo III com 94 alunos e, no final, será analisado o comportamento de todos os sujeitos, no total de 282 alunos. O estudo será desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Paião.

A pertinência do nosso tema de investigação está patente na grande profusão de trabalhos disponibilizados sobre o domínio da leitura. Os professores, no desempenho das suas funções devem atualizar os seus conhecimentos científicos e metodológicos; devem promover a inovação e a diversificação de metodologias do ensino na aprendizagem da leitura; proporcionar aos alunos estratégias de ensino e de aprendizagem diferentes e eficazes; devem refletir sobre as suas práticas e equacionar respostas educativas centradas nas efetivas dificuldades dos alunos de modo a melhorarem as aprendizagens destes.

A disciplina de Português desempenha um papel de relevo no desenvolvimento da competência leitora, mas este trabalho deverá ser partilhado por todos os docentes. Na Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007) referiu-se que a dificuldade na aquisição da leitura influencia, por vezes de forma decisiva, a aprendizagem noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio desta competência é essencial. Esta opinião também é secundada por Sá, (2004; 2008; 2015).

A aprendizagem da leitura constitui um dos objetivos nucleares do 1.º ciclo. As crianças demoram algum tempo a adquirir este domínio, pois é vasto e complexo e exige do aprendiz de leitor um domínio das estruturas linguísticas, motivação, vontade, esforço e ensino explícito. A forma como se processa essa aprendizagem formal da leitura é determinante no sucesso pessoal como leitor (Sim- Sim, 2002; 2009).

A rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação de significado da frase, permitindo o treino da

leitura expressiva (Sim-Sim, 2007b). De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, a fluência de leitura é medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto e é um indicador da eficiência da leitura (Buescu, Morais, Rocha e Magalhães, 2015), mas na fluência estão implicadas outras dimensões que pretendemos estudar. A expressividade e o ritmo relacionam-se com a prosódia e têm implicações na compreensão da leitura. A precisão assenta na capacidade de a criança descodificar as palavras corretamente (Rasinski, 2004). A dimensão velocidade permite medir o ritmo de leitura e inclui, não só uma leitura rápida do texto, mas também a automatização das palavras. O resultado desta dimensão define a fluência, de acordo com o programa de Português (Buescu, et al., 2015). Pretendemos estudar cada uma das dimensões e monitorizar se é a fluência (número de palavras lidas corretamente por minuto) que está diretamente associada aos resultados atingidos na compreensão, ou se é a dimensão expressividade e ritmo que mais contribui para o sucesso dos alunos no domínio da compreensão. Segundo Pikulski e Chad (2005) na leitura de um texto, a fluência insuficiente limita a compreensão do mesmo, no entanto, esta relação ainda não é bem clara.

As definições para o ato de ler têm sido alvo de muitas discussões e enquadramento teórico. Vários são os investigadores que definem o conceito de leitura. Tornar-se leitor requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem oral e escrita. Qualquer definição de leitura terá de ser suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões (Viana e Teixeira, 2002).

A compreensão leitora é, pois, o resultado de uma atividade complexa em que o leitor realiza muitas operações simultâneas recorrendo a vários tipos de conhecimento (Colomer e Camps, 1990) e é, em paralelo, um processo interativo de construção de significação, envolvendo três variáveis: o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993). Como tal, estamos perante um procedimento complexo e longo que necessita de ensino explícito de estratégias (Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes, Mendonça, e Pereira, 2010; Sá, 2004; 2008; 2014).

Para ser leitor não chega descodificar o código e identificar a palavra escrita. Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto (Sim-Sim, 2007a). Um leitor deve ser fluente e crítico e deve compreender a informação escrita e o que lê.

Pretendemos pois, estabelecer correlações entre comportamentos emergentes de leitura e escrita, fluência e compreensão de leitura.

Para tal, foram definidos objetivos gerais, de entre os quais adiantamos:

- Estabelecer interdependências entre os conhecimentos de leitura que a criança possui antes do ensino formal e o nível de fluência que atinge no 3.º e 4.º anos de escolaridade.
- Compreender a correlação entre os comportamentos emergentes da leitura no pré-escolar, o nível atingido na fluência de leitura no 4.º ano e os resultados obtidos no domínio da Compreensão da leitura, no final do 4.º ano, nas provas finais realizadas por cada grupo de alunos.

Para atingir o nosso propósito foram definidos objetivos específicos:

- Avaliar os comportamentos emergentes de leitura e escrita no pré-escolar e relacioná-los com os resultados apurados na fluência leitora e compreensão da leitura;
- Analisar os resultados que o grupo obteve nos testes intermédios do 2.º ano, no domínio da compreensão da leitura;
- Acompanhar o processo de aquisição da leitura durante o primeiro ciclo, monitorizando a evolução desta aprendizagem, através de uma avaliação de fluência de leitura aos alunos no 3.º e no 4.º ano de escolaridade;
- Comparar os resultados que o grupo obteve nos testes intermédios do 2.º ano, no domínio da compreensão da leitura, com os resultados atingidos, no mesmo domínio, no 4.º ano, nas provas finais de ciclo;
- Relacionar os resultados relativos ao nível de fluência do 4.º ano com os resultados obtidos nas provas finais, no 4.º ano de escolaridade, no domínio da compreensão da leitura;
- Identificar fatores que possam intervir nos resultados alcançados no domínio da compreensão leitora.

Com estes objetivos pretendemos inferir as seguintes hipóteses:

- Os grupos que iniciam a escolaridade com mais conhecimentos informais sobre leitura atingem, de modo mais célere, maior fluência na leitura;
- Os resultados obtidos, no 2.º ano nos testes intermédios, no domínio da compreensão de leitura, são um indicador dos resultados alcançados na compreensão no 4.º ano;
- O grupo de alunos com melhores resultados a nível da fluência atinge melhores resultados na compreensão;
- O género tem influência nos resultados, quer a nível da compreensão, quer a nível da fluência;
- As habilitações académicas das mães têm efeito direto nos resultados escolares dos alunos;
- Os alunos subsidiados obtêm mais insucesso do que os colegas não subsidiados;
- A frequência e o número de obras lidas têm repercussão nos resultados da leitura;
- O manual escolar influencia o desenvolvimento da compreensão da leitura.

Iniciamos o trabalho com a introdução na qual estão explícitos os objetivos e contextualização do Agrupamento de Escolas onde se desenvolve este estudo.

Esta investigação é organizada em duas partes com dois capítulos cada. A primeira parte é de natureza teórico e conceitual e serve-nos de base para a preparação e realização do estudo. A segunda parte trata dos resultados e conclusões.

A primeira parte, capítulo I, intitulada, “Leitura: dos comportamentos emergentes à compreensão” começa por fazer uma abordagem generalista à aprendizagem da leitura.

Prosseguimos para uma análise de conceitos teóricos onde se clarifica a noção de literacia emergente, aprendizagem da decifração, fluência de leitura, desenvolvimento da oralidade no 1.º ciclo, a compreensão de leitura e as propostas do Programa e Metas Curriculares emanadas pelo Ministério Educação para o 1.º ciclo.

Na continuidade do trabalho, capítulo II, destacamos os conhecimentos e desenvolvimento linguístico dos alunos do 1.º ciclo, o papel fulcral do professor no ensino explícito de estratégias de leitura, assim como a importância do livro infantil na aprendizagem e motivação desta. Abordamos, ainda, outros fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura, nomeadamente: os manuais escolares, as habilitações das mães, o apoio social prestado aos aprendizes e o género dos alunos.

Na segunda parte, no capítulo I descrevemos aspetos referentes à metodologia utilizada no âmbito da investigação, tentando clarificar as opções metodológicas, a amostra e os procedimentos. Neste é descrito o método utilizado na recolha de dados, a amostra, os objetivos da implementação do estudo, os procedimentos e os instrumentos.

No capítulo II procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos. Estes serão registados por ano, grupo e por domínio em avaliação. No final do registo dos resultados de cada ano elaboramos uma pequena síntese, apoiada em quadros e gráficos construídos por nós. Sempre que estes sejam de outros investigadores identificaremos a fonte.

De seguida, procedemos à discussão dos dados investigados integrando o objetivo definido e as hipóteses formuladas para o estudo. Sustentamos a análise através de gráficos comparativos dos resultados.

Esta pesquisa finaliza com uma última parte para as conclusões, considerações finais e sugestões para futuras investigações. Nas considerações finais apresentamos uma abordagem crítica e reflexiva dos resultados obtidos.

Para tal iremos servir-nos, essencialmente, de estudos desenvolvidos por investigadores nacionais e resultados expressos em relatórios e trabalhos coordenados pelo Ministério de Educação, nomeadamente, pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) e Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE), hoje denominado Instituto de Avaliação Educativa (IAVE).

Optámos por uma metodologia de natureza mista, qualitativa, descritiva, uma vez que se visa a compreensão e descrição de acontecimentos e quantitativa porque se procede à recolha de dados e análise percentual dos mesmos. Como técnicas de recolha de dados privilegiámos a observação, a análise de conteúdo e a entrevista.

Procedemos, ainda, à discriminação das obras consultadas para a realização do presente estudo e que constituem a bibliografia, bem como à apresentação, em anexos, dos vários instrumentos que concebemos para a aplicação do estudo.

2. Caracterização do Agrupamento

2.1 Meio envolvente e relação da escola com a comunidade

O Agrupamento de Paião fica situado a sul do concelho da Figueira da Foz. A sua área de abrangência engloba, após a reorganização administrativa do território das freguesias, quatro das cinco freguesias da margem esquerda do Mondego, deste concelho: Alqueidão, Lavos, Marinha das Ondas e Paião. A freguesia de Borda do Campo, que antes era a quinta freguesia abrangida pelo Agrupamento, de acordo com a Lei n.º 22/2012 de 30 de maio, ficou agregada à freguesia de Paião. Ocupa uma área total 108.465 Km² servindo uma população de cerca de 13 mil habitantes.

O meio em que o Agrupamento se insere qualifica-se por alguma diversidade, encontrando-se implantado numa área que se estende do mar e do salgado aos campos de arroz do baixo Mondego e Pranto. Este fator implica a caracterização económica e social do mesmo.

As povoações marinhas vivem, tradicionalmente, da atividade piscatória, embora atualmente se distribua a população ativa também por outro tipo de trabalho.

As restantes localidades caracterizam-se pela permanência do cultivo de cereais, sobretudo o arroz, o milho e as leguminosas. Esta atividade é, hoje, acompanhada do trabalho nas indústrias, construção e serviços.

Existem, na área de implantação do Agrupamento, algumas indústrias de considerável relevo e que empregam parte da população (pasta de papel e papel, indústria alimentar, indústria de confeção, energia e construção).

Do Agrupamento de Escolas fazem parte dezassete estabelecimentos de Educação de Ensino Oficial, 7 do pré-escolar, 9 do 1.º ciclo e um do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, maioritariamente de pequena dimensão e geograficamente dispersos. A população escolar ronda os 1012 alunos, repartidos da seguinte forma: 136 crianças distribuídas por 8 turmas do pré-escolar, 398 alunos divididos por 21 turma de 9 estabelecimentos, frequentam a EB2,3 219 alunos do 2.º ciclo e 259 do 3.º ciclo.

No agrupamento funcionam duas Unidades de Apoio Especializado, uma criada no ano letivo de 2004/2005, que está sediada na EB1 das Regalheiras. Em 2009, foi criada uma segunda Unidade de Apoio Especializado na EB 2/3 Dr. Pedrosa Veríssimo, com o objetivo

de dar respostas de inclusão e continuidade ao prosseguimento dos seus currículos aos alunos matriculados no 2.º e no 3.º ciclo. Estas duas Unidades acolhem crianças portadoras de doenças raras, nomeadamente alunos com paralisia Cerebral, deficiência mental grave e com atraso global grave de desenvolvimento psicomotor.

A Escola mantém com a comunidade educativa, a autarquia e outras instituições uma estreita colaboração no desenvolvimento, acompanhamento e dinamização dos seus projetos de formação e de educação.

Consciente da importância dos pais e encarregados de educação na vida dos seus educandos e percurso escolar, é preocupação constante motivar e levá-los a participar de forma ativa e interveniente de modo a prevenir e resolver os problemas. São várias as iniciativas do agrupamento dirigidas /abertas à comunidade.

2.2 Recursos humanos e habilitações dos encarregados de educação

O corpo docente é estável, qualificado e assíduo. Este é composto por 100 docentes, educadoras, professores do 1.º, 2.º, 3.º ciclos e educação especial. Apoiados por 32 operacionais educativas, 1 psicóloga, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional. Esta estabilidade permite desenvolver práticas que contribuem para o sucesso educativo dos nossos alunos. É a dedicação de todos os intervenientes, através da (re)análise e reformulação de princípios e estratégias que orientaram a ação educativa.

Neste Agrupamento, temos 19% das mães e 9% dos pais com licenciatura, 29% das mães e 25% dos pais terminaram o ensino secundário. As habilitações dos pais são de um nível relativamente baixo; 65% dos pais e 51% das mães têm nível escolar entre o 1.º ciclo e o 3.º ciclo, o que provavelmente justificará uma relativa desvalorização da Escola e das aprendizagens, o baixo nível de expectativas pessoais e profissionais por parte de alguns alunos, a ausência de referências culturais e dificuldades no domínio da linguagem. Pais que abandonaram a Escola precocemente não conseguem, muitas vezes, transmitir aos filhos a importância que ela assume na sua formação e na construção do seu futuro.

2.3 Funcionamento do Agrupamento

Apesar de não se poder considerar o Agrupamento multicultural, estas escolas são frequentadas por alunos de etnia cigana e recebemos alunos estrangeiros oriundos, nomeadamente, da Ucrânia, Reino Unido, Moldávia, Uzbequistão, entre outros. Sendo preocupação do Agrupamento a sua integração plena, torna-se, pois, imperioso conhecer e respeitar a diversidade dos alunos, dos seus contextos culturais, socioeconómicos e familiares. Entendemos este conhecimento, não como uma mera identificação de fatores fatalistas e indutores de fracasso, mas como registos imprescindíveis à formulação de objetivos, estratégias e metodologias de ensino com vista ao sucesso de todos, de forma a garantir a equidade.

O Agrupamento de Escolas de Paião, através do seu Grupo de Educação Especial, procura assegurar aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção de igualdade e de oportunidades. Pretende-se assim, que estas crianças sejam preparadas para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada integração na vida pós-escolar ou profissional. Na população escolar do agrupamento existe uma média de 11% de alunos identificados com problemas de aprendizagem.

Uma parte considerável dos nossos alunos é proveniente de famílias carenciadas. Esse facto pode ser corroborado pela percentagem de crianças subsidiadas pela ASE, quer no 1.º ciclo, quer no 2.º e 3.º ciclos, respetivamente 33% e 30%, números que se vêm mantendo nos últimos anos. No pré-escolar 23% de crianças recebem comparticipação nas refeições.

2.4 Objetivos e pontos fortes do Agrupamento

O objetivo do Agrupamento de Escolas de Paião é assegurar um serviço educativo de qualidade, inclusivo, adaptado às necessidades específicas dos seus alunos, alicerçado numa atualização permanente dos seus profissionais, bem como numa cooperação dinâmica com agentes e entidades da comunidade envolvente.

A equipa de autoavaliação observa e avalia o grau de satisfação da comunidade escolar, relativamente às práticas e à realidade da escola. Deste diagnóstico emerge um conjunto de pontos fortes associados a boas práticas que se traduzem no sucesso académico:

- Os resultados internos do Agrupamento continuam superiores à média nacional apontada pelos serviços do Ministério da Educação;
- Os resultados das provas finais de ciclo, tal como os dos testes intermédios, são superiores à média nacional;
- Criação de ofertas educativas adequadas aos interesses e necessidades dos alunos.
- Desenvolvimento de múltiplos projetos/atividades que constituem mais-valias para a formação integral dos alunos;
- Significativa articulação intra e interdepartamental que proporciona o trabalho em equipa e a organização, percecionada pelos professores que trabalham no Agrupamento;
- Articulação entre ciclos;
- Trabalho colaborativo que resulta na prevenção e intervenções concertadas.

A nível da organização e gestão escolar:

- Análise e reflexão dos resultados escolares por parte das estruturas competentes;
- Boa gestão de recursos de pessoal docente, feita por parte da atual Direção, e preocupação em potenciar constantemente estes recursos, efetuando uma organização e distribuição de serviço eficiente, salvaguardando, quer as necessidades específicas dos alunos de cada grupo disciplinar/departamento, quer as de cada professor;
- Resposta adequada às necessidades educativas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais;
- Múltiplas parcerias e protocolos;
- Envolvimento dos pais e encarregados de educação no quotidiano escolar, bem como na associação que os representa;
- Oferta formativa interna para pessoal docente e não docente;
- Promoção e partilha de boas práticas entre os docentes.

A nível da liderança:

- Existência de bom ambiente e respeito mútuo entre alunos, professores e pessoal não docente;
- Direção executiva competente, dinâmica e boa gestora de conflitos;
- Elevado grau de satisfação dos professores com as condições de trabalho no Agrupamento;
- Elevado grau de satisfação dos encarregados de educação com o trabalho desenvolvido pelos professores.

Na última avaliação externa do Agrupamento realizada no ano letivo 2013/2014, pela Inspeção Geral do Ensino (IGE), todos os parâmetros foram avaliados com Muito Bom.

PARTE I

PARTE I

CAPÍTULO I

1. Leitura: dos comportamentos emergentes à compreensão

A aprendizagem da leitura é fundamental para a integração social dos alunos, possibilita a apropriação da informação veiculada num suporte escrito que transmite uma mensagem. “A leitura é um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança” (Viana e Teixeira, 2002:13). Esta necessita de uma aprendizagem estruturada, sistematizada e explícita por parte de quem ensina e requer motivação, esforço e prática por parte do aluno. De acordo com toda a investigação produzida neste âmbito, a aquisição de competências de leitura é morosa e ocorre numa forma progressiva, ao longo de todo o percurso escolar e ao longo de toda a vida (Sim-Sim, 2001).

A leitura assume um papel de grande destaque, uma vez que o seu domínio é essencial no sucesso escolar dos alunos e na sua vida pessoal e profissional. Aprendendo a interagir verbalmente em diferentes contextos, sendo leitores fluentes e críticos, usando a escrita nas diversas funções, os alunos ficam aptos a realizar muitas das tarefas que a escola e a sociedade lhes colocam.

A leitura é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares. Esta começa por ser objeto de estudo em si mesma, sendo também uma ferramenta essencial na aquisição de novos conhecimentos, é veículo decisivo na construção dos saberes das outras áreas disciplinares. As avaliações dos *TIMS & PIRLS* confirmam que “saber ler bem está associado a desempenhos mais elevados, estes resultados reforçam a importância de os alunos que concluem o 1.º ciclo do Ensino Básico terem um domínio efetivo da leitura, que lhes permita utilizá-la para aprender nos ciclos seguintes” (Ferreira, 2013).

O ensino/aprendizagem da língua materna deve ser transversal a todas as disciplinas, todos os professores devem contribuir e empenhar-se “de modo a desenvolver as competências comunicativas e linguísticas essenciais ao sucesso escolar e ao exercício de uma cidadania crítica e interventiva” (Sá e Lima, 2015:30).

Atualmente, considera-se que as aquisições antes do ensino formal desempenham um papel determinante na aprendizagem formal. Estas influências são visíveis no que se refere às competências fonológicas, ao vocabulário, ao projeto de leitor, ao modo como as crianças pensam sobre os suportes de escrita e as concepções acerca da linguagem escrita. Para Mata “a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008: 9). Estas aprendizagens constituem as bases de novos conhecimentos a desenvolver no 1.º ciclo.

O ensino formal da leitura está associado à identificação dos grafemas e da sua conversão em padrões fonológicos. Estabelecer correspondência entre fonemas e grafemas exige mecanismos cognitivos de nível superior, genericamente denominado por “consciência linguística”. De acordo com Sim-Sim e Micaelo (2006), para aprender a ler e escrever é necessário mobilizar a capacidade cognitiva de refletir conscientemente sobre a linguagem oral. Segundo Viana, a aprendizagem da descodificação, a velocidade e a precisão no reconhecimento da palavra escrita é a base da leitura, mas ler é mais do que associar símbolos gráficos a símbolos do discurso. Ler é “compreender, julgar, apreciar e criar” (Viana e Teixeira, 2002:14).

Ler é um processo que permite obter informação da língua escrita. A compreensão da leitura desempenha um papel de relevo na aprendizagem das outras disciplinas, por isso é importante que esta seja alvo de ensino explícito e sequencial. Porque “aprender a ler não é um processo homogêneo do início até uma leitura madura e competente, mas um processo qualitativamente diferente à medida que o leitor se torna mais capaz e proficiente.” (Sousa, 2007:46). A criança começa por desenvolver comportamentos emergentes de leitura, com o ensino formal adquire o princípio alfabético, descodifica palavras e textos e acede ao significado. Aos poucos torna-se leitor fluente.

Para aumentar a competência leitora dos nossos alunos, o professor precisa de estar atualizado a nível científico e pedagógico e integrar nas suas aulas metodologias de ensino adequadas. “Ao professor não chega possuir conhecimentos na sua área disciplinar, tem de ter conhecimentos científicos de base, conhecimentos e competências de índole educacional” (Ponte, 1999:68). Para promover atitudes favoráveis à prática de leitura e escrita, o professor deve desenvolver os conteúdos definidos no programa de português e nas metas curriculares, que estabelecem os conteúdos e os objetivos a atingir em cada ano de escolaridade. Para alcançar os objetivos propostos pelo Ministério da Educação o

docente, de acordo com os autores do programa e metas de português, deve utilizar estratégias explícitas de leitura e de escrita de forma a “configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino” (Buescu et al., 2015).

Os professores devem ser críticos na seleção de materiais de apoio que utilizam. Estes devem ser atuais, diversificados e motivadores. Para Sá e Lima (2015), os manuais escolares são os principais instrumentos utilizados pelos professores para desenvolverem as suas práticas de ensino. “Mais do que isso, os manuais têm exercido papéis na sala de aula, que vão desde concretização do currículo até a formação do leitor” (p.21).

Ao longo deste capítulo procuramos explorar e refletir acerca de cada um destes aspetos, pelo que os apresentamos de uma forma mais particularizada.

1.1 Literacia emergente no pré-escolar

A expressão “literacia emergente” é relativamente recente. No seguimento de várias investigações acerca da linguagem escrita em fases precoces da aprendizagem, que nos anos 80, o conceito de literacia emergente começou a ter destaque (Mata, 2006). Este engloba um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que são a base do desenvolvimento da leitura e da escrita. O conceito de literacia baseia-se na noção que para dominar a linguagem escrita é necessário dominar a linguagem oral (Viana e Teixeira, 2002).

O destaque que tem sido atribuído à literacia emergente está associado às relações que têm sido encontradas entre o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as competências de literacia emergente, relação esta que se repercute no sucesso nas restantes áreas do conhecimento (Martins e Farinha, 2006; Sá, 2015).

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abrangendo não só o período da educação Pré-escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade (Silva, 2016)

As orientações curriculares da educação Pré-escolar (OCEPE) publicadas pelo Ministério da Educação (1997), e reformuladas por Silva (2016) e as Metas de

aprendizagem para o 1.º ciclo, (Buescu et al., 2012a) propõem o desenvolvimento da consciência fonológica, da consciência da palavra e da consciência sintática.

Na educação pré-escolar, a educadora deve iniciar o desenvolvimento de atividades que permitam à criança identificar o número de sílabas de uma palavra; referir palavras que acabam ou começam da mesma forma; isolar ou contar palavras de uma frase; suprimir ou substituir alguma(s) palavra(s) numa frase, atribuindo-lhe um novo sentido ou formulando novas frases; identificar uma frase cuja estrutura gramatical não esteja correta. Tem início, também na educação pré-escolar, o reconhecimento e escrita de palavras, o conhecimento das convenções gráficas e leitura partilhada com a criança.

Da mesma forma que se processam os primeiros contactos com o material escrito, surgem as primeiras concepções de escrita e leitura que vão posteriormente servir de base à aprendizagem formal, em contexto escolar. O conhecimento de diversos tipos de suporte de escrita permite-lhes compreender os diferentes conteúdos e mensagens que cada suporte veicula.

A promoção destas aprendizagens antes do ensino formal vai facilitar a aprendizagem da leitura e escrita em contexto formal.

Devido à importância das primeiras aprendizagens, é atribuído à educação de infância um papel crucial na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar (Silva, 2016).

A aprendizagem da leitura passa pela criação da vontade de aprender a ler, pela compreensão da funcionalidade da leitura e da escrita e pelo desenvolvimento das conceitualizações sobre como se lê e escreve. Esta fase de aprendizagem é denominada “literacia emergente ou comportamentos emergentes de leitura” (Sim-Sim, 2009:20).

A educação pré-escolar deve permitir às crianças experiências enriquecedoras baseadas na funcionalidade da leitura e da escrita, procurando que estas sejam envolvidas em situações em que se fala sobre o impresso, em que as interações facilitem o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita. Para Dionísio e Pereira, (2006) e Sá (2015), o envolvimento das crianças que frequentam o pré-escolar em atividades informais de literacia deve ser visto como uma forma de facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita, pois o desenvolvimento da literacia emergente é uma das marcas mais importantes da transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do Ensino Básico.

O jardim-de-infância é um espaço relevante na criação de oportunidades e experiências de contacto com a linguagem escrita. É um meio de colmatar as desvantagens sociais das crianças provenientes de meios desfavorecidos, estimulando as diferentes áreas do seu desenvolvimento e promovendo desde cedo percursos escolares de sucesso. A educação pré-escolar tem um papel de relevo no sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita através da criação de “contextos que suportem e facilitem a indagação, que respeitem o desempenho e que forneçam as oportunidades para a participação em eventos de literacia reais” (Dionísio e Pereira, 2006: 603).

Para além da descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita é necessário que a criança confira finalidade à linguagem escrita, ou seja, que construa o seu projeto pessoal de leitor, que atribua razões funcionais a saber ler, pois estas são condições que “poderão facilitar o processo de aprendizagem” (Mata, 2008:16). Esta ideia é confirmada por estudos desenvolvidos com crianças no início da escolaridade por Martins (1996); Mata (2006) em que é referido que crianças com 5-6 anos já identificam doze funções diferentes para a leitura e escrita. Segundo estas investigadoras, a compreensão sobre a funcionalidade da escrita está associada aos conhecimentos que a criança já possui sobre os aspetos convencionais do sistema de escrita. Ou seja, “ao conhecer as funções da linguagem escrita e compreender o seu uso e utilidade a criança adquire razões para aprender a ler e a escrever” (Mata, 2008:17). Por outro lado, as crianças vão percebendo que as características dos vários suportes estão relacionadas com as diferentes funções da linguagem escrita.

Como referem Viana e Teixeira, (2002:46) “os comportamentos emergentes de leitura evoluem e refletem padrões de desenvolvimento”. No início a criança começa por pensar que a imagem é a fonte da mensagem e é capaz de “ler” a história com ritmo, voz, entoação e gestos que se assemelham à leitura real. Elas antecipam o conteúdo da mensagem a partir de indicadores contextuais, a imitar os modelos que as rodeiam. Como o processo de emergência da leitura é gradual, quando as crianças começam a aperceber-se de que existe uma mensagem associada a um texto escrito, que a leitura exige o domínio de um código, que elas ainda não dominam, então é frequente passarem a dizer “ainda não sei ler”. Com a regularidade de atividades de contacto com a leitura elas vão assimilando critérios, relativos à forma, variedade ou tipo de letras utilizadas na mensagem, que lhes permite diferenciar o que se pode e não pode ler; em simultâneo vão compreendendo que a mensagem é diferente consoante o tipo de suporte.

1.1.1 Desenvolvimento da produção oral

A linguagem oral tem um papel relevante na aquisição da linguagem escrita. A língua oral e escrita são dois sistemas não idênticos que se completam “pois ambos possuem vocabulário comum e as mesmas formas gramaticais” (Rebelo, Marques e Costa, 2000:61).

A linguagem adquire-se num contexto restrito através do ouvir e falar na sua comunidade. A criança, ao longo do seu desenvolvimento linguístico é influenciada por diversos fatores que se integram no contexto familiar e escolar. A aquisição da linguagem é espontânea e resulta das interações estabelecidas entre os sujeitos, decorrendo no contexto social e cultural de pertença.

A competência comunicativa vai-se estruturando em função das influências do meio que rodeia a criança Chomsky (1957). Esta é uma aptidão que os falantes de uma língua têm para produzir e compreender um número ilimitado de frases inéditas. Para Hymes (1972), a competência comunicativa refere-se à habilidade que um indivíduo tem para se dirigir a outro com clareza, coerência e eficácia, ou seja, está relacionada com a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação.

Ora, no início da escolaridade, aos seis anos de idade, a criança possui conhecimentos linguísticos que lhe permitem compreender e produzir enunciados orais na sua língua. Ao principiar o ensino formal, elas já conhecem intuitivamente estruturas e funcionamento da língua, segundo alguns estudos “o sistema linguístico ainda não está consolidado à entrada no 1.º ciclo” (Gonçalves, Freitas e Guerreiro, 2011). Acrescenta Viana e Teixeira (2002) que os aspetos da linguagem oral que contribuem para o desenvolvimento da linguagem escrita são o conhecimento lexical, o conhecimento morfossintático, a memória auditiva para material verbal e a capacidade de a criança refletir sobre a língua.

A capacidade da criança de compreender a linguagem oral no início do ensino formal depende do vocabulário e da complexidade sintática que já adquiriu. O domínio da expressão e compreensão oral é determinante na aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, na educação pré-escolar o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental. Quando as crianças apresentam algum domínio dos aspetos associados à comunicação vão também, paralelamente, começando a desenvolver uma outra vertente relacionada com a tomada de consciência sobre a forma como a língua se estrutura e organiza, ou seja, a tomar consciência dos seus aspetos formais (consciência linguística)

(Silva, 2016). Este domínio é essencial, quando a criança chega à escola, pois é a base da leitura e escrita.

As crianças que ingressam no ensino formal possuem níveis de conhecimentos heterogéneos no que respeita à compreensão e à expressão oral, fruto das suas vivências. Com a finalidade de desenvolver a oralidade, o programa de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) define como objetivos essenciais a serem alvo de ensino explícito:

1. Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos.
2. Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação.
3. Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.
4. Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos.

Nos primeiros anos do Ensino Básico, assume grande importância a ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da leitura e escrita. A linguagem escrita é uma representação da linguagem oral (Aristóteles, 1995). O sistema de escrita que utilizamos representa uma estrutura da fonologia da língua, que é o fonema. A exposição dos alunos a um trabalho explícito e sistemático sobre a compreensão da oralidade leva-os a ampliarem os seus conhecimentos, a estruturarem o discurso com rigor utilizando propriedades lexicais cada vez mais adequadas na expressão do que querem dizer. No domínio da oralidade, importa salientar a aquisição das regras inerentes ao princípio de cortesia e ao princípio de cooperação, o desenvolvimento das capacidades articulatórias e prosódicas, na capacidade de compreensão do oral e o da capacidade de expressão oral, não só na sua vertente de interação verbal, como na produção de pequenos textos, com progressiva autonomia (Buescu et al., 2015).

Para desenvolver a oralidade dos alunos, o professor deve trabalhar aspetos globais da compreensão, nomeadamente tema e ideias básicas, tal como a atenção e retenção da

informação. As propostas apresentadas às crianças devem ser diversificadas e o contexto significativo. O professor deve proporcionar a audição de pequenas narrativas, gravações ou assistir a representações teatrais de qualidade, promover diálogos sobre assuntos bem delimitados ou curtas exposições informativas, levar as crianças a participar em jogos para descoberta do significado das palavras integradas num contexto linguístico ou propor atividades que exijam compreensão de estruturas sintáticas específicas.

O desenvolvimento da linguagem oral tem, pois, uma importância fundamental na educação pré-escolar (Silva, 2016).

1.1.2 Família e comportamentos emergentes de literacia

A família é uma instituição privilegiada de aprendizagem para as crianças. Os pais, irmãos e outros familiares, como primeiros educadores, constroem e fortalecem concepções que influenciam o desenvolvimento cognitivo da criança (Christenson e Sheridan, 2001). Segundo estas investigadoras, o ambiente familiar e os conhecimentos que a criança desenvolve em contexto informal contribuem para a sua aprendizagem.

Vários estudos realizados por investigadoras portuguesas relacionam o papel da literacia familiar no desenvolvimento dos comportamentos emergentes de leitura e escrita. Os resultados destas investigações têm contribuído para a sistematização das práticas de literacia familiar e compreensão dos seus efeitos no desenvolvimento da literacia emergente (Martins et al., 2014; Mata, 2002; 2006; Mata e Pacheco, 2009; Salgado 2010).

A compreensão dos processos envolvidos e o papel dos vários contextos em que a criança está inserida engloba o conjunto de práticas, associadas à leitura e à escrita em casa ou noutros contextos, desenvolvidas pelos pais ou outros membros da família que interagem com a criança e que contribuem para o desenvolvimento informal da leitura e da escrita.

As competências de literacia emergente são indispensáveis ao sucesso da aprendizagem da leitura e escrita. “O envolvimento das famílias nos processos de escolarização dos filhos é hoje reconhecido como condição de sucesso escolar das crianças” (Salgado, 2010:19). Os filhos de pais que se envolvem na sua aprendizagem são crianças mais motivadas e empenhadas.

Estudos realizados por Beard, (2010), Pacheco (2012), Pacheco e Mata (2011), confirmam que a leitura de livros, por parte dos pais, a crianças da educação pré-escolar tem reflexo positivo no desenvolvimento da linguagem, da literacia emergente e no desempenho da leitura. “O facto de as famílias envolverem as crianças naturalmente, permite que elas tenham múltiplas oportunidades para explorarem a linguagem escrita e conhecerem melhor as suas convenções e utilizações” (Martins et al., 2014). Numa família onde existam práticas de leitura e escrita as crianças têm oportunidade de aprender, de forma funcional, para que serve ler e escrever. A família tem uma representação da escola que o aluno reproduz, assim como a importância que os pais atribuem à aquisição da leitura e da escrita contribui para um maior ou menor sucesso escolar.

As expectativas dos pais têm forte influência no êxito ou fracasso dos alunos. Por sua vez, a escola também repercute os seus efeitos na família. No caso da leitura e da escrita, as primeiras experiências fazem-se através dos afetos e o desenvolvimento de um projeto pessoal de leitor envolve a atribuição de significado e valor a esta atividade (Viana., 2012). Se os pais são leitores e leem para a criança, esta assimila a leitura como algo agradável e estimulante.

No estudo de Mata, (2006) esta constatou que as crianças em idade pré-escolar observam, com frequência, situações de leitura e de escrita no contexto familiar, embora as ocasiões de escrita sejam mais escassas e tendencialmente associadas ao trabalho dos pais. A leitura partilhada de histórias é uma das práticas de literacia emergente mais comum na família.

Os pais devem tomar consciência da sua importância enquanto modelos de comportamentos na criação e na consolidação de hábitos de leitura e escrita, bem como na promoção do gosto por este domínio. Quando os pais utilizam a linguagem escrita, quer para fins pessoais, quer quando envolvem as crianças nestas situações, facilitam a promoção do gosto por estas atividades, a compreensão do seu valor e a funcionalidade da linguagem escrita (Armbruster et al., 2006). Aprender a ler e escrever começa assim, muito antes de as crianças irem à escola.

As práticas de literacia desenvolvidas no ambiente familiar são diversas e variadas e “globalmente não aparecem associadas aos conhecimentos emergentes. Contudo, as práticas mais lúdicas direcionadas para a leitura de histórias estavam associadas às conceitualizações sobre a linguagem escrita” (Mata, 2010:54). Os pais, no geral, não possuem conhecimentos que lhes permitam, por exemplo saber que o meio em que a

criança está imersa pode ser usado para desenvolver comportamentos emergentes de literacia, para eles tal só é possível através da leitura às crianças.

A família, enquanto entidade privilegiada no processo educativo das crianças, apresenta um conjunto complexo de variáveis que medeiam a forma como abordam a Escola e promovem o desempenho escolar da criança, de onde se destacam as experiências educativas dos próprios pais.

Ao estarem em contacto com situações reais de leitura e escrita, em contextos informais, ou expostas a ambientes pedagógicos promotores da familiarização com o código escrito, como sucede na família e no jardim-de-infância, as crianças vão adquirindo conhecimentos sobre as funcionalidades da linguagem escrita, os seus aspetos figurativos e concetuais, ensaiam tentativas de escrita que devem ser incentivadas e valorizadas pelos adultos que com elas interagem.

Assim, é importante que os professores conheçam as concepções das crianças sobre a linguagem escrita, valorizem as suas tentativas de escrita e de leitura e desenvolvam atividades promotoras da vontade e necessidade de ler, que lhes desperte o gosto pela leitura e lhes permita criar o projeto de leitor. Como “as práticas pedagógicas têm uma influência importante na evolução das conceptualizações infantis sobre linguagem escrita” (Martins et al., 2014) compete aos docentes planificar as atividades pedagógicas que potenciem o desenvolvimento destas concepções. No entanto, de acordo com Rebelo et al., (2000) “os conhecimentos e as técnicas adquiridas de modo informal no período pré-escolar exercem influência positiva nas novas aprendizagens, mas não são condição suficiente para o sucesso imediato” (p. 111). Toda a aprendizagem da criança deve ser alvo de ensino explícito utilizando situações significativas.

1.1.3 A leitura pela voz do outro

A primeira forma de leitura, com que a criança tem contacto, é pela voz do outro. As crianças gostam de ouvir “a voz dos grandes”. Ouvir ler histórias é um primeiro passo para dominar a leitura. O Plano Nacional de Leitura (PNL), nas *Orientações* (2008) para atividades a implementar refere que a leitura pela voz do outro, “proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui ainda para a formação de estruturas mentais

que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas, mas também os acontecimentos do seu quotidiano” (p.7). No jardim-de-infância deve ser proporcionado à criança o acesso a livros diversificados e apresentados em vários suportes e formatos. Estes recursos são essenciais, mas a existência de livros na sala não é suficiente para desencadear práticas culturais associadas à leitura e à escrita. Para tal, é necessária a criação de experiências agradáveis, assentes na motivação extrínseca e na funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano das crianças. Para Viana (2012)

“É na fase inicial da aprendizagem que as crianças podem ser definitivamente conquistadas ou afastadas da leitura. Mais do que a idade em causa, há que atender aos gostos aos interesses à personalidade e, acima de tudo às experiências anteriores de leitura e aos tipos e níveis de leitura” (p.16).

Apesar de ainda não saberem ler, por um lado o contacto precoce com o livro e as suas tentativas de leitura, por outro as interações que estabelece com os adultos, pais ou educadores, fomentam o desenvolvimento da literacia. Como já referimos, este envolvimento das crianças com o livro motiva-as, desperta-as para o mundo da leitura, possibilita aprendizagens relativas à funcionalidade da leitura, ao manuseamento de material escrito, à identificação e orientação da mancha gráfica e da unidade palavra. Estas atividades permitem “promover o desenvolvimento da linguagem oral, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, potencia as concetualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão de estratégias de leitura, atitudes positivas face à leitura” (Mata, 2008: 72). Na leitura pela voz do outro, a criança interage com o adulto, adquire vocabulário, novas estruturas sintáticas, desenvolve a atenção e concentração e frui da leitura. É um momento mágico de partilha e aprendizagem.

A leitura em voz alta dirigida às crianças, para Armbruster et al., (2006) é a atividade mais importante para a construção dos conhecimentos necessários para o sucesso na leitura. Para estes investigadores, ler em voz alta com as crianças ajuda-as a conhecer novas palavras, aprender mais sobre o mundo, sobre a linguagem escrita e ver a conexão entre a linguagem falada e o que está escrito.

1.1.4 O livro infantil na aprendizagem da leitura

Assim, para despertar o interesse da criança pela leitura e escrita é preciso proporcionar situações variadas de comunicação oral sobre a leitura. “O primeiro passo para a leitura é ouvir livros” (Morais, 1997:164). Antes de aprender a ler, a criança tem que fazer uma ideia do que é ler e atividades como ouvir ler pela voz do outro, ouvir contar histórias, manusear livros e interpretar as imagens, que ilustram as histórias, permite-lhe compreender o que é e para que serve o livro e, em simultâneo, apreendem que o texto transcreve a linguagem.

Os estudos demonstram que o contacto com livros infantis no jardim-de-infância e no 1.º ciclo é essencial para o crescimento da criança como leitor “a leitura de histórias para as crianças contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura” (Morais, 1997: 166). Através da leitura a criança constrói o seu projeto de leitor, fomenta a criatividade, amplia o conhecimento linguístico.

A literatura infantil engloba um leque bastante abrangente de situações enriquecedoras e de grande importância a vários níveis na formação do indivíduo. A nível cognitivo, cívico, comportamental e linguístico proporciona interesse e tem relevância pedagógica. O contar, o recontar, o dramatizar, o prazer de ouvir são momentos marcantes na vida de uma criança.

A investigação tem demonstrado que o manuseamento de livros de literatura infantil pelas crianças é um factor que influencia o sucesso escolar, contribuindo para as diferenças individuais no crescimento das competências de leitura ao longo dos primeiros anos de escolaridade.

Investigadores como Beard (2010), Ballester, (2015), Baptista (2015), apontam o contacto precoce da criança com livros, e em especial livros com imagens, como fator determinante para o desenvolvimento da motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita. As imagens que acompanham o texto facilitam o entendimento e o relacionamento com a mensagem escrita. A criança, a partir da imagem tenta descodificar a mensagem que acompanha o texto. Esta convivência com materiais com texto/imagem é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Sabemos que existe uma disparidade enorme entre o número, a qualidade e a frequência dos contactos das crianças com livros infantis e que

o acto de ler ultrapassa os limites da sala de aula e que, por essa razão, a Escola precisa de estar pronta para estabelecer práticas de leitura válidas em contexto

escolar e extra-escolar. Por conseguinte, é preciso organizar o trabalho escolar em torno da leitura de tal modo que os alunos possam vivenciar situações diferenciadas, que contemplem diversos objetivos possíveis do acto de ler. (Martins e Sá, 2009:3).

Assim, as permanentes interações que se verificam na relação do adulto/criança são um condensador de afetos e cumplicidades entre eles. Na opinião de Sá, (2015), o livro é um mediador privilegiado entre a Escola, a Criança e a Família, como objeto de afetos, mensageiro de visões mais positivas da Escola, estímulo à comunicação e aproximação entre todos. A família tem um papel fundamental na criação de leitores e no desenvolvimento dos hábitos de leitura, isto porque a criança começa a “ler” muito antes do ensino formal.

O gosto pela leitura deve ser alimentado, através do exemplo, da disponibilização de obras de literatura infantil de qualidade. “El placer de ler no constituye una actividade que se genere y después se desarrolle de forma espontânea” (Ballester, 2015:105). O educador deve apresentar livros atrativos, adequados à idade e interesse da criança. A educação literária deve começar em casa, continuar na educação pré-escolar e prosseguir nos ciclos seguintes para que o hábito de ler sedimente pouco a pouco.

1.2 Evolução das concepções de leitura e escrita

A linguagem escrita, para além da linguagem oral, é outro dos domínios do desenvolvimento literário. Nas afirmações de Martins, e Niza, (1998) antes de aprenderem formalmente a ler e a escrever, a partir do contacto com o material impresso existente no meio que a rodeia, a criança constrói hipóteses sobre a linguagem escrita e a sua relação com a oralidade. Estas representações sobre a linguagem escrita são concepções precoces que as crianças assimilam de acordo com as experiências que lhe são proporcionadas. Muito antes do início do 1.º ano de escolaridade, as crianças interrogam-se e põem hipóteses conceituais sobre a linguagem escrita. Para compreender os processos envolvidos nestas conceitualizações e o papel dos vários contextos onde a criança está inserida, investigadores como Ferreiro e Teberosky (1985), Martins, (1993; 1996), Martins e Niza

(1998), Martins et al., (2014), Mata e Pacheco (2009), Viana e Teixeira (2002), realizaram vários estudos à escrita de crianças em idade pré-escolar, que permitiram desenvolver as teorias iniciais acerca da psicogénese da linguagem escrita.

Os estudos, realizados neste âmbito por Martins (1996) são confirmados, mais tarde, pela própria e referem que as concetualizações que as crianças revelam ao iniciar o 1.º ano de escolaridade têm valor preditor dos resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade que “As conceptualizações infantis sobre linguagem escrita vão sendo construídas através de múltiplas situações de interacção informal com a leitura e com a escrita e dependem das experiências sociais em que as crianças tiveram ocasião de participar em diversos contextos” (Martins et al., 2014:4).

As representações infantis sobre o funcionamento do sistema escrito, segundo Ferreiro e Teberosky (1985) passam por cinco níveis evolutivos desde uma relativa indiferenciação entre imagem e texto, até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre as unidades do enunciado oral e os segmentos do texto escrito. Ao primeiro nível, chamam de indiferenciação, o texto e o desenho estão indiferenciados, ambos constituem uma unidade indissociável, e as crianças tanto leem no texto como no desenho. No segundo nível, que designam por hipótese do nome, existe já uma diferenciação entre imagem e texto, sendo este considerado uma etiqueta do desenho. Martins e Niza (1998) acrescentam que o progresso gráfico mais importante, nestas fases se traduz na forma mais definida dos grafemas, que se aproximam cada vez mais de letras. No terceiro nível, consideração das propriedades gráficas do texto, a escrita continua a ser previsível a partir da imagem, as crianças já perceberam que a linguagem escrita reenvia para a linguagem oral, o que representa um progresso no seu processo evolutivo. O quarto nível, hipótese silábica, caracteriza-se pela procura da correspondência entre o enunciado oral e os fragmentos gráficos; as crianças consideram que cada segmento corresponde, no geral, a uma sílaba. No quinto nível, a hipótese alfabética, as crianças tentam fazer correspondência entre fonema e grafema. Na opinião de Martins (1996), Viana e Teixeira (2002), estas crianças estão em melhores condições para receber o ensino sistemático da leitura e da escrita, comparativamente às crianças dos outros níveis, uma vez que conseguem estabelecer uma correspondência termo a termo, considerando as propriedades do texto em termos de segmentação, comprimento e letras com valor de índice.

A análise da escrita produzida pelas crianças torna possível a compreensão das hipóteses concetuais e de aspetos figurativos que já possuem. As investigadoras Ferreiro,

(1988), Martins e Niza (1998), Viana e Almeida (1999) analisaram a escrita produzida por crianças em idade pré-escolar no decurso de entrevistas que realizaram. A prova constava de escrita de determinadas palavras como por exemplo “gato, gata, gatinho, cavalo, formiga”. Foram observadas as características gráficas das produções, as verbalizações e o tipo de leitura que faziam. Os estudos tiveram continuidade com a aplicação de programas de escrita inventada, aplicado por Martins et al., (2015) e permitem conhecer a forma como as crianças se vão apropriando do sistema de escrita e a relação que já existe entre a escrita e a leitura, mesmo ao nível do pré-escolar.

1.2.1 Fases de apropriação do sistema de escrita

As crianças, com o contacto com diversos suportes de escrita e com os estímulos do meio, começam por diferenciar a escrita do desenho, rabiscam imitando a forma das letras e apreendem a estrutura linear da escrita. Fazem representações de acordo com suas descobertas e com a interpretação que fazem das letras.

Quando se pede para escreverem usam os grafemas que conhecem de acordo com os critérios de quantidade mínima de letras, que pensam ser necessário para se ler a palavra. Já escrevem da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou seja, conhecem a linearidade e a direcionalidade da escrita. A sua escrita não é determinada por critérios linguísticos. Do ponto de vista gráfico escrevem as letras que conhecem e estas variam para registar cada palavra e leem de forma global. Esta escrita é identificada como “pré-silábica”.

Nas interações com os outros, família e jardim-de-infância, as crianças interrogam-se sobre as marcas gráficas e a correspondência entre a leitura e a escrita, e sobre as relações entre o oral e o escrito. Ao longo deste processo, constroem hipóteses sobre a linguagem escrita, para que serve e qual o significado daquelas marcas. É denominada fase da “escrita silábica sem correspondência”. A escrita da criança já é orientada por critérios linguísticos, a unidade do oral utilizada é a sílaba, as letras utilizadas são arbitrárias, mas já há uma tentativa de ligar o oral ao escrito. Ao ler, tentam segmentar a palavra em sílabas. Nesta fase as crianças “têm que compreender não só as diversas utilizações funcionais da escrita e da leitura, como também a natureza do nosso sistema alfabético de escrita” (Martins e Niza, 1998:15).

Na fase seguinte, escrita “silábica com fonetização”, as letras utilizadas na escrita para representar os sons do oral já não são aleatórias, as crianças registam e identificam pelo menos um fonema por sílaba, a leitura é silabada fazendo corresponder o fonema à sílaba da palavra (Martins et al., 2015).

No seguimento destas aquisições surge a fase da “escrita alfabética”. As crianças escrevem letras que correspondem ao fonema, sendo a escrita da palavra correta, embora possam existir dificuldades ortográficas, ou seja, nem sempre utilizam a ortografia convencional, a leitura deixa de ser silabada.

Esta evolução não é linear e nem todas as crianças passam por todas estas fases até iniciarem a leitura. O ponto de vista estrutural de Ferreiro (1988) de que as crianças do pré-escolar evoluem linearmente de uma 1.ª fase, em que as escritas não têm em conta aspetos linguísticos, até uma última fase de escritas alfabéticas é contrariada por estudos de Martins, Mata e Silva (2014) que demonstram a heterogeneidade dos percursos infantis até à compreensão do princípio alfabético.

Estudos realizados neste âmbito por nós, ao longo de oito anos, coincidem com os resultados destas investigadoras. A mesma criança numa palavra utiliza uma marca gráfica por sílaba, na palavra seguinte grafa várias marcas para a mesma sílaba e acontece na mesma palavra grafar uma sílaba correta seguida de várias marcas. As conceitualizações infantis sobre linguagens escritas vão sendo construídas e reconstruídas até à fase “alfabética”.

Os resultados dos trabalhos realizados por Martins, (1993), Martins e Farinha (2006), Martins e Mata (2014), Martins e Mendes, (1987), Mata, (2002) indicam que nem todas as crianças pensam da mesma forma sobre a natureza da linguagem escrita, nem todas evoluem de uma fase para a outra, de forma linear. Os percursos individuais de escrita são irregulares e nas suas tentativas de escrita podem produzir escritas que se enquadram em diferentes níveis. “Enquanto umas não relacionam ainda a linguagem escrita com a linguagem oral, outras orientam as suas produções por critérios linguísticos, tomando como base de análise do oral a sílaba que fazem corresponder a uma letra qualquer e outras ainda procuram representar os vários sons das palavras por letras convencionais” (Martins e Niza, 1998:74). O contexto de produção, a particularidade das palavras a grafar podem levar uma mesma criança a registar uma palavra que a coloca numa fase e no momento seguinte, pela interação com o educador ou pelo maior ou menor conhecimento que tem da palavra, escrever de forma que a análise do seu escrito a posiciona em outra fase.

A compreensão que a criança tem do ato de ler permite-lhe construir representações mentais e procurar hipóteses, pensar sobre o ato de ler e escrever. Ao iniciarem a aprendizagem formal as noções que as crianças já possuem vão interagir com o que o professor lhes ensina. Neste sentido, e de acordo com Sá (2015) é fundamental que se criem as melhores condições para que as crianças iniciem a escolaridade formal bem preparadas para as exigências futuras. Estas evidências são ainda mais relevantes quando se abrangem crianças de contextos desfavorecidos, nomeadamente em termos culturais, pois, para além da reduzida acessibilidade a materiais de leitura e de escrita e de poucas ou limitadas experiências de contacto com a linguagem escrita, apresentam, por vezes, um frágil domínio de competências consideradas predictoras da aprendizagem da leitura e da escrita (Viana e Ribeiro, 2009). Na verdade, para além da falta de modelos leitores e materiais de leitura e escrita revelam pouco conhecimento do mundo, escassos conhecimentos linguísticos, nomeadamente pouco domínio de estruturas sintáticas, vocabulário restrito, enunciados e discursos pouco estruturados.

1.3 Ensino da decifração

A investigação recente no domínio da leitura e da escrita salienta as competências básicas de leitura e escrita como essenciais para a formação de cidadãos de pleno direito, sendo também um instrumento fundamental para inclusão na sociedade atual, globalizante, informativa e tecnológica. O programa de Português do Ensino Básico aponta como objetivo “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento” (Buescu et al., 2015). A leitura e a escrita não são aprendizagens feitas separadamente, ou uma após a outra, mas sim duas etapas de uma mesma aprendizagem, a da linguagem escrita.

A leitura e escrita são indissociáveis porque é através dos múltiplos contactos, formais e informais, com a leitura e a escrita, que se vai dando a apreensão da linguagem escrita (Mata, 2002; Martins et al., 2015). Estes constituem domínios transversais a todas as áreas do conhecimento.

A aposta em percursos escolares de sucesso deve incidir na promoção de competências básicas de leitura como a descodificação leitora. A descodificação é “uma condição

fundamental que, se não for satisfeita, não permitirá o desenvolvimento da leitura a níveis superiores. No entanto, reduzir a leitura à técnica da decifração seria muito limitado” (Viana e Teixeira, 2002:11). Se a criança se limitar a decodificar a palavra e se não compreender a mensagem, então não lê. A compreensão do ato de ler apoia-se na psicologia cognitiva da leitura. A psicologia cognitiva é a disciplina que procura descrever e explicar o conjunto das capacidades cognitivas ou seja a capacidades mentais do tratamento da informação (Morais, 1997).

Os modelos cognitivos da leitura defendem que o processo de leitura envolve, em paralelo e em simultâneo, uma série de processos primários relativos à decodificação grafofonética e ao reconhecimento visual direto de sílabas ou de palavras, e de processos superiores relacionados com o conhecimento da língua, com a familiaridade do tema, ou com o recurso ao contexto prévio. A partir destes modelos é relativamente consensual conceber, hoje em dia, o ato de ler como um processo de interação entre o leitor e o texto no sentido da apropriação da informação pertinente pelo sujeito leitor, no qual as várias operações cognitivas ativadas estão em constante interação e, ainda, onde cada um dos componentes envolvidos no processo de leitura exerce um efeito sobre os restantes, podendo ser modificados pelos outros componentes (Viana, 2009; Viana e Teixeira, 2002).

1.3.1 Fases de aprendizagem da leitura e escrita

Para Dowling e Leong (1982) a criança passa por três fases até adquirir a proficiência na leitura. A fase “cognitiva”, a fase do “domínio” e a fase da “automatização”. Na fase “cognitiva” a criança compreende para que serve a leitura e a escrita e quais as funções da linguagem escrita. Apreende as características desta linguagem e de que forma se relaciona com a linguagem oral. Esta fase da aprendizagem informal corresponde ao desenvolvimento dos comportamentos emergentes de leitura, descritos anteriormente.

Na fase de “domínio” treinam as várias operações necessárias à escrita e à leitura. A criança aprende a fazer as correspondências grafofonológicas para ler palavras que desconhece, começa a antecipar elementos sintáticos ou semânticos, organiza logicamente os elementos identificados, memoriza informações semânticas, questiona o texto e o seu

significado. Desta forma, aprende a tratar o código e a tratar semântica e concetualmente o texto, procurando o seu sentido.

Na fase da “automatização” surge o momento em que a criança já é capaz de ler e de escrever utilizando com flexibilidade as diversas estratégias de leitura aprendidas sem pensar conscientemente nelas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma tarefa cognitiva, em que a criança tem de adquirir conceitos, para depois os transformar em procedimentos automatizados (Martins e Niza, 1998).

O ensino da decifração deve ter por alicerces as experiências e os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, nomeadamente sobre as funções desta e sobre a organização gráfica que rege e organiza a linguagem escrita (Sim-Sim, 2010). A criança deve ter desenvolvido conhecimentos de literacia emergente e contactar com obras de literatura infantil de qualidade.

1.3.2 Metodologias de ensino

Em qualquer ano de escolaridade, temos consciência de que a maior parte das dificuldades de aprendizagem se relacionam com problemas ao nível da leitura. A questão da competência leitora tem sido preocupação, quer de docentes, quer de investigadores, pois é através da leitura que os sujeitos acedem a novos saberes permitindo também participarem de forma crítica e ativa no meio que os rodeia.

Para explicar o processo de aprendizagem do ato da leitura, de forma a conhecer as operações cognitivas que estão envolvidas e como a informação escrita é transformada em sentido pelo leitor, vários investigadores foram tentando criar modelos teóricos. Estes são identificados como modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos. Através destes é possível conhecer as operações cognitivas que estão envolvidas na leitura, o modo como a informação escrita é transformada em sentido pelo leitor. “Estas investigações assumem que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em termos de fases que ocorrem numa ordem fixa” (Martins e Niza, 1998:117).

Os modelos ascendentes partem da ideia de que “a linguagem escrita é a codificação do oral e a leitura a capacidade de descodificar a mensagem escrita no seu equivalente oral”

(Viana e Teixeira, 2002: 87). Estes modelos consideram que a leitura é um processo que se inicia com a identificação das letras, estas combinam-se em sílabas, as sílabas originam palavras e das palavras formam frases, construindo um percurso linear e hierarquizado que se inicia com processos psicológicos primários e acaba com processos cognitivos de ordem superior. Para estes modelos, o contexto não influencia o leitor. Uma perspectiva um pouco simplista, pela experiência e em sintonia com autores como Mitchell (1982), Johnston e McClelland (1973), acredito ser insuficiente, pois considera que só existe uma via de acesso e não é certo que todas as letras sejam processadas aquando da leitura; o leitor pode também fazer o reconhecimento perceptivo da palavra como um todo.

Os modelos descendentes partem das palavras e das frases, fazendo a sua análise sucessiva até chegarem às letras e aos sons. Apresentam-se na forma inversa dos modelos anteriormente descritos. Pretendem que a criança consiga, a partir de estruturas mais complexas, chegar às mais simples (Viana e Teixeira, 2002). Para além de darem um enorme relevo aos processos de ordem superior, em que o leitor constrói significado a partir do que está escrito, utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema e fazendo a confirmação através de índices do texto escrito. “O acto de ler seria como um jogo de adivinhas psicolinguísticas” (Martins e Niza, 1998:122). No entanto, autores como Mitchell (1982), Stanovich (1980) apontam falhas a estas perspetivas, por não especificarem a importância das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintática, semântica) para a leitura, mas também pelo facto de que, se são feitas previsões, como é que o leitor faz para evitar falhar e como leria pseudopalavras e palavras desconhecidas. Para estas investigadoras parece ser um modelo insuficiente.

Os modelos interativos partem do pressuposto de que a perceção consiste em representar ou organizar a informação de acordo com os conhecimentos prévios do leitor (Sim-Sim, 2009; Viana et al., 2010). Estes modelos consideram que o ato de ler é, “o produto da utilização de várias estratégias que o leitor utiliza simultaneamente e em interação estratégias descendentes e ascendentes” (Martins e Niza, 1998:127). Estas estratégias devem ser usadas em simultâneo e em conjunto, em função do tipo de texto, da frase ou da palavra que a criança tenha para ler. Consideram que tanto o sistema visual para identificar palavras familiares como o sistema de correspondência grafofonológica devem ser utilizados e são ativados dependendo de a criança ter de identificar palavras familiares ou não familiares. No entanto, estes modelos parecem aplicar-se apenas a leitores experientes, não podendo ser aplicados a fases iniciais da aprendizagem da leitura. Martins

e Niza (1998) colocam a questão: “como é feita então a leitura pelas crianças e leitores menos fluentes?”.

1.3.3 Modelos explicativos da evolução e aprendizagem da leitura

A partir dos anos oitenta surgiram modelos que procuravam estudar a evolução das estratégias utilizadas pelas crianças aquando da aprendizagem da leitura, descrevendo a aquisição em estádios ou fases, a partir da observação dos comportamentos de leitura das crianças durante o início do ensino formal. Marsh et al., (1981) apresentam um modelo que defende que a aprendizagem da leitura é feita através de estratégias organizadas em quatro fases. A primeira é chamada de “adivinhas linguísticas”; é um período no qual a criança aprende a identificar algumas palavras específicas que se tornam o seu “vocabulário visual”, a criança reconhece as palavras através do contexto extralinguístico, sem ter em conta as características gráficas de palavras, mas índices visuais. Assim, as palavras não contextualizadas não são reconhecidas e lidas. A segunda fase “rede de discriminação”, no qual a criança reconhece um maior conjunto de palavras, e já começa a ter em conta alguns índices gráficos, que associa ao seu “vocabulário visual”, e em contexto “lê” a palavra. No terceiro estágio “descodificação sequencial”, a criança apoia-se na correspondência que conhece entre as letras e os sons, para reconhecer as palavras mais familiares. Em algumas palavras este processo origina não-palavras, no entanto quando estas estão contextualizadas a criança faz uma descodificação parcial da palavra e antecipa o final. Na quarta e última fase “descodificação hierárquica”, a criança já recorre a regras mais complexas da correspondência entre grafemas e fonemas, tendo em conta as posições das letras na palavra.

Este modelo acentua que na aprendizagem da leitura são ultrapassadas várias etapas e pelas características da palavra, associação a uma imagem a criança vai avançando até atingir o nível da leitura fluente (Marsh et al., 1981).

O modelo evolutivo, proposto por Frith (1985) integra o desenvolvimento da leitura e da escrita de palavras, definindo três etapas: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na primeira fase, a logográfica, a criança reconhece um número reduzido de palavras, distinguindo-as através da sua forma, estrutura ou contexto. Mais tarde passa a utilizar uma

estratégia alfabética, em que faz a análise das palavras em letras, associa letras a sons e usa regras de conversão grafema-fonema e com o ensino sistemático aprende a unir os fonemas para formar o som da palavra. Na etapa ortográfica reconhece de imediato partes importantes da palavra (morfema) e descodifica a palavra sem a soletrar.

No modelo evolutivo de Ehri (1985), a aprendizagem da leitura desenvolve-se ao longo de quatro fases: pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada.

Na fase pré-alfabética as crianças não usam a relação grafema-fonema, utilizam pistas visuais para ler.

Na fase alfabética parcial a leitura é feita através da ligação entre algumas letras da palavra e os seus sons, ou seja, o leitor usa o seu conhecimento acerca da relação letra-som, ou letra-nome para fazer ligações.

Na fase alfabética total os leitores conseguem segmentar as palavras nos seus fonemas e sabem como elas são traduzidas em grafemas. Nesta altura o leitor é capaz de ler palavras desconhecidas.

Na fase alfabética consolidada a criança já memorizou palavras que fazem parte do seu léxico visual, cimentou unidades, morfemas, sílabas e sabe operar com estas unidades lê a palavra com facilidade.

Estes modelos de leitura processam-se por etapas sendo as primeiras etapas essenciais.

Para Ehri et al. (1985), Harris et al. (1986), Frith (1985) e Marsh et al. (1981), embora diferindo na terminologia das etapas, estas são semelhantes na sequencialização.

Ehri et al. (1985) chamam leitura por índices visuais, Frith (1985) identifica como estratégias logográficas e Harris et al. (1986) falam em vocabulário visual. Na segunda fase Harris et al. (1986) e Marsh (1981) aplicam a terminologia de rede de discriminação. Na terceira fase Ehri et al. (1985) refere como leitura por índices fonéticos, Frith (1985) chama estratégias alfabéticas e para Harris et al., (1986) é a descodificação fonológica. Na quarta fase a terminologia aplicada por cada um destes investigadores é a leitura pelo uso sistemático do código, estratégias ortográficas, fase ortográfica.

Todavia são feitas várias críticas a estes modelos de aprendizagem da leitura em estádios ou fases. As investigadoras Martins e Niza (1998) defendem que a aprendizagem da leitura não implica uma sequência tão rígida de diferentes fases, não sendo utilizada exclusivamente uma estratégia em cada fase, podendo-se simplesmente falar em estratégias preferenciais ou dominantes referentes a cada momento da aprendizagem.

Pela experiência adquirida ao longo de trinta anos em contexto de sala de aula, a aprendizagem da leitura não se processa da mesma forma para todas as crianças. As fases não se sucedem de forma sequencial e rígida.

umas descobrem o princípio alfabético, identificam e distinguem os sons da língua facilmente, associam o grafema ao fonema e a decifração e descodificação da palavra processa-se muito rapidamente. Outras revelam dificuldade em identificar e substituir os sons da língua e o processo de descodificação é moroso. Há ainda as que identificam a palavra globalmente, associando padrões ortográficos que já conhecem. Existem também as que reconhecem a palavra que lhes é solicitada numa lista, mas não a descodificam quando se pede que a leiam.

Assim, não é fácil afirmar qual o processo de aprendizagem da leitura, pois não há regularidade nas fases por que passa cada criança. De acordo com as suas vivências, conhecimentos lexicais e formas de processar a informação, cada uma tem a sua estrutura de assimilação do processo de leitura.

Para que a aprendizagem da leitura se processe é essencial que o aprendente seja exposto a jogos para desenvolver a consciência fonológica, ouvir unidades de som do sistema de escrita, deve aprender as correspondências entre essas unidades e as marcas gráficas que as representam.

Concluindo, ao iniciarem a aprendizagem formal de um sistema alfabético, é fundamental que os futuros leitores tomem consciência de que a escrita é representada através de uma sucessão de unidades fonológicas e que existe uma correspondência entre essas unidades no uso oral e a sua representação escrita. Ou seja, decifrar é traduzir os grafemas nos seus sons correspondentes. Mas decifrar não implica apenas reconhecer e nomear letras, mas também aprender a combiná-las. A criança deve estabelecer correspondência entre fonemas e grafemas e tomar consciência dos sons da sua própria língua. A partir daqui é necessário mantê-la motivada e curiosa para que o processo de leitura avance.

1.3.4 Evolução de conceitos que contribuem para o ensino da decifração

Até aos anos sessenta, a leitura era vista como uma atividade perceptiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e igualar essas unidades a equivalentes na linguagem oral. A análise perceptiva e a memorização eram os grandes apoios do ensino da leitura e o sucesso na aprendizagem estava dependente do grau de prontidão da criança no momento da iniciação formal.

Durante muito tempo, e numa perspetiva mais tradicional, a leitura foi encarada como sendo uma operação essencialmente perceptiva (visual e auditiva), para a qual era necessária uma certa maturação e pré-requisitos, como a aquisição de algumas aptidões psicológicas gerais, entre elas a organização perceptivo motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, e a organização do esquema corporal (Martins e Niza, 1998; Mialaret, 1974). Os chamados pré-requisitos para a leitura consistiam num elenco de capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância lateral, de discriminação visual e auditiva e até de uma determinada “idade mental” (Sim-sim, 2009).

O conceito de prontidão para a leitura, a que subjaz uma perspetiva maturacionista de desenvolvimento, regulou muitas decisões de política educativa e abordagens pedagógicas para o ensino da leitura no século passado. Na ótica educativa, a criança só deveria aprender a decifrar quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafoperceptivo.

A linha de separação entre a chamada “prontidão para a leitura” e leitura propriamente dita atenuou-se quando a investigação constatou a existência de manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura antes do seu ensino formal. Essas manifestações, designadas por comportamentos emergentes de leitura ou literacia emergente, como já referimos, mostram que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem diretamente com a linguagem escrita, através da manipulação de livros, do contacto com a informação escrita, do uso do computador ou, indiretamente, através da audição da leitura de histórias (Sim- Sim, 2009).

O aparecimento do conceito de literacia emergente deu origem à aprendizagem da leitura e da escrita antes do seu ensino formal, na medida em que os conhecimentos sobre leitura antecipam a aprendizagem formal da decifração.

Numa língua de escrita alfabética, como é o caso do português, as palavras escritas são compostas por letras que estão convencionalmente associadas a segmentos fónicos das palavras da língua oral. Esta correspondência entre o número limitado de sons da língua e o número limitado de grafemas do alfabeto é regulada por um princípio geral denominado princípio alfabético.

1.3.5 Processos de identificação lexical

A escolha do método para o ensino da decifração é uma opção pedagógica entre as estratégias ligadas às metodologias fónicas, em que se privilegia a correspondência som/grafema, e as ligadas à metodologia global, que privilegiam o reconhecimento automático e global da palavra como um todo. Ambas são importantes e complementares para que a aprendizagem da decifração se faça. O importante não é o método utilizado, mas a "forma como as estratégias são apresentadas ao aprendiz de leitor" (Sim-Sim, 2009: 15). O mais relevante é que a criança aprenda o sistema de escrita e saiba como é que este codifica a linguagem.

No processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respetivo conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lida é familiar, o leitor usa estratégias de acesso direto e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias (sub-lexicais), que privilegiam uma via indireta, percetiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som (Sim-Sim, 2009).

A recodificação fonológica é um processo cognitivo através do qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, permitindo identificar a palavra lida. Estas duas vias, o processamento visual direto e a tradução fonológica, não são alternativas independentes e exclusivas, mas sim estratégias complementares do mesmo processo (ibidem).

Estudos realizados sobre a eficácia das diferentes metodologias utilizadas para o ensino da leitura, Viana e Teixeira (2002) "apontam para a necessidade de o ensino estar organizado no sentido de ajudar a criança a analisar a linguagem oral e aceder ao princípio alfabético que codifica esta mesma forma de linguagem" (p.107). Devemos expor a criança

a vários tipos de abordagens e práticas diferentes, experimentar qual a melhor metodologia para cada uma. Independentemente do modelo de leitura adotado, no final da escolaridade obrigatória os alunos deverão ser capazes de ler em voz alta palavras e textos, tal como referem as Metas Curriculares do 4.º ano:

1. Descodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.
2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto. (Buescu et al., 2015: 59).

1.3.6 Domínio da técnica da leitura

Aprender a decifrar significa, pois, percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina (Sim-Sim, 2001). Como já mencionado, devemos promover o desenvolvimento da linguagem oral, estimular na criança o contacto com material escrito e de escrita, provocar a descoberta dos princípios gráficos, desenvolver a consciência fonológica, promover o prazer da leitura pela voz dos outros.

Partindo do princípio de que a leitura, quando se inicia a aprendizagem, é o resultado de um processo de descodificação e de compreensão dos símbolos escritos, podemos dizer que um não existe sem o outro. No entanto, o processo de descodificação, na sua evolução, tem que se tornar automatizado, e do grau de automatização depende o sucesso e eficácia da leitura, pois o leitor fica mais disponível para aplicar as suas energias à compreensão, que é um processo mais exigente.

Os conhecimentos sobre as funções da escrita, a percepção da criança enquanto leitora e os conhecimentos sobre os mecanismos da leitura e da escrita, como por exemplo o nome e o som da letra, (Martins e Farinha, 2006) contribuem para o primeiro desafio da

alfabetização: a descodificação leitora e o estabelecimento das regras de correspondência grafema/fonema e fonema/grafema.

A descoberta e consolidação do conhecimento do princípio alfabético são essenciais na aprendizagem da decifração e marcam o ponto de partida para que a criança seja capaz de identificar e brincar com os sons da língua oral. Esta capacidade, que abarca aspetos diversos e específicos, é globalmente designada por “consciência fonológica” e é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico (Sim-Sim, 2009). A criança aprende o princípio da descodificação da leitura, isto é, a converter os grafemas do texto escrito nos fonemas correspondentes, e o da codificação na escrita, converter os sons da fala ouvidos ou apenas evocados nos seus grafemas correspondentes.

Investigações realizadas, entre outros, por autores como Sim-sim (2010) permitem verificar que existe uma estreita relação entre (in)sucesso escolar e três âncoras específicas: o desenvolvimento da linguagem oral da criança, nomeadamente no que respeita ao campo lexical e sintático; o conhecimento que a criança tem para refletir sobre a sua língua, ou seja o grau de conhecimentos que detém a nível da consciência fonológica, lexical e sintática e o conhecimento sobre o impresso, potenciados pelo contacto com materiais de escrita mesmo antes do ensino formal.

A leitura no nosso sistema (alfabético) aprende-se e para que haja aprendizagem são necessárias três condições: “ser-se exposto regularmente aos seus símbolos, estes serem apresentados em sequências espaciais e temporais selecionadas e organizadas de maneira a representarem validamente a linguagem e, alguém (professor) fazer compreender o que os símbolos simbolizam e quais as chaves da sua estruturação” (Morais, 2010), porque a criança aprende através do ensino explícito e do modelo.

Para que ela possa dominar a técnica da leitura e escrita (Sim-Sim, 2001) é preciso dar-lhe tempo e criar condições para que a maturidade necessária surja, porque seja qual for o método, o essencial é a criança estar motivada para aprender a ler. Para tal, é necessário o contacto com boa literatura, o conhecimento e desenvolvimento linguístico a nível lexical, o domínio de estruturas sintáticas e a rapidez e eficácia para identificar as palavras que leve as crianças à compreensão do que é lido.

De início, o processo da aprendizagem da leitura é muito lento e a criança tende a cometer erros na leitura e escrita de palavras em que há irregularidade nas relações entre grafemas e fonemas. No entanto, à medida que ela tem maior contacto com a leitura e a

escrita, torna-se cada vez mais rápida e fluente e vai cometendo cada vez menos erros em palavras irregulares, desde que as encontre com uma certa frequência. Com a prática, a criança deixa de hesitar e passa a processar agrupamentos de letras cada vez maiores, em vez da letra individual, chegando a processar palavras inteiras se estas forem muito comuns e lendo-as de memória.

Para que a aprendizagem da leitura e escrita se possa fazer num percurso normal, é necessário que a criança tenha maturidade intelectual e psicológica, deverá reconhecer a língua de escolarização, ter consciência dos sons da língua, não esquecendo que, para aprender, a criança necessita de interação. Por isso, deverá ser exposta a práticas que a despertem para a funcionalidade e para os aspetos figurativos da leitura e escrita (Viana e Teixeira, 2002).

O conhecimento das formas como ela pensa sobre a linguagem escrita é fundamental para se delinearem estratégias e planificarem atividades pedagógicas potencializadoras do desenvolvimento destas concepções que contribuem para uma efetiva aprendizagem. Não haverá um método único para levar a criança a reconhecer de forma rápida e eficiente o significado das palavras, mas deve ter-se em conta o ambiente socioafetivo e sociocultural onde ela está inserida, pois estes influem na aprendizagem do aluno (Martins e Niza, 1998). Como nos referem vários estudos, entre eles, o do Departamento de Educação da Virgínia, a descontinuidade entre as experiências que os alunos trazem de casa e a escola, são um fator explicativo para o baixo desempenho escolar (Fleming, 2002). Daí a importância de as famílias e a escola trabalharem em conjunto e valorizarem as tentativas de escrita e de leitura das crianças antes de elas saberem ler e escrever.

Torna-se necessário que o professor conheça bem os seus alunos, que planifique com eles atividades e que os conduzam numa aprendizagem de forma dinâmica e organizada, refletindo sempre sobre os resultados obtidos. Também deverão ser desenvolvidas atividades no domínio da consciência metalinguística, da análise gráfica do ponto de vista visual, análise fonológica tal como propõe o material de apoio aos programas, cadernos de leitura e escrita no 1.º ciclo (Silva et al., 2011). A monitorização diversificada das competências fonológicas, da capacidade para compreender a informação que recebe torna-se essencial na promoção do ensino da leitura.

Como já referido, seja qual for a atividade proposta com o objetivo de levar a criança a ler e a escrever, o professor deverá procurar práticas pedagógicas que facilitem as diversas estratégias que as crianças usam para aprender. Este trabalho deverá ser feito de forma

sistemática e integrado em contextos significativos para a criança. Sempre que possível, o professor deve trabalhar em articulação com as educadoras de forma a identificarem os conhecimentos emergentes de literacia com que cada criança chega à escola e a partir desses saberes construir novo saber. Os percursos de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita devem ser combatidos o mais precocemente possível com estratégias baseadas na evidência que as investigações neste domínio têm revelado.

1.4 Fluência da leitura

A fluência é uma habilidade para ler um texto de modo rápido e preciso (Viana e Teixeira, 2002). A fluência é um objetivo da competência da leitura e é avaliável através da leitura oral.

De entre as definições de fluência de leitura mencionamos a do *Nacional Reading Panel* (2000) compartilhada por Rasinski, (2004) como a capacidade de ler um texto rapidamente, com expressão adequada, tendo em linha de conta a prosódia e o reconhecimento rápido e automático das palavras. Para Armbruster et al., (2001) a fluência é a “capacidade de ler um texto com precisão e rapidamente, utilizando variações de tom, ênfase, entoação e pausas” (p.28). Para estes investigadores, a fluência é a habilidade de ler um texto em voz alta, de forma rápida, precisa e com expressão adequada. A fluência na leitura não se limita à competência de reconhecimento automático da palavra. Para Torgesen e Hudson (2006), Rasinski (2004) a fluência abrange três dimensões fundamentais: precisão, velocidade e prosódia. A fluência pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem hesitação, sem dificuldades em relação ao texto. Envolve questões tanto ligadas ao tipo do texto, quanto à competência do leitor. Uma boa interação entre estes elementos pode garantir que a leitura seja fluente. De acordo com Batista (2011)

para que o aluno leia com fluência é fundamental que: possua um amplo domínio das relações entre grafemas e fonemas na ortografia do Português; automatize o processo de identificação de palavras (...); seja capaz de realizar uma leitura

expressiva, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas (p. 14).

Alguns autores definem a correta entoação como característica fundamental para uma boa leitura. O relatório do *Nacional Reading Panel* (2000) salienta que é difícil encontrar uma forma de avaliar empiricamente a entoação, por levantar diversas questões técnicas de difícil resolução. Na opinião de Rasinski, (2004) a avaliação das três dimensões da fluência é bastante acessível para os professores. A decodificação é considerada adequada quando a percentagem de palavras lidas com precisão é superior a 90% das palavras lidas. A avaliação da automaticidade da leitura pode ser realizada através da leitura de um texto durante um determinado período de tempo (1 minuto) e da verificação do número de palavras lidas corretamente, comparando posteriormente os resultados com os valores das tabelas normativas de fluência (metas curriculares). A melhor forma de avaliar a prosódia consiste em estimar a qualidade de leitura de um texto adequado ao grau de escolaridade do aluno.

Do ponto de vista do leitor é fundamental que ele tenha desenvolvido uma série de competências, que vão desde o reconhecimento das letras até ao reconhecimento de discursos. Para alguns investigadores, o reconhecimento das letras não é a primeira fase deste processo, pois; bem antes disso os indivíduos identificam a função dos textos e os suportes de leitura. Leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos, localizam informações mais ou menos explícitas, fazem inferências de níveis de complexidade variados.

A fluência na leitura é distinguida como capacidade de reconhecimento de palavras que leva à compreensão. A velocidade de leitura é um resultado da automaticidade, não é a causa da automaticidade (Rasinski e Hamman, 2010). Para Rasinski, (2014) a fluência de leitura é composta pela automaticidade no reconhecimento de palavras e de expressão na leitura oral, que reflete o significado do texto. Ou seja, a fluência é o elo essencial entre o reconhecimento de palavras num lado e a compreensão de leitura no outro. Ler com fluência não é só ler com precisão, mas também é ler de forma automática e sem esforço.

Salientamos o papel da precisão e da automatização no reconhecimento de palavras para que facilmente se chegue à compreensão. Para uma leitura oral fluente são fatores importantes o uso apropriado do ritmo, expressividade, tom, precisão e velocidade adequada.

Para além da automatização, a leitura oral “exige ainda uma entoação, uma estruturação do tempo de leitura e uma sequencialização de conjuntos de palavras do texto de acordo com a estrutura sintáctica e semântica desse conjunto de palavras e do texto na sua totalidade” (Delgado-Martins, 1992: 16).

Desta forma, na leitura e na sua aprendizagem estão implicadas duas grandes componentes que funcionam de forma interativa: a descodificação e a compreensão (Viana e Teixeira, 2002). Alguns autores sugerem que estes dois elementos correspondem a dois níveis distintos. A descodificação relaciona-se com processos de nível inferior e a compreensão relaciona-se com processos de nível superior. Qualquer uma destas componentes da leitura é basilar e atuam em paralelo e interligadas. É no entanto, importante referir que, embora os processos de descodificação possam ocorrer de forma independente, para que se possa realizar o ato de compreensão a colaboração entre ambos é indispensável. Os alunos podem reconhecer muitas palavras automaticamente e a sua leitura oral pode ser inexpressiva, não fluente. Os leitores devem saber fazer uma pausa apropriada, mudar de tom e dar ênfase à frase.

Na opinião de Armbruster, Lehr e Osbrn, (2006) a fluência não é um estágio de desenvolvimento em que os leitores podem ler todas as palavras rápida e facilmente. Esta depende do tipo de texto, da sua familiaridade com as palavras, e da prática de leitura, pois mesmo leitores muito qualificados podem ler de forma lenta e difícil, textos com muitas palavras desconhecidas.

No estudo realizado pelo *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, 2002), numa amostra representativa de crianças do 4.º ano foram apurados 35% de alunos que não liam com fluência, ou seja, liam menos de 90% e 100% das palavras definidas por minuto. O estudo também encontrou uma estreita relação entre fluência e compreensão de leitura, ou seja, os alunos com baixo nível de fluência também obtiveram menor pontuação a nível da compreensão. Os leitores podem reconhecer palavras automaticamente de forma isolada ou em listas, mas podem não ter capacidade para transferir automaticamente essa velocidade e precisão quando as mesmas palavras aparecem em frases e em textos. O reconhecimento imediato ou automático da palavra é uma habilidade necessária, mas não suficiente.

O mesmo estudo salienta que o conhecimento lexical desempenha um papel de relevo na fluência de leitura.

Por isso é importante, em sala de aula, proporcionar aos alunos ensino explícito para aquisição de vocabulário e prática de leitura oral e assim, aumentar a fluência de leitura e em simultâneo contribuir para ampliar a compreensão de leitura. Como foi dito, o reconhecimento automático de palavras é uma habilidade necessária, mas não suficiente. Por outro lado, ler fluentemente não significa compreender o que se lê, pois é possível ler rapidamente sem entender o assunto de que trata o texto. A leitura de um texto requer conhecimento da sua finalidade por parte dos alunos, já que a fluência depende dos objetivos da leitura e do tipo de texto a ler. É essencial a fluência de leitura uma vez que leitores fluentes concentram-se na informação transmitida pelo texto e não na decodificação da palavra, “Fluency is important because it provides a bridge between word recognition and comprehension. Because fluent readers do not have to concentrate on decoding the words, they can focus their attention on what the text means.” (Armbruster, Lehr e Osbrn, 2006:19).

A Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular publicou documentos de apoio para implementação das metas curriculares e no caderno de apoio *Aprendizagem da leitura e da escrita* é definido o conceito de fluência e evidenciada a importância desta na compreensão do texto, “a fluência é medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto (plcm), constitui um excelente indicador da eficiência da leitura. Na leitura de um texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras que o constituem limita as possibilidades de compreensão” (Buescu et al, 2012b:8). Na opinião de Rasinski, (2004) a fluência é como uma competência mediadora entre a decodificação e a compreensão.

1.4.1 A fluência no programa de Português do Ensino Básico

O programa de Português e as Metas Curriculares configuram rumos pedagógicos que apresentam elementos programáticos precisos, nomeadamente no que respeita aos conteúdos e objetivos a atingir.

A fluência de leitura neste documento é circunscrita ao objetivo “Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente” (Buescu et al., 2015). Este objetivo remete para os conteúdos a desenvolver ao longo do 1.º ciclo numa perspetiva de aprendizagem e progressão da leitura

fluente. Assim, no 1.º ano, o aluno deverá ser alvo de ensino explícito que permita desenvolver a consciência fonológica e habilidades fonémicas, tais como: percepção e discriminação fonéticas; consciência silábica; sensibilidade fonológica; consciência fonémica. A nível da aquisição do alfabeto e grafemas, deve reconhecer o alfabeto; letra maiúscula, letra minúscula; valores fonológicos de grafemas; dígrafos e ditongos. Quanto à fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia o aluno deve ler palavras e pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; palavras regulares e irregulares; textos.

O programa de Português refere que, no final do 1.º ano, o aluno deve ser capaz de “Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos” tal como enunciado nas Metas Curriculares:

1. Ler pelo menos 45 de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudopalavras cada).
2. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudopalavras.
3. Ler pelo menos 50 em 60 palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares.
4. Ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
5. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.

No 2.º ano de escolaridade os conteúdos relativos à leitura sugerem a manipulação fonémica e a consolidação do alfabeto e dos grafemas e o conhecimento de correspondências grafofonémicas (grafemas com diacrítico, dígrafos e ditongos) e correspondências fonográficas. No que respeita à fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia, o documento aponta para o trabalho de leitura de palavras e pseudopalavras, com complexidade silábica crescente; palavras regulares e irregulares; textos. No final do 2.º ano o aluno deve ser capaz de ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos de acordo com os descritores:

1. Ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (4 sessões de 15 pseudopalavras cada).
2. Ler corretamente, por minuto, no mínimo, 35 pseudopalavras.

3. Ler quase todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares encontradas nos textos lidos na escola e pelo menos 12 de 15 palavras irregulares escolhidas pelo professor.
4. Descodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e mais lentamente na das trissilábicas de 7 ou mais letras.
5. Ler corretamente, por minuto, no mínimo 65 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
6. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.

No 3.º ano de escolaridade o programa aponta para a consolidação da consciência fonémica e na fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia progride para a leitura de palavras regulares e irregulares; textos, diferindo, dos conteúdos propostos para os anos anteriores, no número de palavras a ler, cujos descritores impõem: Ler em voz alta palavras e textos.

1. Ler todas as palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas regulares e, salvo raras exceções, todas as palavras irregulares encontradas nos textos utilizados na escola.
2. Descodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e das trissilábicas de 7 ou mais letras, sem hesitação e quase tão rapidamente para as trissilábicas como para as dissilábicas.
3. Ler corretamente um mínimo de 80 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
4. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto.

Pelos descritores enunciados nas Metas Curriculares se comprova que há repetições de ano para ano. Depois de o aluno ter adquirido a descodificação das palavras, essencialmente no 1.º e 2.º ano de escolaridade, no 3.º e 4.º ano os descritores apontam para o desenvolvimento da progressão a nível da fluência da leitura, valorizando o número de palavras do texto a ler, uma vez, que segundo este programa, se o aluno conseguir automatizar a descodificação obterá mais sucesso a nível da compreensão. Assim, no 4.º

ano a nível da fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia o aluno deve: Ler em voz alta palavras e textos.

1. Descodificar palavras com fluência crescente (não só palavras dissilábicas de 4 a 6 letras como trissilábicas de 7 ou mais letras): decodificação altamente eficiente e identificação automática da palavra.
2. Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.
3. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

A fluência de leitura na dimensão: velocidade, precisão e prosódia é um dos conteúdos propostos no programa desde o 1.º ano, mas o caderno de apoio à implementação das Metas Curriculares salienta que a prosódia por si mesma na leitura de textos literários mais complexos “só terá lugar com o aluno que já atingiu um bom nível de eficiência no mecanismo de descodificação ou que já é capaz de reconhecer a maioria das palavras (Buescu et al., 2012b:9).

Ora, a fluência de leitura é uma das características dos bons leitores, uma vez que a falta de ritmo e a hesitação na palavra dificulta a compreensão.

A leitura em voz alta já estava contemplada no programa de Português do Ensino Básico, através do descritor de desempenho: “Ler em voz alta para diferentes públicos” (Reis, 2009: 36,39). No Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu et al, 2012a; 2015) os objetivos para a leitura em voz alta são mais explorados, determinando-se um número de palavras a serem lidas oralmente e uma velocidade de leitura para cada ano letivo, bem como salientando-se a precisão, a articulação e a entoação.

O relatório do *Nacional Reading Panel* (2000) com a intenção de promover a fluência de leitura analisa investigações relacionadas com as estratégias utilizadas na sala de aula. Estas abordagens são a leitura oral repetida, a leitura silenciosa individual. Ambas as abordagens oferecem aos estudantes oportunidades de prática de leitura. Na leitura oral é pedido ao aluno que leia várias vezes em voz alta uma passagem, sob orientação e comentários de um leitor fluente. Na leitura silenciosa e individual, o aluno é estimulado a ler textos variados, embora com pouca supervisão. Devido à falta de provas de investigação experimental, este relatório não fomenta a leitura silenciosa como modo de atingir uma leitura fluente. Neste relatório *NRP* (2000) apela-se para que se faça uma investigação mais

experimental destinada a examinar o papel da leitura silenciosa independente no desenvolvimento da fluência. Este estudo refere também a correta entoação como propriedade importante para a leitura fluente.

De acordo com a experiência adquirida em contexto profissional, o reconhecimento da palavra permite ao aluno ler com precisão, mas se faltar a entoação, a leitura não é fluente. Para melhorar a fluência é necessário que o professor aplique estratégias explícitas de leitura na turma. Para aumentar a fluência não chega pedir ao aluno que leia silenciosamente o texto.

Turmas do Agrupamento Escolas de Paião, em que cem por cento dos alunos liam abaixo do que era definido para o ano foram sujeitas a uma intervenção sistemática em que foram aplicadas estratégias explícitas de fluência, nomeadamente ler alto o mesmo parágrafo através do exemplo dado pelo professor, que procede à correção e repetição permitiu aos alunos melhores resultados a nível da precisão, entoação e velocidade de leitura.

No entanto, este trabalho acarreta algumas dificuldades de aplicação devido à falta de tempo para dar resposta ao programa, a escassez de recursos humanos e de condições físicas; nem sempre as escolas dispõem de espaço para trabalhar com os alunos que necessitam de treino.

Compete ao professor, em contexto de sala de aula, assegurar que todas as crianças adquirem fluência na leitura, reconstróem rapidamente o significado do texto escrito para obterem informação. Para tal, é importante mobilizar situações de diálogo, de cooperação, de confronto de ideias, fomentar a curiosidade de aprender e levar as crianças a descobrirem e desenvolverem o prazer de ler. O que se pretende não é a aquisição de automatismos, mas levar o aluno a observar, a distinguir relações de modo a que descubram novas relações entre conceitos e atitudes, desenvolver a criatividade, tendo como objetivo final que este aprenda a pensar, seja crítico e participativo na sua aprendizagem. Assim, “a aprendizagem da leitura deverá ser um exercício de linguagem e conceptualização, já que não se aprendem apenas palavras, mas conceitos” (Viana e Teixeira, 2002:17).

Como referimos, o Programa e Metas de Português considera que a fluência é um todo que engloba a entoação, ou seja, expressividade e ritmo, a precisão, isto é a leitura correta da palavra e a velocidade de leitura que é o número de palavras lidas corretamente por minuto, mas no final a fluência é medida pela velocidade de leitura do aluno, retiradas as

palavras contabilizadas como “imprecisas” e descontados os sinais de pontuação que deveriam ser lidos tendo em consideração a entoação adequada.

1.5 Leitura e compreensão

1.5.1 Definição de leitura

Através da leitura podemos conhecer e compreender o mundo que nos rodeia. As práticas de leituras são condicionadas pelo tipo de texto que se apresenta ao leitor. Textos diferentes requerem processos e estratégias diversas. Os objetivos da leitura e os conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o assunto e a motivação constituem outras condicionantes no desenvolvimento da capacidade de reconhecer e extrair a informação que os textos transmitem.

Atualmente, a leitura é entendida como um processo cognitivo e cultural complexo, que requer aprendizagem, persistência, esforço (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; Viana e Teixeira, 2002) e incorpora uma capacidade para ler o mundo que nos rodeia.

A leitura é uma tarefa difícil, muito completa e integra várias dimensões Viana e Teixeira referem:

A polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projectos e de trajectos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram... (2002: 5).

A leitura é uma atividade compósita e as inúmeras definições, dão-nos uma visão sobre a sua complexidade. Todos sabemos que ler é mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. Embora esta seja a condição básica da descodificação, a leitura não se pode limitar ao domínio desta técnica. Para Constance Weaver (1980)

Ler implica também compreender e, para isso, é necessário não só extrair sentido do texto, mas também ser capaz de emprestar sentido ao texto lido, invocando, a

propósito do seu tema, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir. (p.14)

A leitura relaciona-se com o conjunto de acontecimentos que decorrem no cérebro, no sistema cognitivo que o cérebro suporta e nos órgãos sensoriais e motores, para que a mesma se desenrole (Morais, 1997). Para ler é preciso visualizar o objeto de leitura, articular, para que a informação passe da vista à fala, ouvir para que a informação passe ao cérebro e culmine o processo de compreensão. Existem diversas técnicas de leitura, que permitem adaptar a forma de ler ao objetivo que o leitor deseja alcançar.

A leitura é uma atividade ideovisual muito complexa e não pode ser reduzida a uma simples tradução de códigos. O conceito de leitura deve ser apoiado na função que cumpre, nomeadamente a comunicação e compreensão. “De esta forma, ler representa mucho más que decifrar unas marcas gráficas. Saber ler implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, integrarla, ser capaz de servirse, de complementarla ampliándola com todas las otras lecturas.” (Ballester, 2015: 110). As inúmeras definições dão-nos uma visão sobre a sua complexidade.

Na opinião de Mialaret (1974) saber ler é ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa mensagem sonora segundo leis muito precisas; é compreender o conteúdo da mensagem escrita e de julgar e apreciar o seu valor estético. Esta define a leitura apontando as operações mentais e as disposições afetivas requeridas pelo ato de ler.

Para Moraes (1997), a leitura é a “capacidade de reconhecimento das palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra enquanto forma ortográfica com um significado e de lhe atribuir uma pronúncia” (p.110).

Na obra, *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*, Viana e Teixeira (2002) refere que para Goodman, Charmeux e Smith a leitura é “a interação entre as experiências e os conhecimentos do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor” (p.12).

Ainda de acordo com Sim-Sim, (2001) “Ensinar a ler é ensinar a obter o máximo de significado do material escrito, com a máxima autonomia possível, i.e., usar as estratégias apropriadas para resolver os problemas com que o leitor se confronta. Ensinar a ler implica, portanto, ensinar a auto-monitorizar a própria leitura” (p.131).

Ler, sob o ponto de vista instrumental é, na realidade, uma técnica de decifração. De um ponto de vista mais abrangente e integrador saber ler é também compreender, julgar,

apreciar e criar. A leitura fluente resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa atividade psicológica particularmente complexa (Viana e Teixeira, 2002). Perante algumas das definições possíveis, parece relativamente consensual a existência de dois elementos em comum: i) a leitura é uma descodificação dos signos gráficos; ii) o objetivo final da leitura é a extração de sentido. Contudo, a leitura terá de incorporar outras dimensões. Dado que tornar-se leitor requer o domínio de um conjunto complexo de operações mentais, atitudes, expectativas e comportamentos, assim como competências específicas relacionadas com a linguagem escrita, qualquer definição de leitura terá de ser suficientemente ampla para poder abarcar todas estas dimensões (ibidem).

A leitura é um processo de comunicação, constituída por várias facetas e que se pode descrever segundo vários estádios de desenvolvimento. Num primeiro estágio, a criança diferencia o signo (letra) e mais tarde surge a preocupação com a compreensão da leitura.

Como já acentuámos, a compreensão é o objetivo final da leitura. A compreensão da leitura é essencial na disciplina de Português e tem um papel de relevo e em todas as outras áreas do currículo, uma vez que esta é transversal e transdisciplinar. No dizer de Sá (2015) dominar bem a sua língua materna é fundamental para o sucesso académico e também se pretende “desenvolver nos indivíduos competências que lhes facilitem a integração no mundo do trabalho e façam deles participantes interventivos e críticos na práxis social” (p.8). A leitura influencia a vida de cada um em diversos aspetos pessoais, sociais, culturais e económicos.

1.5.2 Literacia e compreensão de leitura

Literacia em leitura é muito mais do que descodificar palavras escritas e compreender o teor literal dessas palavras. Esta inclui a compreensão de textos a um nível geral, interpretando-as, refletindo sobre o seu conteúdo e relacionando-os com os conhecimentos que o leitor tem do mundo.

Nos nossos dias, a literacia é considerada uma capacidade indispensável, tal significa que o indivíduo seja capaz de compreender e usar a informação escrita com que se depara, de modo a atingir os seus objetivos pessoais e participar de forma ativa no meio em que está inserido. Cada um de nós deve conseguir processar a informação que nos rodeia para

que possa resolver todo o tipo de tarefas associadas ao trabalho, à vida pessoal e contextos sociais.

Literacia em leitura é definida no *Programme for International Student Assessment - Reading Literacy* (PISA) como “a capacidade do indivíduo para a compreensão, utilização e reflexão sobre o envolvimento com textos escritos, a fim de alcançar os objetivos, para desenvolver os seus conhecimentos potenciar e participar na sociedade” (OCDE, 2010).

O *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) é outra avaliação internacional sobre a compreensão da leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade, desenvolvida pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). A avaliação da literacia de leitura efetuada pelo PIRLS nos anos 2000, 2009, 2015 “assenta numa noção abrangente do que é saber ler, uma noção que inclui a capacidade de refletir sobre e utilizar o que se lê para alcançar objetivos individuais e sociais” (IAVE, 2016). A finalidade desta avaliação contempla, por um lado, a leitura como experiência literária e, por outro, a leitura como meio para adquirir e utilizar informação. Na análise do desempenho dos alunos, essas finalidades são cruzadas com os principais processos de compreensão da leitura, ou seja: localizar e retirar informação explícita; fazer inferências diretas; interpretar e integrar ideias e informação; analisar e avaliar o conteúdo e outros elementos textuais.

De acordo com Moraes (1997) "A leitura é uma questão pública. É um meio de aquisição de informação (e a escrita um meio de transmissão de informação), portanto, uma componente de um acto social" (p.12). Concordamos com a opinião de Inês Sim-Sim que afirma que "não basta saber ler ao nível essencial, de forma a não ser considerado analfabeto: os avanços tecnológicos, científicos e culturais exigem aos cidadãos conhecimentos e formação muito superiores àqueles que são ministrados nas escolas do 1.º ciclo" (Sim-Sim, 2007b).

Ler implica compreender e, para isso, é necessário não só extrair sentido do texto, mas também ser capaz de emprestar sentido ao texto lido, invocando, a propósito do seu tema, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir.

Os conhecimentos prévios dos leitores são relevantes e permitem aumentar a compreensão do lido e do mundo que nos cerca. Para Lourdes Sousa (Castro, 1998b:104) “a compreensão é o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita”. Segundo Sá, (2004) e de acordo com a investigação realizada neste âmbito, a boa aprendizagem da

leitura depende do ensino adequado da decifração, do treino de consciência fonológica e da aprendizagem da correspondência som/grafema, pois “Não podemos compreender um texto, se não conseguirmos decifrá-lo”, “por outro lado, o decifrar por si só não é suficiente” (p.16).

1.5.3 Competência leitora

Ler é uma atividade cognitiva e compreensiva e para aprender a ler é preciso motivação e prática, isto é “ para aprender a ler, é preciso ler pois a leitura promove o desenvolvimento de competências de leitura. Ou seja, só experienciando a leitura o aluno poderá desenvolver competências de leitura” (Sá, 2014:53).

Saber ler é decisivo no desenvolvimento individual e social do indivíduo. É a base do sucesso escolar, profissional e desempenho da cidadania. Todos sabemos que ler é mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A leitura é uma forma particular de aquisição de informação.

O processo da aprendizagem da leitura e escrita é complexo e não pode ser reduzido à tradução do código oral/escrito, de acordo com Gibson e Levin, (1978) “that reading cannot be understood simply as associative learning - that is, the learning of an arbitrary code connecting written symbols and their sounds. Reading involves higher-level mental processes such as the discovery of rules and order, and the extraction of structured, meaningful information”. A competência leitora não é só o reconhecimento dos sons, das sílabas, das palavras no texto, ou seja, ler não se pode circunscrever à discriminação da letra e da palavra; a criança tem de compreender, a palavra tem de fazer sentido. A decifração é um conjunto de habilidades mecânicas que é preciso dominar para entender e compreender as palavras e o texto. Depois de adquiridos os mecanismos iniciais de decifração, é a ocasião de entender a leitura como a compreensão de mensagens que lhes permita dar opiniões e analisar conteúdos. Na opinião de Custódio (2011) “a compreensão da leitura é uma área chave, que pelo seu carácter transversal constitui um saber que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares”. No mesmo sentido, Martins e Sá (2008) explanam a compreensão como uma das competências transversais mais importantes para o sucesso escolar. Especificam que a compreensão na leitura desempenha um papel

primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo e na vida extraescolar dos alunos.

Vários investigadores têm apontado os diferentes aspetos necessários à compreensão da leitura, de entre eles a fluência, isto é, a velocidade, a precisão, a prosódia, os princípios linguísticos, ou seja, conhecimento das regras ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas da linguagem escrita e saber relacioná-las com o contexto. “Para se atingir um nível elevado de desempenho na competência de leitura é necessário saber interpretar pistas estruturais contidas num texto” (Duarte, 2008:9). A escola deve desenvolver nos alunos competências linguísticas. Muitos alunos iniciam a escolaridade com conhecimentos linguísticos diferentes. Os professores devem trabalhar explicitamente as estruturas da norma padrão da língua, pois a falta de proficiência linguística condiciona a aprendizagem da leitura e escrita.

1.5.4 Programa do 1.º ciclo e a compreensão de leitura

O programa de Português e Metas Curriculares adota como essencial a melhoria das práticas de ensino neste domínio. Para investigadores como Colomer (1990), Giasson (2004), Reis et al., (2009), Sá (2014), Sim-Sim (2007a), Viana e Teixeira., (2002), este é um trabalho que tem de passar necessariamente por uma dinâmica de sala de aula em que explicitamente se ensine a ler e se desenvolvam estratégias cognitivas e metacognitivas, mas também em que se desenvolva a capacidade de questionamento do real. “O objectivo final do ensino explícito da compreensão na leitura é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido” (Giasson,1993: 55). É ainda crucial que se dê primazia à explicitação das diferentes estruturas apresentadas pelos textos e se ensinem os alunos a extrair informação do que é lido.

O programa do 1.º ciclo de Português entendia a leitura como “o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados” (Reis, 2009:16).

O novo Programa e Metas (Buescu et al, 2015) apontam como objetivos de leitura:

- Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a descodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente.
- Desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas.
- Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.

Tal como é dito por Silva et al., (2011) “O desenvolvimento da competência leitora realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida” (p.6). A leitura tem carácter dinâmico e contínuo e realça-se pela ligação estreita que estabelece com a experiência de vida do sujeito leitor.

O ensino da compreensão na leitura ocupa lugar de destaque no âmbito do ensino/aprendizagem. A compreensão do texto baseia-se em conhecimentos que a criança possui e deve ser trabalhada de forma explícita, na sala de aula, por volta do 3.º ano de escolaridade para “as ajudar a expandir as suas competências (...). É indispensável começar a estimular estes aspectos da compreensão de textos a partir da leitura, quando as crianças já são capazes de ler corretamente” (Sá, 1999: 421). Segundo os estudiosos, que se baseiam na área da Psicologia Cognitiva, o desenvolvimento da capacidade de extrair sentido de um texto começa por volta “dos oito, nove anos e precisa de toda a adolescência do sujeito para se desenvolver” (ibidem). A leitura é uma capacidade que se aprende, que requer destrezas que têm de ser ensinadas e sistematizadas, necessitando de prática permanente que se prolonga por toda a vida.

Também Giasson (2004) refere que as crianças entre os oito e dez anos tomam contacto com várias estratégias de leitura que são indispensáveis à compreensão de textos. Eles aprendem a dar sentido a palavras desconhecidas, a utilizar os seus conhecimentos em novas situações, “à employer un ensemble de stratégies pour accomplir des activités de lecture” (p.243). Mais afirma que as estratégias de compreensão de leitura se prolongam ao longo da vida do leitor.

CAPÍTULO II

1. Conhecimentos linguísticos e leitura

O processo de aquisição da língua é longo e não se encontra concluído à entrada no ensino formal. Vários aspetos relativos à estrutura das palavras, das frases e do discurso não se encontram estabilizados no momento em que a criança inicia o 1.º ciclo do Ensino Básico (Sim-Sim, 1998). Segundo (Gonçalves, Guerreiro e Freitas, 2011), o sistema linguístico ainda não está consolidado quando as crianças chegam ao 1.º ciclo e mesmo ao longo de todo o ciclo estas revelam dificuldades de compreensão e produção oral. Logo, é fundamental que as crianças sejam expostas, de forma sistemática, a estruturas fonológicas, sintáticas e discursivas diversificadas com diferente grau de complexidade.

O desenvolvimento linguístico está interrelacionado com o processo de ensino aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo nos primeiros anos, condicionando-o de forma significativa.

Para que a criança aprenda e desenvolva a leitura é fundamental o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, nomeadamente a nível da consciência fonológica, ou seja, identificar e manipular fonemas “tendo-se provado ser um forte preditor da velocidade e eficiência da aquisição da capacidade de leitura” (Siegel, 2010:75). O desenvolvimento da consciência sintática é de capital importância para a leitura fluente e eficiente; este conhecimento implica que o leitor possa prever que palavras podem ocorrer posteriormente numa determinada frase, sendo esta uma preciosa ajuda na leitura de frases.

A rapidez de aquisição de conhecimentos linguísticos nos primeiros anos não significa que o sistema linguístico, tomado como um todo, esteja consolidado à entrada do 1º Ciclo. O professor deverá prestar atenção e trabalhar aspetos que emergem ou que se consolidem tardiamente e aos que colocam dificuldades particulares. Este período de consolidação e aperfeiçoamento, por exemplo de estruturas sintáticas, prolonga-se muito para além do 1º Ciclo. As “desadequações entre o sistema linguístico da criança e os conteúdos evocados na sala de aula podem contribuir para o insucesso escolar” (Gonçalves, et al., 2011:7). A entrada na Educação Básica sem dominarem a norma padrão da língua pode condicionar a aprendizagem da leitura, em virtude da linguagem com que contactam no quotidiano estar distante da utilizada na escola.

As crianças, quando iniciam a escolaridade, já conhecem intuitivamente o essencial das estruturas gramaticais, no entanto estes não são suficientes para obterem sucesso no desempenho da leitura e escrita (Duarte, 2008). Para se atingir um nível elevado de desempenho na leitura e na compreensão é preciso saber interpretar as pistas estruturais contidas no texto. Estes conhecimentos devem ser alvo de ensino explícito (Duarte, 2008: 9).

A escola tem um papel decisivo no alargamento dos conhecimentos intuitivos da língua de cada criança; na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da consciência linguística das crianças no 1.º ciclo (ibidem). É objetivo desta levar a criança a dominar estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, a aperfeiçoar, a diversificar o uso da língua e desenvolver competências de estudo (ibidem). Ou seja, deve aprender a ser um falante proficiente em contextos formais e institucionais.

O processo de aprendizagem da leitura é bastante complexo, ultrapassando a simples representação gráfica e decodificação de símbolos, na medida que exige a compreensão da expressão escrita, condicionada, contudo, à influência de inúmeros fatores que podem determinar o sucesso de um leitor. Um leitor fluente deve mobilizar “um conjunto de processos cognitivos que conduzam à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado” (Sim-Sim, et al., 1997: 28).

Sendo a consciência linguística uma pré-condição para a proficiência de leitura e de escrita, o seu desenvolvimento irá ter repercussão no sucesso escolar em todas as disciplinas curriculares (Duarte, 2008). O ensino da língua na disciplina de Português tem efeito positivo em todas as áreas do currículo, pois se a criança não dominar o léxico e estruturas da língua irá sentir dificuldade em compreender e aplicar os conteúdos das outras disciplinas.

1.1 Desenvolvimento linguístico durante o 1.º ciclo

1.1.1 O desenvolvimento fonológico

A consciência fonológica é a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas et al., 2007:11). Esta competência é importante, pois as crianças que têm consciência dos fonemas aprendem com mais facilidade a ler. O treino sobre as unidades da língua deve preceder a introdução das unidades do código alfabético (Freitas et al., 2007:10).

A identificação de um fonema passa obrigatoriamente pelas relações que ele estabelece com os outros fonemas da língua (Marçalo 1992b: 55). Acrescenta ainda esta investigadora que “Os signos linguísticos realizam-se linearmente, sucedendo-se os seus constituintes uns aos outros, numa dada ordem. A ordem pela qual as unidades se sucedem é fundamental para a identificação do signo” (p.56).

O essencial no trabalho do professor é ensinar o que distingue um dado fonema dos outros.

O conhecimento que as crianças têm da sua língua materna é intuitivo e tomar consciência daquilo que a criança sabe sobre a própria língua, transformar esse conhecimento implícito num saber explícito, estruturado, constitui um enriquecimento e é fator de sucesso na aprendizagem.

À entrada no 1.º ciclo, as unidades fonológicas “já se encontram adquiridas na maior parte das crianças. No entanto, alguns aspectos podem ainda não estar totalmente estabilizados” (Gonçalves et al., 2011:20), pois há estruturas fonológicas problemáticas, nomeadamente no plano dos sons, as consoantes líquidas como /l/ e /r/. No que se refere aos sons em agrupamentos silábicos, dentro da palavra, por exemplo os grupos consonânticos /gr/, /fl/, /pr/, aduzem algumas dificuldades. Se a criança apresentar problemas fonológicos, podem surgir dilemas a nível da comunicação e na aprendizagem da leitura e escrita. Por isso, quando as crianças iniciam o 1.º ano, o docente deve fazer o diagnóstico do nível fonológico dos seus alunos. De seguida, deve desenvolver com eles atividades que permitam consolidar a identificação da fronteira de palavra, através de exercícios que levem a criança a processar palavras acentuadas e não acentuadas como estruturas autónomas, associadas a classes de palavras distintas.

O treino para aquisição de sons também deve ser trabalhado de forma explícita em sala de aula, para que a criança estabeleça relações corretas entre o som e o grafema evitando posteriores dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Se se treinarem as crianças de forma a aumentar a sua sensibilidade aos sons que constituem as palavras, através de jogos com os sons da língua, com tarefas que impliquem rimas, aliteração, reconstrução, segmentação, manipulação e identificação silábica e intra-silábica, estas irão beneficiar na aprendizagem da leitura e da escrita.

A escola deve “promover a aquisição destas estruturas, expondo os alunos reiteradamente à sua percepção e à sua produção oral, com vista à prevenção de erros de leitura e de escrita associados a itens que contenham estas sequências consonânticas.” (Gonçalves et al., 2011: 23). O desenvolvimento da consciência fonológica tem uma repercussão significativa no domínio da fluência de leitura e da escrita.

1.1.2 Desenvolvimento da consciência morfológica e lexical

A consciência morfológica tem um papel de relevo no desenvolvimento da competência da leitura. Para Duarte (2008; 2011), o conhecimento e domínio dos processos morfológicos flexionais e de formação de palavras permitem o reconhecimento das palavras que lemos e o seu significado. As crianças durante o 1.º ciclo devem ser alvo de ensino explícito que lhes permita o domínio de conteúdos como: distinguir palavras variáveis e invariáveis, a flexão nominal em género e número, a flexão em pessoa dos pronomes pessoais, a flexão verbal em número e pessoa e a flexão regular de 1.ª, 2.ª e 3.ª conjugação. Tal como a distinção de palavras simples e complexas, entre radical e afixos, conhecer e aplicar os sufixos e prefixos derivacionais.

O capital lexical da criança desempenha papel importante na aprendizagem da leitura. É através das palavras que exprimem ideias e conceitos e aprendem novos conceitos. Daí a correlação que existe entre sucesso escolar e capital lexical, “quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura” (Duarte, 2011: 9). Uma criança com um capital lexical reduzido não consegue atribuir significado ao que lê, então a leitura torna-se um processo doloroso e não profícuo. Se para elas, a leitura não é uma tarefa agradável, leem

cada vez menos e não conseguem conhecer novas palavras. A escola tem um papel decisivo no desenvolvimento do léxico da criança. Esta deve proporcionar atividades explícitas que promovam o aumento do vocabulário da criança e lhe permitam ultrapassar condicionantes como fatores socioeconómicos, o nível de escolarização dos pais, a variedade linguística do meio de origem das crianças.

Compete ao professor levar a criança a conhecer “palavras” e aplicá-las em novas situações e contextos.

Segundo Duarte (2000), para se conhecer uma palavra não chega conhecer o seu significado e a sua forma fónica. Precisamos saber implicitamente a classe de palavras a que ela pertence, uma vez que esse conhecimento determina as posições que ela pode ocupar numa frase e os paradigmas flexionais em que pode entrar. Também precisamos de saber que condições ela impõe ao contexto sintático em que pode ocorrer, assim como de acordo com o seu significado e dos papéis semânticos que distribuem as expressões com que se constroem, que exigem por vezes, que os seus argumentos refiram entidades com certas propriedades semânticas.

O conhecimento das palavras implica identificar a sua estrutura interna. A partir do radical podemos formar novas palavras acrescentando sufixos e prefixos. O conhecimento de prefixos e de sufixos de valor lexical e gramatical e das suas regras de combinação com radicais habilita-as a reconhecer e a integrar no seu capital lexical um sem número de palavras e de formas de palavras (Duarte, 2011). Desde cedo, as crianças usam a sua criatividade e formam palavras de acordo com as regras da língua.

Cabe ao professor aproveitar a criatividade da criança e desenvolver estratégias explícitas em sala de aula para as ensinar a atribuir significado, a compreender e criar novas palavras, ensiná-las a utilizar o dicionário; estas são estratégias essenciais para aumentar o léxico e contribuem para melhorar o domínio da leitura.

1.1.3 Desenvolvimento da consciência sintática e morfossintática

Para Sim-Sim (1998), “os conhecimentos sintáticos dizem respeito ao domínio de regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação das palavras de modo a formarem frases” (p.145). São estas regras que permitem a cada um de nós

compreender e produzir uma infinidade de frases, mesmo que nunca as tenhamos ouvido ou pronunciado.

A consciência sintática tem papel de relevo no desempenho da leitura e escrita. “Vários aspectos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão. Assim, as pistas estruturais, em que se incluem a ordem das palavras e conectores que ligam frases, períodos e parágrafos melhoram a identificação das ideias principais” (Duarte, 2008:39).

Muitos aspetos nucleares de cada língua emergem desde cedo nas produções dos falantes, nomeadamente as classes de palavras, ou seja, os nomes, os verbos, e mais tarde os elementos funcionais como artigos, preposições ou conjunções. No que se refere à consciência sintática, as frases produzidas e compreendidas pelas crianças vão sendo mais longas, os constituintes são expandidos.

A relação de concordância verbal e a ordenação frásica são de aquisição precoce, já as frases passivas, orações relativas surgem mais tarde. Tomar consciência daquilo que a criança sabe sobre a própria língua, transformar esse conhecimento intuitivo num conhecimento objetivo, estruturado, constitui um enriquecimento. O conhecimento explícito é um fator de sucesso na aprendizagem.

Algumas crianças usam, no essencial, estruturas que emergem precocemente e que por volta dos oito, nove anos já deveriam estar consolidadas. Para alguns, a diversidade de contextos e de experiências que lhes são proporcionados no meio familiar, permite-lhes interagir com sucesso na escola. Para outros, o meio não lhes proporciona experiências diversificadas e significativas e ficam “perdidos”; não dominam o código usado na escola e torna-se, assim, mais difícil atingir o sucesso.

Nos primeiros anos de vida, a criança adquire com rapidez conhecimentos sintáticos, mas isso não significa que o domínio esteja completo quando inicia a escolaridade. Este domínio depende da complexidade da estrutura e da frequência com que ela a ouve no meio linguístico em que vive. Daí a necessidade de o professor trabalhar de forma explícita e em contexto as estruturas que os alunos não dominam.

1.1.4 Desenvolver a consciência discursiva e textual

O desenvolvimento discursivo integra a competência comunicativa (Hymes, 1972). Ao usarmos a língua como locutores, usamos além dos conhecimentos gramaticais, outros conhecimentos da gramática da língua, que nos permitem exprimir de forma adequada ao contexto situacional (Duarte, 2000).

Na competência textual, os leitores usam o conhecimento que têm ao processar um texto. Esta, desenvolve-se com a experiência de leitura de diversos géneros textuais e está correlacionada com os fatores idade e nível de escolaridade (Duarte, 2008). O desenvolvimento textual qualifica-se pelo conhecimento dos tipos de texto e pelos mecanismos sintáticos e semânticos que asseguram a coesão e coerência textuais.

Há investigadores que afirmam que “O desenvolvimento discursivo emerge entre os dois e os quatro anos e estabiliza no final da adolescência” (Gonçalves et al., 2011:48). No entanto, no momento da entrada na escola, a capacidade da criança elaborar uma narrativa é ainda muito insípida. O início da escolaridade é crucial para o desenvolvimento desta competência. A criança adquire e desenvolve aspetos linguísticos, como a fonologia, sintaxe, semântica, léxico, apropria-se de competências cognitivas e sociais. Começa a ter em consideração o interlocutor, a emitir a sua opinião, a ter em consideração o contexto e começa a conhecer as convenções relativas aos diferentes tipos de texto. A criança deve ser sensibilizada para o modo como o contexto situacional regula o discurso. Ela tem de compreender que deve adequar os enunciados à situação, utilizando formas de tratamento e formas de cortesia apropriadas ao interlocutor e contexto.

Pela experiência em contexto de trabalho, somos de opinião que o desenvolvimento do discurso não estabiliza na adolescência e que se prolonga por toda a vida. Os jovens e os adultos, de acordo com a sua experiência, vivências e contextos, informais ou formais, aperfeiçoam o seu discurso. Tal como a leitura, a sua aprendizagem e aperfeiçoamento prolongam-se por toda a vida.

1.1.5 A pragmática e a competência comunicativa

Ao usarmos a língua como locutores ou interlocutores para além de conhecimentos sintáticos, semânticos, morfológicos e fonológicos mobilizamos um conjunto de saberes de

cariz pessoal, social, cultural que nos permitem compreender e dar significado ao que ouvimos ou dizemos. De entre os vários significados selecionamos o mais adequado em função não só do contexto linguístico como do contexto situacional.

A pragmática é o ramo da linguística que estuda a interação entre o contexto de produção de um enunciado e a interpretação dos elementos linguísticos da informação. A produção de uma frase pode dar origem a vários enunciados e a diferentes interpretações. O tipo de relação entre o locutor e o destinatário, os valores e conhecimentos dos interlocutores e a situação em que o discurso é proferido determinam a compreensão da mensagem.

A pragmática é o conhecimento das condições que regulam o uso da língua, ou seja, “é a interação entre o contexto de produção de um enunciado e a interpretação formal dos elementos linguísticos que o constituem” (Duarte, 2000: 343). Esta tem por objetivo principal “descrever e explicar a diferença entre o dito e o interpretado,” (Marçalo, 2009:254).

A criança interage com o adulto desde muito cedo, primeiro através do “aqui e agora” e das chaves fornecidas pelo contexto onde as ações decorrem. Com o desenvolvimento da linguagem ela vai adquirindo a estrutura da língua e as regras de uso em contexto, mas o domínio de aspetos que regulam a interação em função dos diversos interlocutores demora vários anos a atingir. A criança tem que aprender a utilizar as noções conversacionais que regulam o seu discurso.

“O conhecimento da língua é regulado por regras, ao passo que o uso da língua é guiado por princípios” (Duarte, 2000:359). Estes princípios devem ser ensinados de forma explícita à criança através da interação que estabelece com o adulto. É importante sensibilizar as crianças para o modo como o contexto situacional interfere com os nossos enunciados.

O domínio da competência comunicativa vai-se consolidando em função do desenvolvimento da competência linguística e pragmática e é influenciada pelo meio sociocultural e estímulos a que a criança é exposta (Gonçalves et al., 2011:13). Porque estímulos orais pobres ou deficitários, quer a nível lexical, quer a nível sintático ou discursivo, têm impacto no processo de desenvolvimento e consolidação da competência comunicativa, se não forem devidamente compensados no 1.º ciclo do Ensino Básico.

O professor deverá ter consciência do papel que desempenha como modelo na interação comunicativa com a criança.

1.2 O papel do professor no desenvolvimento linguístico

A leitura é a compreensão daquilo que se lê e é tão importante que não pode ser uma atividade da exclusiva responsabilidade do professor de Português. Todos devem estimular a leitura para que esta, progressivamente, possa contribuir para aumentar o léxico (Cardoso, 2013). O conhecimento lexical é fundamental para a decodificação e para a compreensão. Se a criança não reconhece a palavra, hesita na sua leitura, acentua, procura a pronúncia correta, por outro lado, o desconhecimento do seu significado não lhe permite aceder à informação vinculada pela palavra.

Compete ao professor aproveitar e valorizar as experiências de cada aluno, diversificando atividades, criando condições de igualdade e oportunidade para progressivo domínio da Língua, dotando os alunos de instrumentos que lhes permita compreender as regularidades da língua. Como refere Marçalo (1992b) “concebemos o professor como aquele a quem cabe alargar horizontes, mostrar novos caminhos” (p.21).

O papel do professor será também o de mediador, fornecendo os meios que possam tornar cada criança um ser autónomo e realizado.

A escola funciona, pois, como mediadora da comunicação, aplicando estratégias diversificadas de modo a desenvolver as capacidades de criatividade, linguagem, afetividade. Por outro lado, é importante sensibilizar os professores para a importância do treino linguístico, da consciência lexical e da consciência sintática na aprendizagem da leitura e da escrita.

Como já referido, o estágio de desenvolvimento linguístico das crianças, sabe-se hoje, tem implicações no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer os mecanismos de aquisição do léxico e das estruturas morfológicas e sintáticas da língua torna-se, portanto, fundamental para a planificação de atividades e exercícios a oferecer aos alunos.

1.3 Complexidade da compreensão da leitura

Os processos psicológicos intervenientes na leitura são vários, mas por mais estudos que se tenham efetuado a nível das capacidades percetivas, cognitivas, de memória e de

motivação, na óptica de alguns investigadores, ainda nos falta muita informação para saber, exactamente, quais os mecanismos que ativam a capacidade da compreensão da leitura.

Como mencionámos, apesar dos muitos trabalhos sobre a compreensão da leitura, dos vários modelos em que se tem investigado o papel desempenhado pela escola no desenvolvimento deste processo de análise das estratégias que são utilizadas para se formarem leitores competentes, ainda não está claro como se passa de uns níveis para outros de leitura, como é que cada um assimila, trata a informação e desenvolve esta competência. “Tampoco existen investigaciones concluyentes sobre cómo progresar en el dominio de estos niveles de procesamiento” (Colomer, 1990:66). Hoje, esta afirmação continua válida porque cada leitor faz a sua leitura de acordo com o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, da forma como assimila e integra o significado do que está a ler, construindo a sua interpretação do texto.

Este processo é muito complexo e cada leitor reage tendo por base experiências pessoais, representações, objetivos concretos que o levam a integrar e a inferir construindo o sentido do texto, ou seja, compreender informação. “O desenvolvimento da compreensão leitora pressupõe um ensino metódico, sistemático, reflexivo, desafiante, explícito e alargado no tempo (Viana et al., 2010:19).

Uma infinidade de razões pode afetar a compreensão leitora, incluindo questões emocionais, motivacionais, psicossociais, dificuldade para realizar inferências ou mesmo na compreensão da linguagem oral, de entre outras possibilidades.

Os resultados de estudos internacionais começaram por ser pouco elogiosos no que se refere às competências de leitura dos alunos Portugueses (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009). Os relatórios elaborados com base nos resultados atingidos pelos alunos Portugueses que têm participado nos estudos internacionais, referem que os valores obtidos, a nível do desempenho na leitura não são suficientes e distanciam-se do valor médio da OCDE.

No entanto, a proficiência dos alunos Portugueses tem apresentado uma tendência ascendente com uma taxa de crescimento média de 1,8 pontos ao ano, enquanto a média da OCDE se tem mantido, com ligeiras variações (OCDE, 2016). Se em 2009 os resultados se encontravam a nove pontos da média, em 2012 ficavam a sete (OCDE, 2013) e em 2015 superaram-se os resultados médios da OCDE, conforme se pode observar na figura 1 (Marôco, 2016a).

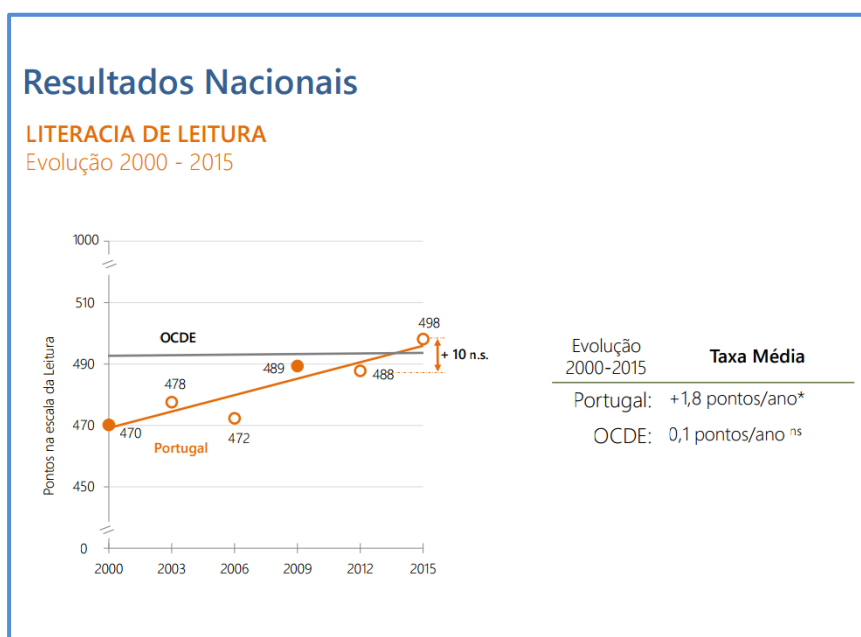


Figura 1- Evolução da literacia de leitura entre 2000 e 2015
Fonte: Marôco, 2016a

Entre a 1.^a edição do estudo, no ano 2000 e o ciclo de 2015 verificou-se uma melhoria considerável dos resultados médios nacionais (Marôco, 2016a).

Apesar de Portugal se situar na média da OCDE e os resultados apresentarem uma trajetória ascendente e sistemática, a verdade é que ainda existe muito trabalho a fazer para se continuar a progredir de forma consistente a nível da leitura.

O relatório do *Nacional Reading Panel* (2000) assinala que a compreensão da leitura está relacionada com competências linguísticas gerais e com o conhecimento lexical, muitas vezes, as dificuldades de compreensão de leitura estão associadas a limitações e a défices nas competências linguísticas e às poucas vivências dos alunos. Segundo a maioria dos autores, a compreensão da leitura é a atribuição de significado ao que se lê, sendo esta afetada pelo conhecimento que o leitor tem sobre o assunto e pelo seu nível de desenvolvimento lexical.

Os professores devem, de forma sistemática, ensinar estratégias explícitas para melhorar a proficiência da compreensão da leitura, nomeadamente resumos, mapas semânticos, pranchas de histórias para representações sequenciais, monitorização da compreensão e organizadores gráficos, levar as crianças a reconhecer e aceder ao significado das palavras, através de processamento lexical na base de operações

fonológicas, morfológicas e semânticas, ensinar a compreender as relações gramaticais semânticas e sintáticas.

A investigação tem mostrado que é possível ensinar a compreender o que é lido. Para tal, é imprescindível que se conheçam as condições que interferem na compreensão da leitura. É atualmente consensual que ler é compreender e que a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto; derivados do contexto; derivados do leitor (Giasson, 1993). Como ler é compreender, para que a criança extraia informação do texto, é necessário o professor implementar estratégias adequadas que facilitem a compreensão, nomeadamente, proceder à pré-leitura para ativar sentidos, antecipar conteúdo. Durante a leitura, as questões devem confirmar as antecipações, selecionar ideias importantes, fazer inferências, resumir o essencial. No final da leitura, o aluno deve ser capaz de confirmar as suas predições, dar opinião e discutir o assunto tratado (Viana et al., 2010).

O programa Nacional do Ensino do Português (PNEP) implementado em 2007 veio atualizar e aprofundar conhecimentos científicos e metodológicos dos professores no que respeita ao ensino da língua materna no 1.º ciclo. Proporcionando reflexão e permitindo integrar resultados recentes da investigação sobre o desenvolvimento linguístico da criança neste ciclo de ensino, contribuiu, assim, para aumentar os níveis de proficiência de leitura.

Nesta sequência, foi publicado por Viana et al., (2010) o programa de Intervenção para o 3.º e 4.º anos *Aprender a compreender torna mais fácil o saber* desenhado para responder à necessidade de organizar um conjunto de atividades que permitisse o ensino explícito da compreensão leitora. É um programa de cariz marcadamente desenvolvimental, tendo como finalidade última elevar os níveis de compreensão dos alunos, meta que não se circunscreve a alunos com dificuldades de aprendizagem, com talentos excepcionais, ou outras classificações que possam ser consideradas.

Esta proposta de intervenção para o 1.º ciclo visa o ensino da compreensão leitora através de práticas pedagógicas concretas. Trata-se de um programa que promove o desenvolvimento da compreensão, a discussão sobre os raciocínios e sobre as razões que levaram os alunos a responder de determinado modo. O programa sugere que as respostas sejam trabalhadas em grande grupo e por pares de alunos, em particular quando se trata de perguntas com resposta de escolha múltipla, verdadeiro/falso, ordenação, seleção de várias alternativas ou de completamento.

O projeto aponta estratégias a implementar e instrumentos para regular a compreensão. A sua aplicação colmata lacunas e dificuldades que surgem a decifrar o código escrito como extrair o significado de vários tipos de textos, tornando o leitor cada vez mais autónomo e crítico.

2. Fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura

2.1 O papel do professor e do meio na motivação para a leitura

A forma como as crianças aprendem a ler depende de vários fatores, entre eles a ação do professor.

Os professores influenciam grandemente a aprendizagem e comportamento das crianças. Vários estudos comprovam que o professor desempenha papel de relevo na aprendizagem dos alunos (Ferreira e Campos, 2014; Silva e Lopes, 2015). O professor influi na aprendizagem, na motivação dos alunos para aprenderem e regula o seu envolvimento na aprendizagem. O que “os professores fazem na sala de aula é, sem margem para dúvidas, o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem” (Ferreira e Campos, 2014:1).

As dificuldades na aprendizagem da leitura são um dos principais motivos para o insucesso escolar, levando à falta de autoestima, autoconfiança e motivação para aprender. Nesta perspetiva, os docentes devem recorrer a estratégias e método de ensino da leitura adequados à sua turma, como forma de motivá-los para a aprendizagem, fomentando uma relação pedagógica capaz de incentivar os alunos a quererem aprender: “Quem de perto lida com problemas de leitura e de escrita sabe que o papel do professor, a sua maneira de ensinar, os métodos e estratégias que utilizam desempenham um papel importante na explicação dos diferentes desempenhos por parte das crianças” (Viana e Teixeira, 2002: 92). Neste sentido, torna-se necessário que o professor promova atividades diversificadas na aprendizagem da leitura, para que os alunos se sintam motivados ao longo deste processo, e se tornem leitores competentes revertendo os baixos níveis de iliteracia.

Mas a literacia não depende de uma só capacidade; cada uma das formas de literacia depende de um conjunto de capacidades, não se pressupõe o sucesso automático e é preciso treino intensivo e sistemático em todas.

Os professores devem criar condições para que os alunos tenham acesso a obras de literatura infantil que possam folhear, manusear e escolher, requisitar para leitura na sala ou levar para casa, para ler com a família ou para leitura autónoma. O acesso da criança a livros de literatura infantil de qualidade e de temas diversificados permite-lhe familiarizar-se com a estrutura narrativa, coerência lógica e cronológica do discurso. O prazer das hipóteses que coloca sobre o texto favorece a aquisição da língua em que a criança está imersa a nível de sintaxe e de vocabulário. Facilita a descoberta das palavras, do diálogo, a troca de ideias e uma maior ligação à escrita.

Na sala de aula, professores e educadores devem desenvolver atividades que despertem o desejo de ler e de saber, que incentive a curiosidade intelectual e que as leve a descobrir o prazer de folhear livros e ler. O contacto com livros de literatura infantil de qualidade deve ser iniciado o mais cedo possível, através do manuseio, da leitura de histórias pela voz de outro, fomentando o gosto pela leitura e pelos livros. Para além da família, que desempenha papel determinante na transmissão do gosto pela leitura, cabe à escola criar leitores ativos através de atividades de leitura interessantes centradas no livro, na leitura e na animação da leitura. No entanto, um leitor não se constrói com práticas de leitura esporádicas, mas sim em contextos significativos, sistemáticos e diversificados.

O primeiro contacto com as histórias infantis deve acontecer em idade pré-escolar, antes da aprendizagem formal, com a ajuda de um adulto leitor. É aconselhado que, à medida que a história é lida à criança, lhe sejam apontadas as palavras, demonstrando a relação direta entre os sons e as letras do texto.

Como já referido, a leitura de histórias infantis constitui-se como primeiro passo para o domínio da leitura ao permitir à criança interiorizar os valores, crenças e hábitos da sociedade. Em simultâneo, possibilita-lhe o desenvolvimento intelectual, emocional, criativo, estético e o aumento do nível linguístico e lexical. De salientar que as reações linguísticas daí decorrentes funcionam em termos de desenvolvimento da língua “A Literatura Infantil constitui um verdadeiro laboratório linguístico” (Veloso e Riscado, 1997:49). Este enriquecimento pessoal e linguístico contribui para a formação de estruturas mentais que a levam a compreender melhor as histórias escritas e desenvolvem a motivação e o gosto pela leitura. A leitura de livros infantis é consensualmente considerada uma etapa

importante na preparação de leitores fluentes, capazes de responder aos desafios das sociedades modernas. “A partir de la lecture tomamos consciência no solamente de los otros, sino de la inmensa matéria en perpetua formación que entraña el lenguaje. Su desarrollo proporciona una mejor capacidade para una mayor comprensión del mundo, para la exploración del mundo (Ballester, 2015:115). O papel da escola na leitura de obras de qualidade alarga horizontes. Daí a premência do professor desenvolver múltiplas atividades de forma natural e permanente, em que o livro surja como objeto atraente e cativo as crianças pois não chega transmitir o gosto pela leitura, é preciso cultivar o hábito de ler que perdure pela vida do indivíduo.

2.2 Projetos de leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL) foi implementado em 2006. É uma iniciativa de política pública que tem como objetivo central elevar os níveis de literacia da população portuguesa. Concretiza-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento da literacia, de competências e hábitos de leitura especialmente entre crianças e jovens em idade escolar, mas também nas famílias, comunidades locais e na população em geral. Este projeto veio colmatar a falta de livros infantis nas salas de aula e tornou-se uma referência no trabalho dos professores, através de propostas de atividades de promoção da leitura. Foram introduzidas metodologias mais sistemáticas, formalizadas e abrangentes de promoção da leitura com referências, orientações pedagógicas e indicação de materiais adequados ao nível etário das crianças. As bibliotecas escolares foram apetrechadas com obras de literatura infantil e juvenil.

Precedendo o PNL, no ano letivo 2004/2005, no Agrupamento de Escolas onde se desenvolve este estudo, foi criado um projeto de leitura denominado “Livros Andantes e Acompanhantes”. Este é dirigido aos alunos e famílias do 1.º ciclo e pré-escolar. Tem como finalidade melhorar resultados e criar condições de igualdade entre as crianças. Esta biblioteca “andante” pretende levar às crianças, e aos adultos significativos para ela, a descoberta do livro; desenvolver, desde as idades mais precoces, o gosto pela leitura e pelo livro enquanto objeto de prazer e saber; aproximar e estimular a participação da família na escola; promover a aprendizagem da leitura e da escrita. A grande vantagem da existência

deste projeto é o facto de disponibilizar uma seleção adequada de leituras que estão ali mesmo à mão, devidamente organizados e prontos a serem usados, quer pelas crianças, quer pelo professor. Este acervo conta com aproximadamente quatro mil e duzentas obras de vários autores; entre eles destacam-se: Sophia de Mello Breyner Andersen, Isabel Alçada, António Torrado, Violeta Figueiredo, Alice Vieira, António Mota, Luísa Ducla Soares, Álvaro Magalhães, Manuela Bacelar, António Botto, Alexandre Parafita, Gianni Rodari, Margarida Castel-Branco, Inácio Nuno Pignatelli, Guido Visconti, Alexandre Honrado, Miguel Sousa Tavares, Manuel Alegre, Philippe Lechermeier, Alves Redol, Manuel António Pina, João Manuel Ribeiro, Pedro Leitão, Teresa Gonzalez, José Jorge Letria, José Eduardo Agualusa, Marisa Núñez, Ricardo Alberty, Luisa Dacosta, Matilde Rosa Araújo, José Saramago, Mia Couto ...

O projeto beneficiou da participação e do apoio das famílias, da comunidade local, empresas, autarquia e Fundação Gulbenkian. Este teve impacto positivo nas atividades ligadas à leitura, no trabalho das turmas, numa maior aproximação e envolvimento das famílias na leitura e acompanhamento dos seus educandos. O projeto tem potenciado à comunidade educativa o contacto com livros de literatura infantil de qualidade e diversidade. Tem sido um suporte privilegiado para melhorar a qualidade de ensino e tem contribuído para aproximar a família à escola.

2.3. Manuais escolares

Nas práticas educativas cruzam-se diferentes materiais estruturadores e reguladores.

Entre eles, destacam-se os manuais escolares. Para Choppin (2004) “os livros didáticos constituíram-se e continuam a constituir-se como poderosos instrumentos de unificação, até mesmo de uniformização nacional, linguística, cultural e ideológica”. A imposição de adoção do manual vincula os conteúdos do programa, assim como, estratégias de trabalho e metodologias comuns a todas as salas do país, “inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador” (ibidem). O manual não só orienta como condiciona o trabalho da turma, dependendo do uso que o professor faz dele.

Ainda de acordo com Choppin (1992), o manual é um produto de consumo que transmite a ideologia e cultura, um instrumento pedagógico e um suporte de conhecimentos

escolares “le dépositaire de connaissances et des techniques dont la société juge l’acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu’elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations” (Choppin, 1992:19).

Estes desempenham um papel importante como mediadores do processo educativo, facilitando a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. “Instrumento preponderante, mas não único, o manual escolar concorre, cada vez mais, com outros instrumentos, equipamentos, recursos e meios que são, também, ferramentas de acesso, suporte e fonte de informação, saber e conhecimento” (João, 2009: 11).

Os manuais escolares evoluíram muito nos últimos anos, quer na apresentação, ilustração, forma gráfica, quer na dimensão científica e pedagógica (Gérard, 2011).

Hoje, os manuais procuram responder aos requisitos de qualidade e certificação impostos pelo Ministério da Educação, através do apelo à pesquisa e autoaprendizagem dos alunos. Os autores/editoras apontam outros recursos, como os CD-Rom, *pen*, e-manuais, cadernos de exercícios, remetem para fontes como a internet, de forma a complementar e sistematizar as aprendizagens, considerando, assim, que o manual já não é o único recurso de informação sobre os conteúdos curriculares e programáticos de cada disciplina. Apesar da atual explosão de diferentes suportes de ensino, “o manual escolar continua a ser, de longe, o suporte de aprendizagem mais difundido e, sem dúvida, o mais eficaz” (Gérard e Roegiers, 1998: 15).

A importância dos manuais escolares reflete-se na necessidade de serem aprovados por legislação específica, que define os critérios de escolha e adoção e regulamentada a sua utilização e vigência. No entanto, de acordo com o Observatório dos Recursos Educativos (ORE), não está confirmado que esta política de certificação dos manuais escolares conduza “a consequente melhoria da sua qualidade científico-pedagógica” (Carvalho e Fadigas, 2007). Tudo é feito no sentido de controlar o seu estatuto, quer ao nível económico, quer aos níveis pedagógico e social. O modo como este recurso está presente ao longo do percurso escolar e a forma como está enraizado na sociedade torna-o o recurso eleito pelo sistema educativo e por todos os que dele fazem uso.

Embora exista uma grande crítica ao uso excessivo do manual escolar, não nos podemos esquecer que o mesmo é fundamental e “desempenha uma função importante no processo educativo, constituindo um instrumento capaz de promover o desenvolvimento de competências” (Gonçalves, 2011: 58) nos alunos. Em consonância com Sá (2014), o manual escolar apresenta grandes vantagens para o processo de ensino/aprendizagem do

Português. Se, por um lado, permite a leitura de textos reguladores, põe os alunos em contacto com uma certa variedade de tipos e géneros textuais, propõe formas de explorar esses textos, geralmente focados na compreensão da leitura, às vezes contém propostas de avaliação formativa e sumativa, por outro, também pode perverter o processo se for utilizado de forma acrítica, pois “as potencialidades de um manual escolar dependem da intervenção e da exploração que o professor efectua” (Gonçalves, 2011: 58). Cabe ao professor desenvolver no aluno competências que o tornem capaz de transformar a informação em saber.

O docente deve de forma crítica, avaliar qual a influência que os manuais exercem nos alunos para que este venha a contribuir para o sucesso educativo. No que respeita à compreensão da leitura, num estudo de manuais do 3.º ano, Ramos (2010) afirma que “os manuais em estudo não se afiguram suficientes para desenvolver as competências de compreensão da leitura” (p. 62).

Na análise dos resultados do *PIRLS* 2011, no relatório ProjAVI (2012a) é mencionado que só nove por cento dos alunos de 4.º ano alcançam o nível avançado de compreensão de leitura e quarenta e sete por cento conseguem o nível elevado. Os investigadores tentam explicar os resultados equacionando várias causas, entre elas o facto de os textos que aparecem nos manuais (e que são, por vezes, o recurso a que mais facilmente os alunos podem aceder) não estarem construídos de forma a auxiliá-los no processo de compreensão dos mesmos.

O manual, pela sua relevância no ensino do Português, deve ser um aliado do professor e promover o desenvolvimento da competência de leitura através da prática de atividades de leitura silenciosa ou em voz alta, privilegiando diversas tipologias de texto. Deve conter questões que exijam ao aluno envolvimento, estratégias de seleção, reorganização, leitura crítica, ajudando o aluno a localizar e extrair informação para a transformar em conhecimento.

Nenhum manual, por muito bom que seja, pode ser utilizado sem adaptações e não pode, nem deve ser usado como um fim em si mesmo. De acordo com um estudo realizado pelo Observatório dos Recursos Educativos (ORE, 2014) “dever-se-á apostar na complementaridade entre os recursos digitais e os recursos educativos tradicionais, como o uso de lápis/esferográfica e papel, ou de manuais escolares impressos ou outros livros, não preterindo, assim, por princípio, qualquer dos dispositivos didáticos disponíveis”.

Neste sentido, as editoras já disponibilizam manuais em suporte digital para uso na aula. Mais se acrescenta que os manuais híbridos já se encontram no mercado. Estes associam ao manual impresso o manual digital e complementam-se, proporcionando o acesso a novos conteúdos educativos através de uma aplicação no telemóvel. Com esta solução, que eleva o manual escolar a uma nova dimensão, os alunos podem interagir com recursos de vídeo, áudio e imagem criados especificamente para o efeito, por exemplo nos manuais publicados pela Porto Editora em 2016.

O processo de avaliação e certificação de manuais escolares é fundamental para garantir a qualidade científica, pedagógica e didática dos manuais escolares, que devem estar em conformidade com os programas e as metas curriculares das disciplinas (Despacho n.º 10590/2015). É fundamental que o conteúdo e as estratégias propostas nos manuais acompanhem as orientações do Plano Nacional de Leitura (PNL) do Programa e Metas do Português (Buescu et al., 2015), porque apesar do trabalho desenvolvido em sala de aula não se apoiar só no manual, “este recurso pedagógico formata e condiciona o trabalho em sala de aula” (Custódio, 2014: 152). A obrigatoriedade deste recurso pode funcionar como um aliado na mudança de práticas pedagógicas ou condicionar o trabalho desenvolvido, tudo depende da tipologia de textos, de autores, das propostas de trabalho que oferta e do uso que o professor faz dele.

2.4 Habilitações das mães e sucesso escolar

Há muito que se sabe, através de estudos e comparações nacionais e internacionais, que as habilitações literárias dos pais são um bom indicador das expectativas de sucesso escolar dos filhos.

Na análise comparada dos resultados dos alunos portugueses no *PISA*, Mendes (2014) afirma que “a diferença dos resultados dos estudantes portugueses em relação aos de outros países com melhor desempenho é em grande medida explicada pela estrutura de qualificações dos seus pais”, pois nem todas as famílias têm tempo ou conhecimentos suficientes para ajudar os seus filhos.

O estudo da Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência (DGEEC, 2016) refere que em Portugal há uma relação muito forte entre o desempenho escolar dos alunos e o

meio socioeconómico dos seus agregados familiares, nomeadamente nas variáveis que incidem no nível de habilitação escolar da mãe do aluno. Apenas 19% dos alunos filhos de mães com o 1.º ciclo têm percursos escolares de sucesso. Quando as mães têm habilitações ao nível da licenciatura ou bacharelato, os filhos atingem 71% de sucesso.

O Atlas da Educação (EPIS), um estudo realizado por investigadores da Universidade Nova de Lisboa tendo em conta as notas nos exames nacionais, revela que o nível de escolaridade das mães tem efeito nos resultados dos filhos na escola, “Os concelhos em que há maior proporção de mães dos alunos com habilitações de nível superior, (...) são favoráveis a melhores resultados nas provas de exame” (Justino et al., 2015). Quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais, melhores são os desempenhos escolares dos seus filhos.

Um estudo de Seabra (2012) em que foram analisadas as classificações obtidas em provas nacionais estandardizadas, num determinado ano letivo, diz-nos que foi possível verificar que a variável que mais preponderância tem nos resultados, no 4.º, é a escolaridade dos pais e, de entre estes, a da mãe. As raparigas conhecem menos a reprovação e que a escolaridade da mãe constitui a variável mais diferenciadora dos resultados. No entanto Torres e Barros (2015) adianta que em famílias pouco escolarizadas, as raparigas são as que conseguem ir mais longe no ensino.

Pelos dados recolhidos entre 2009 e 2016, no Agrupamento de Escolas de Paião, são as mães que acompanham o estudo dos filhos, são estas que são encarregadas de educação e são elas que se deslocam à escola para tratar de assuntos relacionados com aprendizagem ou comportamento. Pensamos ser esta a razão que liga os resultados dos alunos às habilitações das mães e não dos pais, pois “o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe, é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos” (Azevedo, 2014:41), na maioria das situações é a mãe que acompanha os filhos nos trabalhos escolares.

2.5 Apoio social escolar e sucesso escolar

No estudo DGEEC (2016) foi analisado o sucesso escolar tendo por base o nível de apoio que o aluno recebe da ação social escolar (ASE), em vez do nível de habilitação da

mãe. Concluíram estes investigadores, que os alunos que não recebem qualquer apoio ASE, obtém mais sucesso escolar que os alunos com apoio ASE.

Este relatório salienta que “O sucesso escolar dos alunos portugueses está fortemente ligado ao nível socioeconómico das famílias e também às habilitações literárias das mães” (ibidem). O mesmo estudo diz que no distrito em que houve melhores resultados, praticamente metade destes alunos têm mães com habilitações literárias acima do 12º ano de escolaridade e apenas 34% dos alunos precisam do apoio da ação social escolar.

Na opinião de Torres e Barros (2015) “Os rendimentos do agregado familiar condicionam de forma expressiva a escolaridade dos jovens. Quanto maior é o rendimento familiar, maior é a escolaridade atingida”. A escola é valorizada e as expectativas dos pais em relação ao sucesso escolar dos filhos é positiva.

Para Seabra (2012) a classe social, depois da escolaridade dos pais, é a variável com maior peso nos resultados obtidos, nas provas de avaliação externa realizadas por alunos do 4.º ano.

No entanto, o estudo (DGEEC, 2016) acrescenta que os indicadores socioeconómicos desfavoráveis, ou seja, os alunos oriundos de agregados familiares com condições económicas mais modestas, nem todos têm insucesso escolar, pois há outros fatores que podem interferir de forma positiva no sucesso do aluno. O estudo de Torres e Barros (2015) acrescenta que “as práticas de leitura, estudo e desporto podem compensar a influência da origem social”. O Ministério de Educação, (<http://www.dn.pt/portugal/interior/menos-de-20-dos-filhos-de-mulheres-com-a-4a-classe-tem-sucesso-escolar-5045502.html>), confrontado com os resultados deste relatório, diz que o estudo da DGEEC reforça a necessidade de “colocar o foco na melhoria das aprendizagens e na inovação pedagógica como estratégia para a melhoria dos resultados, suportada pelo facto de ser possível inverter tendências previstas pelos baixos rendimentos” (Tavares, DN, fevereiro, 2016).

A desigualdade dos alunos provenientes de famílias com baixo nível socioeconómico pode ser ultrapassado pelo “efeito da escola” pois de acordo com Azevedo (2014: 42) “a qualidade da escola e dos seus professores é o fator mais decisivo para a aprendizagem e não é menor do que a influência da família”. As escolas tanto podem fragilizar os alunos mais desfavorecidos como, pelo contrário, podem promover o seu maior sucesso. Os meios desfavorecidos de alguns alunos, as dificuldades dos seus ambientes familiares e culturais podem ser colmatados através das práticas dos professores, pois estes “possuem um

importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais débeis (Azevedo, 2014:43). As desigualdades sociais e culturais podem ser atenuadas pela escola. Esta deve disponibilizar meios materiais e humanos que esbatam as assimetrias sociais de origem da criança, proporcionando condições de igualdade que promovam o sucesso.

2.6 O género nos resultados escolares

No estudo da comissão europeia sobre as diferenças de género nos resultados escolares é dito que este é apenas um dos fatores que condiciona o aproveitamento escolar nas diferentes disciplinas. O estatuto socioeconómico é, também, um factor muito importante: neste sentido, é fundamental ter em conta o contexto familiar, além do género (GEPE, 2011). O mesmo relatório refere que as políticas que visam fazer face às diferenças de género nos resultados escolares centram-se, principalmente, no fraco aproveitamento escolar dos rapazes (ibidem).

Também Seabra (2012) no seu estudo afirma que “o sexo do aluno é a variável que afecta menos o desempenho” (p.204). No entanto, “Sabe-se que o êxito escolar é maior no caso das raparigas, que este varia na razão directa do estatuto socioeconómico da família dos alunos” (ibidem).

Os estudos nacionais e internacionais *PISA*, *PIRLS*, *TIMSS*, avaliam os resultados em função do género. Esta distribuição dos estudantes por nível de proficiência em cada área de conhecimento mostra claramente o melhor desempenho das mulheres na área de leitura, e o melhor desempenho dos homens na área de matemática. Na repartição por sexo dos resultados em níveis de proficiência relativos aos resultados das provas de aferição do 1.º ciclo de 2008 a 2011 “verifica-se que em Língua Portuguesa são as alunas que continuam a obter maior percentagem de níveis superiores da escala, enquanto os alunos as ultrapassam nos níveis inferiores” (Miguéns, 2011).

Os resultados *PISA* mostram a disparidade entre os sexos no desempenho de leitura (Marôco, 2016a); a diferença nos níveis de proficiência são notórias, podendo variar entre os oito e os setenta e dois pontos. Nos países da OCDE, os rapazes estão, em média, trinta e nove pontos atrás das raparigas na leitura, o equivalente, segundo o relatório da OCDE

(2010) a um ano de escolaridade. Nos resultados do *PIRLS 2011* (ProjAVI, 2012a) “Em Portugal as raparigas tiveram uma pontuação mais elevada (+14)”.

Esta análise por géneros mostra que as raparigas obtêm melhor pontuação média do que os rapazes. Estes valores variam na sua amplitude. Em Portugal, a diferença tem vindo a esbater-se. Nos ciclos anteriores do *PISA 2009 e 2012* a diferença era de trinta e oito e trinta e nove pontos e hoje é de dezassete pontos favorável às raparigas (Marôco, 2016a). O relatório *TIMMS* também corrobora que os rapazes atingem melhor pontuação a matemática do que as raparigas (Marôco, 2016b).

De acordo com o relatório da Comissão Europeia “a diferença mais notória de géneros no que respeita ao aproveitamento escolar reside na vantagem que as raparigas têm relativamente à leitura (CE, 2011:11). Uma das justificações é dada pelo desenvolvimento cerebral de ambos os sexos, manifestando-se claramente em crianças de idade escolar e que nos diz que os meninos demoram mais tempo a desenvolver as capacidades de fala, leitura e escrita do que as meninas. A verdade é que os meninos necessitam de mais ajuda no que toca a expressarem-se quer oralmente, quer por escrito. Assim, é justificável que as meninas tenham melhores desempenhos escolares, em média, do que os rapazes. No entanto, como mencionado no relatório da OCDE (2010; 2016) estas diferenças podem ser ultrapassadas se os professores conseguirem envolver os rapazes na leitura e trabalharem estratégias explícitas de aprendizagem, estes poderiam reduzir esta desvantagem e obter ganhos significativos no seu desempenho.

PARTE II

PARTE II

CAPÍTULO I

1. Natureza do estudo – metodologia

Com a evolução dos estudos na área da educação foi-se percebendo que é difícil isolar as variáveis envolvidas e apontar quais são as responsáveis por determinado efeito, daí o surgimento de “novas propostas de abordagens com métodos de investigação e soluções metodológicas diferentes de forma a superar algumas das limitações sentidas na pesquisa em educação” (Lücke et al., 1986:7).

As abordagens quantitativas e qualitativas diferem “nos seus fundamentos filosóficos e metateóricos a respeito da natureza da realidade, do conhecimento, dos princípios que inspiram e conduzem a investigação científica e nos instrumentos relativos à implementação prática de uma pesquisa” (Gelo, et al., 2008). Para estes investigadores, é preciso promover um conjunto de pesquisas metodologicamente integradas e orientadas para as práticas, ou seja, investigações baseadas na pesquisa de métodos mistos.

A abordagem utilizada nesta investigação foi mista, quantitativa e qualitativa. Tal como verificou Augusto (2014), a literatura mais recente na área da metodologia em ciências sociais tem vindo a dar conta de um número cada vez maior de autores que preconizam a ultrapassagem do debate metodologia quantitativa/metodologia qualitativa pela adoção de um novo posicionamento que designaram por métodos mistos (*mixed methods research*) (Gelo, et al., 2008).

A abordagem qualitativa visou descrever e compreender as razões que podem interferir na fluência e compreensão da leitura e, desta forma, complementar a informação que serviu de suporte à abordagem quantitativa neste estudo. As duas abordagens, usadas em simultâneo, na recolha de dados e na discussão dos resultados contribuíram para interpretar e descrever os nossos resultados.

No estudo utilizámos vários métodos de recolha de dados, nomeadamente técnicas de observação, de entrevista semiestruturada e de análise documental.

Segundo Caulley (1983) “a análise documental procura identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p.3). Também

Lessard et al., (1990) nos diz que “a análise documental é uma espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou situação, que corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos” (p.143).

Os documentos analisados nesta investigação serviram para procurar informações sobre o meio social, económico e geográfico do Agrupamento, dados sobre habilitações, expectativas, contexto social e económico do público-alvo do nosso estudo, assim como diplomas legais que servem de suporte à prática educativa. O acervo estudado permitiu-nos recolher informações essenciais que posteriormente foram tratadas através da descrição e apresentadas em quadros e figuras. Esta análise ajudou a dar resposta aos objetivos que formulámos.

Iniciámos o trabalho com o estudo do Projeto Educativo (PE) da escola onde se contextualiza este trabalho. Nele recolhemos dados relativos à caracterização do meio envolvente, do corpo docente, pontos fortes do agrupamento, assim como os princípios e valores da Unidade Orgânica e da prática pedagógica. O Projeto Educativo é um documento que consagra a orientação educativa da Escola. Este é elaborado e aprovado pelos seus órgãos para um período de três anos e no qual se explicitam os valores, as metas, as estratégias, segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O plano de trabalho da turma (PTT) pretende dar a conhecer, de forma simples e clara, o que se pretende de cada um dos alunos aí inscritos, “as características dos alunos da turma evidenciando os seus pontos fortes e fracos” (Decreto-Lei 139, 2012). O Projeto de trabalho da turma visa adequar a ação educativa à turma, e prevê uma atenção individualizada a cada um dos seus elementos, consigna as competências específicas a desenvolver, formuladas a partir do referencial de competências definidas pelo Ministério de Educação. Neste documento recolhemos informações relativas às habilitações literárias dos pais e das mães, do encarregado de educação, da pessoa responsável pelo acompanhamento dos alunos nos trabalhos de casa e estudo. Dados que foram essenciais para caracterizar o público-alvo do nosso estudo. Do acervo consultado também fizeram parte os diplomas legais que servem de suporte à implementação e avaliação do currículo. Procedemos ao estudo dos manuais de Português do 3.º ano publicados e adotados a nível nacional no ano letivo 2012/13 e em uso até 2019.

Os dados alusivos às crianças do pré-escolar foram recolhidos por entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião, constituído por questões previamente formuladas e ordenadas. Uma das vantagens deste

tipo de recolha é permitir que todos os sujeitos do estudo respondam às mesmas perguntas e pela mesma ordem, permitindo assim, a obtenção de dados comparáveis entre todos, bem como a organização e a análise dos dados obtidos (Tuckman, 2005), pois a entrevista fornece informação que não é possível obter por observação, “permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994). A opção pela entrevista permite uma boa interação com o entrevistado, tornando possível um melhor esclarecimento das intenções da investigação, pelo ambiente mais informal que propicia e pelas próprias questões imprevistas que podem surgir neste ambiente, contribuindo assim para um acréscimo à informação recolhida.

A observação foi outro método usado para recolha de dados. Para obter informação fiável definimos o foco da investigação; o que queríamos observar, qual a amostra e qual o período a estudar. Para tal, construímos os instrumentos com base em evidências científicas sobre o tema e fazendo uso da nossa experiência pessoal, recolhemos os dados que foram analisados com o objetivo de atingir a finalidade deste estudo.

A investigação quantitativa centrou-se na recolha e tratamento de dados referentes ao desempenho dos alunos alvo do nosso estudo. Em conformidade com Carmo e Ferreira (2008), este tipo de investigação visa explicar e controlar certos resultados, procurando regularidades, através da concretização dos procedimentos e da quantificação das medidas. Desta forma, a investigação quantitativa pretende obter um conhecimento generalizável visto apresentar uma grande validade externa. A validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação, isto é, diferentes observadores perante os mesmos dados devem chegar às mesmas conclusões, garantindo desta forma a objetividade. Esta possibilita um conhecimento útil e valioso numa maior variedade de situações. Os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias. Para estas autoras, Carmo e Ferreira (2008) o método quantitativo tem como principal finalidade a generalização dos resultados a uma população tendo como pilares a amostra selecionada. Este permite o estabelecimento de relações de causa-efeito e a previsão de resultados.

A escolha das técnicas tem a ver com o estudo que se vai fazer, bem como os objetivos do mesmo. Uma boa investigação deve reunir características de ambos os métodos (Carmo e Ferreira, 2008). Em conformidade com Augusto (2014) “a pesquisa qualitativa é

necessariamente complementar à pesquisa quantitativa, e que nenhuma delas é suficiente por si só”. A escolha do método de pesquisa “terá de estar relacionada com as questões que o investigador coloca, com a natureza do que se pretende conhecer, com o tipo de respostas que espera providenciar” (p.7).

Através deste tipo de pesquisa mista procuraremos atingir a finalidade geral deste trabalho que é estabelecer correlações entre comportamentos emergentes de leitura e escrita, fluência e compreensão de leitura.

Após expormos a metodologia da investigação, indicarmos os objetivos, a caracterização da amostra, o design da investigação, os instrumentos utilizados, os procedimentos iniciaremos os diferentes estudos.

Convém salvaguardar o facto de o presente estudo ser realizado num dado contexto e com uma determinada amostra. Por conseguinte, não impede que num contexto diferente e com uma amostra diversa, a aplicação de um estudo semelhante possa aferir outras conclusões para além daquelas que apuramos no presente estudo.

1.1 Objetivos

Após a justificação da investigação e a formulação do problema que levará à concretização do nosso estudo, delinearam-se os objetivos gerais e específicos e procedimentos para atingir cada um deles. Partimos da finalidade do trabalho: Estabelecer correlações entre comportamentos emergentes de leitura e escrita, fluência e compreensão da leitura e indicamos os objetivos na figura 2.

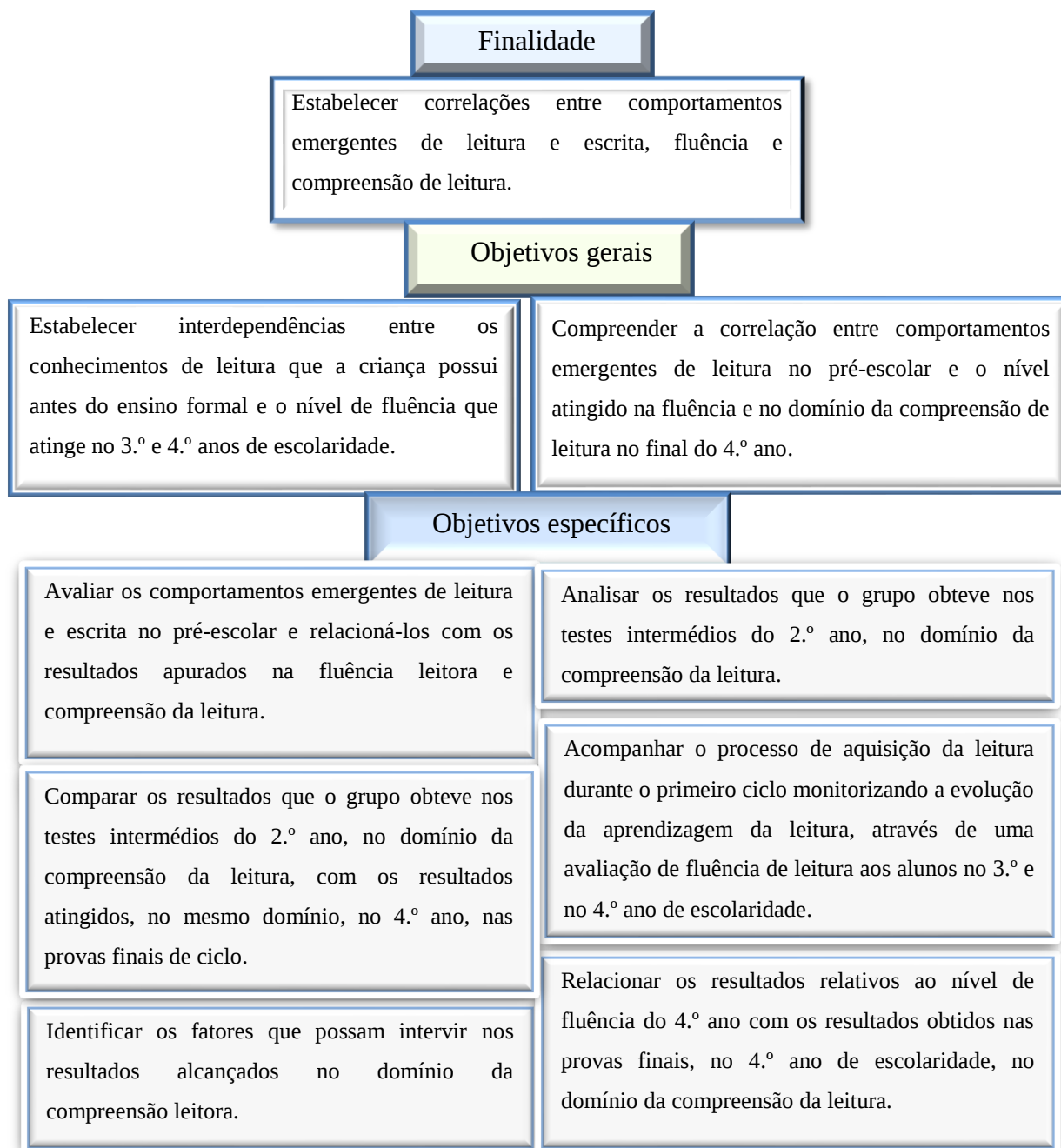


Figura 2- Objetivos e finalidades do estudo

Para monitorizar as aquisições dos alunos a nível da leitura partimos das concepções de leitura e escrita no pré-escolar.

De seguida, serão estudados os resultados obtidos pelo grupo que foi avaliado no pré-escolar, no que respeita aos dados que estes obtiveram nos testes intermédios do 2.º ano, no domínio da compreensão da leitura.

Como o processo de automatização de leitura já deve estar consolidado no 3.º ano, triámos este ano de escolaridade para proceder à avaliação da fluência de leitura. No ano

seguinte, o mesmo grupo é reavaliado para se cotejar a fluência da leitura entre o 3.º e o 4.º ano de escolaridade.

Confrontaremos os resultados apurados na fluência da leitura no 3.º e 4.º anos e o nível da compreensão leitora que estes grupos atingiram no 4.º ano, no final do 1.º ciclo.

Na continuidade do estudo, cotejaremos os resultados dos testes intermédios e os resultados atingidos no final do 4.º ano, nas provas finais, no domínio da compreensão de leitura.

Compararemos a percentagem de alunos que lê de acordo com as Metas Curriculares e a percentagem de níveis positivos obtidos na prova final no 4.º ano.

Pretendemos justificar estes resultados ligando o nível de comportamentos emergentes de leitura e escrita, à fluência leitora do 3.º e 4.º anos e esta ao nível de compreensão de leitura atingida pelo grupo no final do ciclo. Discutiremos se os resultados da compreensão no 2.º ano são indicador dos resultados obtidos no mesmo domínio no 4.º ano.

Para justificar os resultados será discutido o cumprimento do Programa e Metas do Português, a quantidade de obras de educação literária lidas pelos alunos, pela família e pelo professor em sala de aula. Serão também analisados os manuais em uso no 3.º ano, uma vez que a leitura está automatizada. Tal como Armbruster et al., (2006) somos de opinião que o caminho para se tornar um leitor começa no dia em que a criança nasce e continua até ao final do terceiro ano. Neste ponto, a criança deve ler com facilidade e este ano é primordial para aplicação de estratégias explícitas de compreensão de leitura.

Investigaremos também se o género influi nos resultados dos grupos em estudo.

As habilitações académicas das mães, a origem socioeconómica dos alunos serão abordadas no tratamento dos resultados, considerando os alunos que não atingiram sucesso no domínio da compreensão da leitura, tal como os resultados dos alunos que obtém nível máximo no domínio.

As estratégias implementadas pelos professores serão igualmente discutidas.

1.2 Amostra

No que diz respeito à amostra, torna-se importante justificar a escolha dos grupos de alunos. É hoje em dia consensual a ideia de que a literacia emergente deve ser promovida

no jardim-de-infância e que a aprendizagem da leitura se prolonga ao longo de toda a escolaridade. Do que foi dito concluímos que saber ler é mais que saber decifrar.

Concordamos com Colomer (1990), Silva et al, (2011) que até ao final do 2.º ano as competências como a consciência fonológica, o domínio do princípio alfabético, a decodificação e a fluência devem estar consolidadas, o que pressupõe que alunos do 3.º ano apresentem um domínio pleno da leitura, razão pela qual iniciámos a avaliação da fluência e velocidade leitora no 3.º ano. No 4.º ano reavaliámos o grupo, comparamos os resultados da avaliação da fluência que estes alunos atingiram e confrontamos com o nível de fluência obtido no 3.º ano.

Partimos do pressuposto de que os testes escritos realizados interna e externamente traduzem um determinado discurso sobre o ensino e aprendizagem da compreensão da leitura, e como foi dito, este estudo irá analisar os resultados obtidos pelo grupo no 2.º ano nos testes intermédios e nas provas finais de ciclo realizados no âmbito da avaliação externa da responsabilidade do Ministério da Educação, pois estes três grupos realizaram todas as avaliações externas e os resultados podem ser cotejados.

Os resultados a nível da compreensão leitora obtidos pelo grupo no 2.º e 4.º anos são comparados e estes relacionados com o nível de fluência de leitura no 4.º ano. No final, serão observadas as competências a nível dos comportamentos emergentes de leitura que o grupo apresentava ao iniciar a escolaridade e tentaremos justificar a sua relevância na aprendizagem da leitura.

Da amostra constam os resultados de três grupos de alunos incidindo o estudo sobre os resultados obtidos a nível dos comportamentos emergentes de leitura, de uma prova de avaliação de fluência leitura no 3.º e no 4.º anos, os resultados dos testes intermédios realizados no 2.º ano e os resultados atingidos no domínio da compreensão nas provas finais de ciclo no 4.º ano.

Do estudo foram excluídos os alunos que apresentam problemas de aprendizagem e usufruem de medidas educativas, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, por não terem realizado as provas de avaliação externa.

1.2.1 Grupo I

A primeira etapa do estudo integra 115 alunos, que foram avaliados a nível dos comportamentos emergentes de leitura, em maio de 2009. Este grupo iria iniciar a escolaridade no ano letivo 2009-2010. Três com medidas educativas do decreto-lei 3/2008, dois rapazes e uma rapariga foram excluídos do estudo.

No segundo ano, 112 alunos realizaram o teste intermédio no ano letivo 2010/2011. Deste grupo excluíram-se treze alunos que foram avaliados e passaram a integrar o Decreto-Lei 3/2008, tendo estes sido excluídos do estudo porque não realizaram a prova final, como já mencionado. Foram 99 alunos avaliados a nível da fluência de leitura no 3.º ano no ano letivo 2011/2012. Em 2012/2013 o mesmo grupo de alunos foi avaliado a nível da fluência da leitura no 4.º ano. No final do ano realizaram a prova final de ciclo, 99 alunos, 56 rapazes e 43 raparigas. Na figura 3 esquematizamos a amostra e os procedimentos refletidos no Grupo I.



Figura 3 – Amostra do grupo I e procedimentos

1.2.2 Grupo II

Os 95 alunos que iriam iniciar a escolaridade no ano letivo 2010/2011 foram avaliados em maio de 2010 a nível dos comportamentos emergentes de leitura e escrita. Este grupo frequentava o segundo ano em 2011/2012 e realizaram o teste intermédio. O grupo de 95 alunos, a frequentar o 3.º ano foi avaliado a nível da fluência de leitura. Em 2013/2014 o

mesmo grupo de alunos, já no 4.º ano, foi também avaliado a nível da fluência. No final do ano estavam matriculados 95 alunos no quarto ano e 89 realizaram as provas finais. Os seis alunos que terminaram o quarto ano ficaram excluídos do estudo porque não realizaram a prova final, por serem alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 3/ 2008, tendo realizado a prova final 89 alunos 48 do sexo masculino e 41 do sexo feminino, tal como consta na figura 4.



Figura 4 – Amostra do grupo II e procedimentos

1.2.3 Grupo III

O grupo III, composto por 112 alunos, foi avaliado em maio de 2011. Estes iniciaram a escolaridade no ano letivo 2011/2012. No ano letivo seguinte, 110 alunos do 2.º ano realizaram o teste intermédio. Dois não o realizaram por serem alunos itinerantes e não se encontrarem na escola.

No ano letivo 2013/2014 foi considerada a avaliação da fluência de leitura de 94 alunos, porque dez alunos foram avaliados pelos serviços de psicologia e passaram a integrar o decreto-lei 3/2008. Seis ficaram retidos no 3.º ano. No ano letivo 2014/15 o grupo, de 94 alunos, foi avaliado a nível da fluência e fizeram a prova final. Apesar de haver 104 alunos matriculados no 4.º ano, consideramos para o estudo apenas 94 alunos, porque sete estavam abrangidos pelas medidas educativas do decreto-lei 3/2008 e realizaram provas a nível de Escola, três não realizaram a prova final por serem alunos com medidas educativas do artº 16 ponto 2. No final do 4.º ano foram considerados para o

estudo os 94 que realizaram as provas finais do M.E, sendo 50 do sexo masculino e 44 do sexo feminino, como mostra a figura 5.

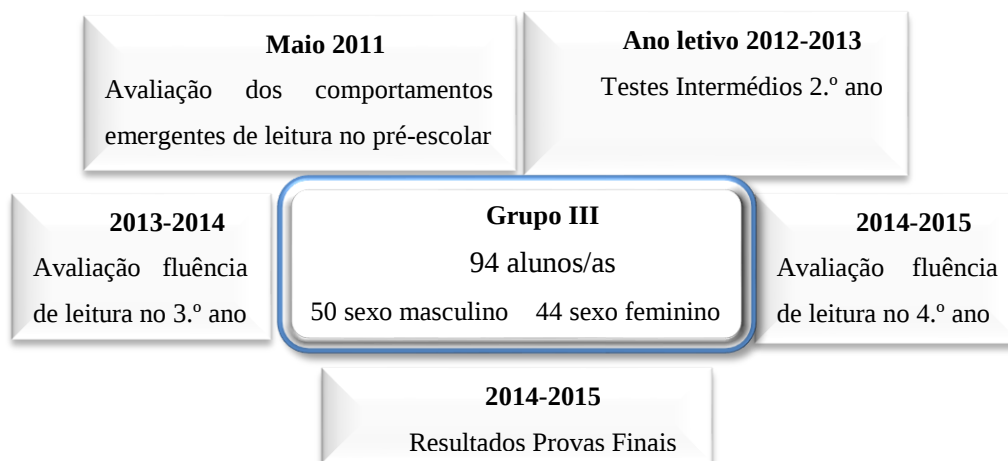


Figura 5 - Amostra do grupo III e procedimentos

1.3 Procedimentos

O procedimento é, na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005), uma forma de progressão orientada para um determinado objetivo, consistindo portanto na descrição dos princípios fundamentais a implementar em qualquer trabalho de investigação. Na figura 6 esquematizamos o trabalho a desenvolver.

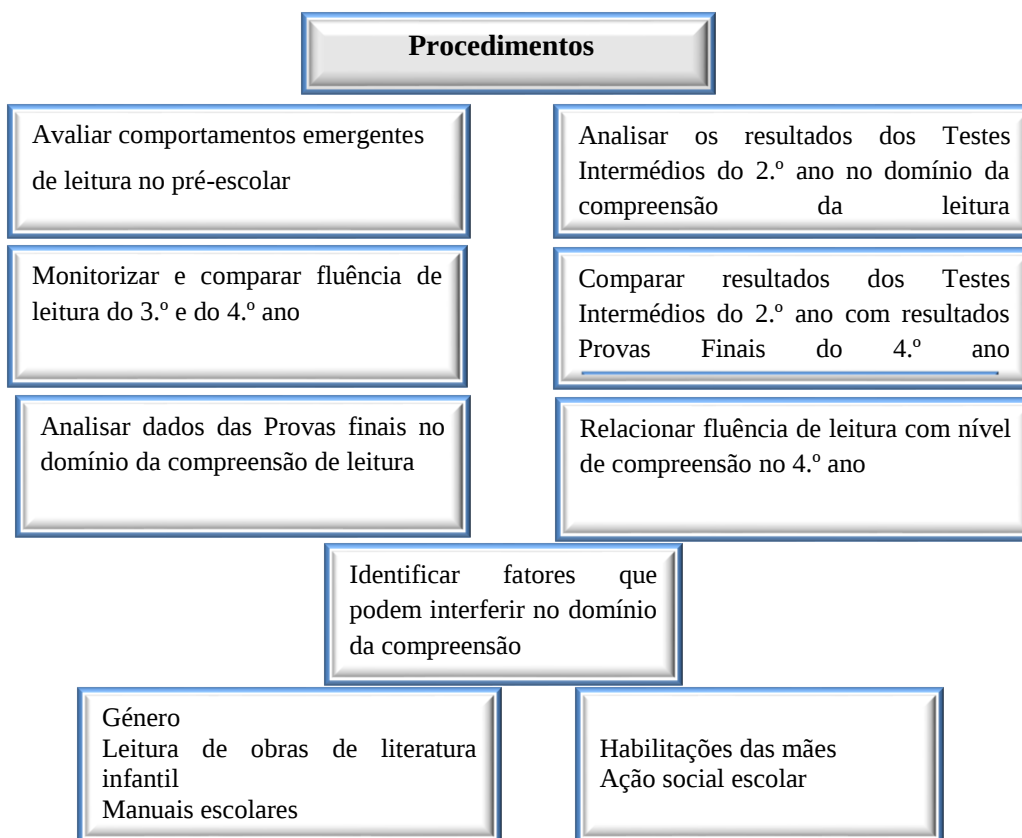


Figura 6 – Procedimentos a realizar

1.º Procedimento

O estudo, tal como já referimos, tem como finalidade melhorar os resultados dos alunos do Agrupamento de Paião a nível da leitura, fluência e compreensão.

A intervenção foi definida por etapas, não tendo sido feito um desenho de investigação à priori, pois quando se iniciou a intervenção e a recolha de dados o objetivo era melhorar o desempenho dos alunos do Agrupamento. Como coordenadora de Departamento e formadora do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), tínhamos acesso privilegiado a todos os dados relativos à avaliação dos alunos e os mesmos eram discutidos de modo a identificar as dificuldades de aprendizagem de forma a mobilizar os recursos e as estratégias para uma recuperação ou adequação dos conteúdos curriculares e dos métodos de ensino. A formação que recebemos, no âmbito do PNEP, permitiu ter acesso a materiais e resultados da investigação, realizada nos últimos vinte anos, a nível Nacional e Internacional, que nos incitaram a aprofundar e alargar os nossos conhecimentos científicos

e pedagógicos. Ora, a formação PNEP surgiu da necessidade de melhorar os resultados, a nível do Português, pois os jovens Portugueses quando confrontados com provas como *PISA* de 2000, 2009, 2012, *PIRLS* de 2012, (GAVE) nos estudos nacionais como a Literacia em Portugal, Benavente (1996), nas provas nacionais de aferição de 2000 a 2012 (GAVE) e, nos exames nacionais do 9.º ano a partir de 2005, demonstraram possuir pouco domínio das competências essenciais da língua materna. Isto significa que há um baixo nível de domínio da língua escrita, no final da Educação Básica. Nesta sequência, entendemos que era possível contribuir para melhorar os resultados dos alunos do Agrupamento se os resultados, credíveis e generalizados da produção investigativa, fossem aplicados nas práticas docentes os nossos alunos podiam usufruir de estratégias adequadas, influenciando de forma positiva o seu desempenho.

O Programa Nacional do Ensino do Português foi implementado para “fomentar o desenvolvimento profissional dos professores do 1.º ciclo, no que respeita ao ensino da Língua Portuguesa, para uma consequente melhoria das aprendizagens dos alunos”. (Sim-Sim, 2012:25). Neste sentido, o PNEP promoveu o desenvolvimento profissional dos docentes em contexto de sala de aula. A formação teve carácter sistemático e intensivo durante os anos letivos 2007 a 2009 e abrangeu todos os professores deste Agrupamento de escolas. O envolvimento de todos os docentes foi uma realidade. Eles partilharam materiais e estratégias, cooperaram e refletiram entre pares. Os alunos deste Agrupamento foram afetados positivamente, não só durante os anos de vigência do programa como nos anos seguintes. Facto fomentado pela implementação de práticas de trabalho colaborativo, por um lado, por outro, o hábito de pensarem e discutirem as estratégias implementadas nas turmas. Os resultados dos alunos nos domínios da compreensão oral, da gramática e da escrita aumentaram de forma consistente e sustentada ao longo dos anos, fruto da aplicação, em sala de aula, de novas conceitualizações e estratégias de ensino difundidas pelo PNEP.

No entanto, no domínio da leitura os docentes continuavam insatisfeitos. Eram comuns as queixas dos professores do primeiro ciclo, que declaravam que os alunos que recebiam não tinham adquirido os pré-requisitos para iniciarem a escolaridade. Propusemos ao Conselho Pedagógico a avaliação das crianças que frequentavam o último ano do pré-escolar para avaliar se as orientações curriculares estavam a ser cumpridas e qual o impacto que os resultados poderiam ter na aprendizagem e fluência de leitura no primeiro ciclo. A proposta foi aceite.

Uma das etapas para dar seguimento à nossa proposta foi a construção dos instrumentos e da metodologia de trabalho. Tendo por base os estudos realizados por Sim-Sim (2009: 34-37) e Martins e Niza (1998: 47-95), elaborámos um questionário, baseado nos exemplos de atividades e estratégias que permitem a avaliação de comportamentos emergentes de leitura e escrita.

A recolha de dados revestiu a forma de entrevista individual com cada uma das crianças que demorou em média noventa minutos distribuídos por dois momentos. No primeiro momento conversávamos com as crianças para identificar as concepções que ela tinha sobre a motivação para aprender a ler, averiguámos qual o seu projeto leitor, quais os seus conhecimentos sobre a funcionalidade da leitura. Esta avaliação foi realizada através da apresentação de diversos suportes de leitura. Observámos também as concepções de leitura e escrita através do manuseamento de material escrito, registámos os seus comportamentos emergentes no que respeita à orientação da leitura, identificação da capa, páginas, identificação do título, nome do autor. Questionámos a criança sobre as concepções e conhecimentos relacionados com a mancha gráfica e unidade palavra, reparando se distinguia desenhos de letras, se sabia identificar o início da leitura, se conhecia o sentido direcional da escrita, se era capaz de indicar uma linha ou frase, se assinalava corretamente uma palavra, se identificava onde começava e acabava a palavra e se reconhecia que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significavam o mesmo. Registámos ainda as concepções relativas à unidade letra, nomeadamente se isolava uma letra, se distinguia letra maiúscula de letra minúscula, algarismos de letras e registámos o seu conhecimento sobre o nome de letras que conhecia.

No segundo momento da entrevista, solicitávamos à criança a escrita e leitura de palavras para descobrir em que nível de escrita se encontrava. Pedíamos que escrevesse palavras como gato, gata, gatinho, cavalo, rato e que lesse as palavras que escreveu.

Os dados foram registados em folhas individuais. Aceitámos como certa, adequada a resposta que a criança deu, elogiando-a pelo esforço para termos a noção exata do seu conhecimento e experiências de aprendizagem. No final, repetíamos o procedimento e apontávamos a palavra, letra, direção correta de forma a interagir e clarificar conteúdos.

Os resultados da entrevista serão apresentados questão a questão por percentagem de comportamentos emergentes considerados adquiridos pelas crianças.

Estes resultados foram analisados em função das orientações curriculares e dos comportamentos emergentes de leitura e escrita que são essenciais para a aprendizagem da

leitura no primeiro ano de escolaridade. Os resultados foram comunicados e refletidos com as educadoras e com os professores do primeiro ciclo, com o objetivo de, por um lado, levar as educadoras a criarem contextos pedagógicos potencializadores do desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, por outro lado, dar a conhecer aos professores de onde partir, para de forma fundamentada, planificarem atividades adequadas para melhorar o desempenho dos alunos a nível do Português.

2.º Procedimento

Como já descrito, a leitura em voz alta estava contemplada no programa de Português do Ensino Básico (Reis et al., 2009), através do descritor de desempenho: “Ler em voz alta para diferentes públicos”. Nas Metas (Buescu et al., 2012a) e no Programa e Metas de Português (Buescu et al., 2015) os objetivos para a leitura em voz alta são mais explorados, determinando-se um número de palavras a serem lidas oralmente e a velocidade de leitura, para cada ano letivo, salientando-se a articulação e a entoação. Para além da automatização, a leitura oral “exige ainda uma entoação, uma estruturação do tempo de leitura e uma sequencialização de conjuntos de palavras do texto de acordo com a estrutura sintática e semântica desse conjunto de palavras e do texto na sua totalidade” (Delgado, 1992: 16).

Para ler em voz alta é necessário que a criança desenvolva a fluência, ou seja, a precisão, a expressividade e velocidade de leitura. O resultado esperado é que o aluno seja capaz de ler sem esforço, como se estivesse a falar. Para Delgado (1992), Rasinsky (2014), a leitura em voz alta é um processo complexo, que exige uma leitura já automatizada, que permita passar do escrito para o oral quase em tempo real de fala.

Os docentes que lecionavam o quinto ano apontavam com frequência o baixo nível de fluência de leitura dos seus alunos. O assunto era debatido em reuniões de articulação entre docentes do quarto e quinto ano, mas como não tínhamos conhecimento sobre o que poderia ser considerado ou não adequado ao ano, para que o aluno fosse considerado bom leitor, em cada sala os professores treinavam a leitura oral, mas continuávamos sem resultados contáveis.

O documento Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais (CNEB), publicado em 2001, foi assumido a partir do ano letivo 2001/2002 como a referência central para o desenvolvimento do currículo, sendo estas orientações curriculares referência para o programa de Português e Metas de Aprendizagem. Este documento definia como competências específicas do primeiro ciclo a nível da leitura “Aprendizagem dos

mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito” ou seja pretendia-se que no final do primeiro ciclo todos os alunos fossem capazes de “decifrar de forma automática, para localizar a informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto”, era desejado que o aluno tivesse “conhecimento de estratégias básicas para decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extração de informação de material escrito” (CNEB, 2001:34). O programa de Português publicado em 2009 mantém os princípios que estão presentes no CNEB e menciona um conjunto de descritores pouco precisos e imensuráveis, vagos e difíceis de aferir, pois dependiam da observação e entendimento de cada docente. O descritor de desempenho, neste programa “apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer” (Reis, 2009:17). Assim, no final do quarto ano era referido “ler em voz alta para diferentes públicos” (p.39). O programa aludia aos tipos de texto a ler e aos tipos de leitura, recreativa ou para fins informativos, e era sugerida a leitura em voz alta para os pais e para os colegas. O programa não fazia referência à fluência leitora, não mencionava o número de palavras a ler para se considerar o aluno como bom leitor. Pressupúnhamos que um aluno que lesse com clareza seria suficiente para se considerar bom leitor. Os alunos eram avaliados nestes itens, mas de forma informal, pouco objetiva, a observação e opinião diferia de professor para professor.

Em dezembro de 2011, o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais é revogado pelo Despacho n.º 17169/2011 e é publicado o Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, que consigna as Metas Curriculares como referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa. De acordo com o despacho, o documento das Metas Curriculares “fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Despacho n.º 5306/2012). Perante este novo instrumento de trabalho, o objetivo “Ler em voz alta palavras e textos” nos descritores de desempenho quantifica o número de palavras a ler por minuto, num texto e numa lista de palavras. Surgiu assim um instrumento orientador para avaliar os alunos neste domínio.

Então, solicitámos autorização ao Conselho Pedagógico, logo após a publicação para discussão pública do dito documento, para avaliar o nível de fluência de leitura dos alunos do 3.º e 4.º anos. A proposta foi aceite e em maio de 2012 todos os alunos, dos referidos anos, matriculados no Agrupamento foram avaliados.

Esta avaliação foi realizada através de textos não conhecidos, identificados pelo currículo como adequados ao ano de escolaridade. Os excertos apresentados são relativos a textos narrativos. A leitura é realizada individualmente com cada criança e cronometrado o tempo de leitura. A avaliadora solicita à criança que leia durante um minuto. Durante este tempo seguimos a leitura e assinalamos os erros cometidos, nomeadamente, substituições, omissões, inversões, adições, erros de pronúncia e troca de fonemas e, no final, apuramos a precisão de leitura.

Para verificar a expressividade e o ritmo de leitura observamos se a criança respeita a pontuação, se faz pausas corretas, se a leitura é silabada (ex: cus-tou-me mui-to nas-cer), se a leitura é fluente mas em tom monocórdico ou se lê sem hesitações, com pausas, com entoação e ritmo adequado. Os resultados são registados na folha individual. No final de um minuto, determinamos o nível de fluência de leitura de cada aluno, contabilizando o número total de palavras que leram num minuto e subtraindo o número de erros (apenas contamos um erro por palavra). O número de palavras lidas corretamente por minuto (plcm) representa a pontuação da fluência que tem por referência as Metas Curriculares que definem o número de palavras que um aluno deve ler naquele ano de escolaridade.

O procedimento aplicado no terceiro ano é o mesmo para o quarto ano. Averiguamos qual a evolução do nível de fluência de leitura destes alunos do terceiro ano para o quarto ano de escolaridade. Os resultados são analisados tendo por base as metas curriculares propostas pelo Ministério da Educação para a avaliação da fluência de leitura. Apresentamos os resultados do grupo relativos à dimensão da expressividade, da precisão e velocidade leitora em percentagem relativamente ao universo da população de cada um dos grupos em estudo.

3.º Procedimento

Avaliada a fluência de leitura, qual o impacto que esta tem na compreensão de textos? Será que os alunos que estavam a ler entre os 90% e 100% das palavras exigido pelos descritores indicados, pelas Metas, em cada ano de escolaridade atingiam melhores resultados na compreensão de textos? Como avaliar estes resultados com precisão e validade? Que instrumentos construir e como os aplicar de forma isenta? Estas foram algumas questões que colocámos.

Então, decidimos utilizar os resultados obtidos pelos alunos nas provas finais no domínio da leitura. Este era um instrumento de avaliação externa de carácter obrigatório e

realizado a nível Nacional, construído pelo Ministério da Educação, e corrigido de acordo com os critérios definidos, ou seja, a sua correção é anónima respeitando sempre os critérios de avaliação definidos aquando da elaboração do exame pela equipa responsável, sendo posteriormente devolvidos os resultados e as provas às escolas.

Nas provas externas, a avaliação da leitura é realizada através de um conjunto de perguntas que avaliam a compreensão literal, a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a reorganização da informação. Os formatos de resposta são diversos: resposta aberta, escolha múltipla, ordenação e verdadeiro e falso. Todas as áreas são classificadas através de uma escala ordinal, que varia do nível 1 ao nível 5.

Por outro lado, este estudo também nos permitia de forma fiável saber se os nossos alunos tinham adquirido os conhecimentos exigidos, pelo Programa e Metas Curriculares, como obrigatórias para o final de ciclo, 4.º ano de escolaridade, pois, os testes escritos que representam a avaliação externa (testes intermédios ou provas finais) revelam as concepções dos autores do currículo sobre o que deve ser ensinado, procuram saber em que medida é que os objetivos educacionais estão a ser atingidos pelo programa do currículo e pelo ensino realizado nas escolas. Estas provas têm o inegável mérito de serem um instrumento de avaliação uniforme e transversal ao sistema, com uma escala de classificação igual para todos os alunos estando, portanto, bem posicionadas para fazer avaliações comparativas e, em particular, para detetar as desigualdades de conhecimentos.

Para o presente estudo foram utilizadas as classificações das provas Nacionais do primeiro ciclo respeitantes apenas ao domínio da leitura que representa cinquenta por cento do resultado final da prova. Os resultados serão apresentados por percentagens relativas ao nível atingido pelos grupos.

Assim, após a análise comparativa dos resultados da fluência de leitura do 3.º para o 4.º ano e do impacto destes resultados na compreensão, surgiu a questão: Qual foi a evolução do grupo a nível da compreensão da leitura do 2.º para o 4.º ano?

Os alunos do Agrupamento realizaram de forma ininterrupta os testes intermédios do 2.º ano. Segundo a informação do projeto testes intermédios emanada pelo Gabinete de Avaliação Educacional e “estes são instrumentos de avaliação que têm como principal finalidade permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem” (GAVE, 2010). Sendo estes instrumentos de regulação externa da aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, a sua aplicação, a meio de um

período de escolarização de quatro anos, permite confirmar ou detetar precocemente a existência de problemas de aprendizagem cuja superação, nos anos letivos subsequentes, é essencial como medida de prevenção do insucesso.

Os testes intermédios são um instrumento de avaliação externa, construído pelo Ministério da Educação, aplicado a nível nacional em simultâneo em todo o território nacional e de acordo com o horário de cada escola. As aplicações dos testes intermédios ocorrem e durante a realização de cada teste, nenhum aluno pode abandonar a sala, salvo por motivo de força maior, caso em que deve ser devidamente acompanhado. Os alunos não devem ser portadores de telemóveis ou de outros sistemas de comunicação durante o período de realização dos testes. O teste não é obrigatório, mas é disponibilizado por inscrição das Escolas e corrigido de acordo com os critérios definidos e enviados à escola pelo GAVE, denominado IAVE, Instituto de Avaliação Educativa I.P. desde 2013.

Os resultados atingidos no domínio da compreensão, no 2.º ano no teste intermédio serão um indicador de sucesso no 4.º ano? Serão estes instrumentos válidos no processo de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar? Permitem intervenção pedagógica adequada e atempada potenciando melhores resultados no quarto ano no domínio da compreensão? Partimos destas questões e estudaremos a relação entre ambas as provas externas.

De salientar que os resultados a nível da fluência da leitura e da compreensão serão comparados por grupo e por sexo.

Os resultados deste estudo foram analisados e apresentados tendo por referência o grupo de cada ciclo avaliativo. No final, serão também analisados os resultados do grande grupo que engloba todo o público da amostra. O tratamento dos dados será realizado através das percentagens de níveis apuradas em cada grupo e da média aritmética, no pré-escolar, ou sempre que se traduza como mais adequado. Na discussão dos resultados, sempre que se justificar, estes podem ser corroborados tendo por base o comportamento individual do aluno ao longo da escolaridade, assim como resultados de avaliação de leitura de outros grupos de alunos do Agrupamento que foram avaliados desde o 1.º ao 4.º ano, várias vezes durante o ano. Para justificação dos resultados do estudo também serão considerados o número de textos lidos pelos alunos em leitura autónoma e leitura orientada efetuada em cada ano escolar.

Os materiais didáticos em uso nas escolas influenciam as práticas e decisões pedagógicas, sendo o manual o material mais usado em sala de aula, iremos proceder ao

estudo documental dos manuais escolares do 3.º ano, certificados e adotados a nível nacional no ano letivo 2012/13. Os resultados apurados no estudo dos manuais são comparados com os dados resultantes da investigação *Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão de leitura* realizada pela investigadora aos manuais do 3.º ano que vigoraram até 2012. Pretendemos indagar se as propostas de trabalho e materiais que disponibilizam estão de acordo com o Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico no que se refere ao domínio da compreensão da leitura.

Cientes da complexidade desta tarefa, convém delimitar e clarificar que incidimos sobre a tipologia de questões de compreensão de leitura que solicitam ao aluno operações como identificar a informação, realizar inferências, reorganizar a informação, fazer sínteses, argumentar e formular juízos de valor. Apesar da importância na compreensão da leitura dos processos como os indicadores sintáticos e lexicais, nesta investigação não serão contabilizadas as evidências presentes nos manuais que recaiam sobre elementos da frase e a sua função, aplicação de anáforas, conetores e conhecimentos lexicais que incidam sobre a estrutura interna da palavra.

Como já referido, para melhor compreender, e na tentativa de justificar os resultados dos alunos, procedemos à consulta dos PTT das turmas. Nestes seleccionámos as habilitações dos pais da amostra deste estudo. A decisão de relacionar as habilitações das mães, como já foi dito, deve-se ao facto de serem estas, na generalidade, as encarregadas de educação e de serem as responsáveis pelo acompanhamento dos filhos no estudo.

Em que medida o insucesso no domínio da compreensão de leitura se relaciona com as variáveis da habilitação das mães, que são a pessoa que os acompanha no estudo? Que percentagem destes alunos é abrangida pela ação social escolar (ASE)? Averiguámos se o género tinha influência nos resultados, ou seja, se eram os rapazes ou as raparigas que obtinham melhores resultados na fluência e na compreensão da leitura no final do 4.º ano.

1.4 Instrumentos

Tal como dissemos, iniciámos o estudo em maio de 2009 com a avaliação das crianças do pré-escolar. Esta avaliação foi realizada desde então, de forma ininterrupta, aplicada pela mesma avaliadora e sempre com a mesma forma de atuação e instrumentos. Em anexo

encontra-se o guião entrevista (cf. anexo B). O guião serve para registo do resultado da entrevista individual e fica arquivado no processo individual do aluno.

A avaliação da fluência de leitura realizada aos alunos do 3.º e 4.º anos teve início em maio de 2012 e foi sucessivamente praticada até ao presente ano letivo de 2016/2017. A prova foi aplicada pela mesma avaliadora que utilizou o mesmo procedimento e instrumentos.

A primeira questão que se colocou foi a escolha do texto a ler. Procedemos à seleção de dois textos. A dificuldade de selecionar um texto com adequado nível de clareza e lisibilidade, levou-nos a optar por um excerto de duas obras de literatura infantil, reconhecida pelo PNL e Metas Curriculares, como adequada ao nível de competência e interesses das nossas crianças. Para o grupo de terceiro ano elegemos a obra “O senhor do seu nariz” do autor Álvaro de Magalhães, da Editora Asa, (cf. anexo D). Para o quarto ano escolhemos a obra “O gigante egoísta” de Oscar Wilde da Editora Veja, (cf. anexo E). A grelha de registo foi construída tendo por base as orientações do relatório *Nacional Reading Panel* (2000), Duarte (2000), Rasinsky (2004), os materiais de apoio ao Programa de Português emanados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (Silva et al., 2011) e os conhecimentos adquiridos pela formadora no âmbito da Formação Nacional do Ensino do Português (PNEP, 2006 a 2009), assim como o saber adquirido ao longo da sua experiência como docente. Da grelha constam itens de precisão, velocidade, expressividade e ritmo. Como já referido, durante a avaliação da leitura registámos a velocidade de leitura, ou seja, o número de palavras lidas corretamente por minuto, mas também observámos e registámos aspetos relacionados com a precisão, com o tom e com a expressividade da leitura.

Na grelha de fluência de leitura (cf. anexo C) podem ser observados itens considerados pela investigadora como relativos à precisão leitora: erro na identificação do fonema, a omissão, a inserção ou troca de sílabas ou sons, a omissão e troca de palavras. Itens de observação relativos ao ritmo e expressividade, se a leitura é silabada, hesitante, fluida mas monocórdica, se não respeitam a pontuação ou se a leitura é expressiva. Da mesma consta ainda um item relativo ao tom de leitura, se a leitura do aluno é clara e audível ou se o tom é baixo. Os instrumentos foram construídos, aplicados e analisados por nós, de acordo com o definido pelo currículo do primeiro ciclo, tendo sempre em consideração os conhecimentos disponibilizados pela investigação realizada no domínio da leitura.

Os resultados, recolhidos em cada intervenção, foram observados, comparados e discutidos com os professores com o objetivo de promover o sucesso, através da aplicação de atividades diversificadas, motivadoras e estratégias diferenciadas que permitissem aos nossos alunos melhorar o seu desempenho. Identificámos crianças cujo desempenho em leitura (descodificação) se encontrava abaixo do valor crítico, considerado para o ano de escolaridade, nos descritores do domínio da leitura e escrita, conforme definido nas Metas Curriculares (Buescu et al., 2012a), e mais recentemente no Programa e Metas de Português (Buescu et al., 2015). Identificados os alunos com maiores dificuldades, foram mobilizados recursos e definidas estratégias de atuação para que estes alunos progredissem e viessem a obter melhor desempenho.

Para recolha de dados referentes aos resultados do domínio da compreensão leitora, dos grupos em estudo nos testes intermédios do segundo ano e das provas finais do quarto ano, foram analisadas as pautas e grelhas de cotações e construídos instrumentos de registo e tratamento de dados, nomeadamente grelhas em *Excel*. Os dados serão mostrados em quadros e figuras que expõem o número de alunos e as percentagens correspondentes aos níveis positivos e negativos atingidos por eles. Na análise dos resultados relativos ao total de alunos do estudo será referido o valor médio dos mesmos.

As classificações resultaram da aplicação de uma escala de medida tendo por base as percentagens, as menções e níveis definidos e utilizados pelo Ministério da Educação para avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos, cf. quadro 1.

Para proceder à análise documental dos manuais do terceiro ano, de forma organizada, indo ao encontro dos objetivos definidos, utilizámos as grelhas de registo construídas por nós no estudo anterior, a fim de facilitar a seleção e comparação de dados relevantes no que respeita à promoção das competências de compreensão de leitura. As grelhas permitem sistematizar a informação, considerando as orientações dos documentos legais em vigor: Programas e Metas de Português (Buescu et al., 2012a, 2015) e a revisão da literatura. Foram analisados cinco manuais (cf. anexo F) no que respeita ao número e tipologia de textos, ao corpus textual, se estão representados escritores de referência da literatura infantil, se os excertos identificam as fontes, que tipo de atividades contêm relacionadas com o modo e o tipo de leitura.

No que respeita aos processos de compreensão da leitura, tivemos em consideração as fases da leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) propostas por Viana et al., (2010), Sim-

Sim (2007a). Seleccionámos a tipologia de questões de compreensão da leitura contempladas por Català et al., (2001), Viana et al. (2010), a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica, tendo acrescentado a esta lista as perguntas de predição/ antecipação.

Tal implicou a leitura global dos manuais, de modo a conseguir uma visão das suas características e conteúdo.

Os quadros apresentam a informação em número e/ou percentagem, resultante do número de ocorrências verificadas em cada manual. Na análise considerámos apenas o manual e respetivas propostas de trabalho no que se refere à compreensão da leitura.

Todos os quadros e figuras foram construídos por nós, razão pela qual não mencionaremos a fonte em cada um. Mais acrescentamos, que o elevado número de quadros e figuras têm como objetivo facilitar o registo e a leitura dos resultados.

Quadro 1 - Níveis e menções definidos pelo ME

Percentagens	Nível (Português)	Menção
0% - 19%	1	Insuficiente menos
20% - 49%	2	Insuficiente
50% - 69%	3	Suficiente
70% - 89%	4	Bom
90% - 100%	5	Muito Bom

Fonte - Despacho n.º 10563-A/2015

CAPÍTULO II

1. Recolha de dados -Apresentação e discussão dos resultados

1.1 Grupo I – Resultados

1.1.1 Resultados da avaliação dos comportamentos emergentes de leitura

O professor, ao identificar e aceitar as concepções precoces de cada criança, não fazendo “tábua rasa” dos seus conhecimentos, está a contribuir para o sucesso de todas. Registamos os dados referentes à entrevista individual realizada a cada uma das 112 crianças que iniciaram o 1.º ano no ano letivo 2009/2010. Os dados foram recolhidos em maio de 2009. O nosso objetivo foi avaliar a vontade de ler e definir o projeto pessoal de leitor e a motivação para a aprendizagem da leitura e escrita de cada criança. Para cada pergunta/observação utilizamos um quadro com o número de sujeitos do grupo e os resultados das respostas. Iniciámos a conversa com a criança com a pergunta:

P- *Já sabes ler?*

Quadro 2 - Vontade de ler

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Já sabes ler?	0	112	0	100

Todas disseram que não sabiam ler, mas quatro crianças disseram que não queriam aprender a ler, seis responderam que querem aprender a ler para fazer contas, escrever e fazer desenhos, três referiram “para trabalhar”, sete para ensinar os outros ou para os pais ficarem contentes e para não os cansarem; doze afirmaram que querem saber ler para aprender. Os restantes querem aprender para ler histórias, placas de ruas, cartazes, placards, legendas da TV.

P- *Quem te costuma ler histórias?*

Quadro 3 – Hábitos de leitura familiar

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Quem te costuma ler histórias?	23	89	20,5	79,5

A esta questão, 89 crianças disseram que ninguém lhes lia histórias. Para 23 crianças, os modelos referidos são o pai, a mãe ou os irmãos e os colegas. Três crianças referiram a Educadora.

P- Pensas que é importante saber ler? Para que serve saber ler?

Quadro 4 – Conceção de leitura

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Pensas que é importante saber ler? Para que serve saber ler?	112	0	100	0

Todos afirmaram que era importante saber ler. Para alguns serve para se identificarem com o mundo dos adultos quando respondem “aprender a ler para andar de mota, bicicleta... (tirar a carta)”.

P- Saber escrever é importante? Para que serve saber escrever?

Quadro 5 – Conceção de escrita

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
E saber escrever é importante? Para que serve saber escrever?	112	0	100	0

Todas dizem que é importante para “escreverem tudo, o nome, fazer os trabalhos de casa, passar de ano, ter boas notas, serem bons alunos, mostrarem que sabem escrever”

Uma criança referiu que não queria aprender a escrever, outro referiu que se “souber escrever, posso ler”.

P- Os teus pais costumam ler? O que leem?

Quadro 6 – Literacia familiar

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Os teus pais costumam ler? O que leem?	82	30	73,2	26,8
Já viste os teus pais a escrever? O que escreveram?	78	34	69,6	30,4

Das 73,2% de crianças que identificaram os pais como leitores, responderam que os pais “leem jornais, revistas, coisas do trabalho e no computador”.

P - *Os teus pais costumam escrever? Já os viste a escrever?*

Quando perguntamos se já tinham visto os pais a escrever, 69,6% responderam que “viram escrever listas e coisas para a escola”.

Para determinar a relação estabelecida entre a criança e funcionalidade da leitura foram apresentados diversos suportes de escrita (jornal, folheto de hipermercado, livro de histórias e revista de culinária) e fizemos as seguintes perguntas para averiguar quais as hipóteses que formulam sobre o suporte de escrita e a mensagem que transmitem.

P- *Sabes o que é isto?* (Cada um dos objetos foi apresentado individualmente)

Quadro 7 - Funcionalidade da leitura

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabes o que é isto?	101	11	90,2	9,8
O que será que se pode ler em cada um deles?	29	83	25,9	74,1
Nesta revista (receita) posso ler uma história?	47	65	42,0	58,0

A esta questão, 90,2% das crianças identificaram os suportes de leitura. As restantes disseram que os materiais apresentados “era para ler”.

P- *O que será que se pode ler em cada um deles?*

Em resposta a esta questão, 25,9% conseguiu identificar a mensagem que era transmitida por cada um dos suportes. As outras 83 crianças, no geral, identificaram o que se podia ler no livro de histórias, mas não sabiam o que se podia ler nos outros suportes; disseram que “posso ler o que quiser que esteja escrito”.

P- Nesta revista (receita) posso ler uma história?

A esta pergunta 58% das crianças responderam de forma incorreta. Obtivemos justificações como “nós é que dizemos o que está escrito, podemos ler histórias em todas as folhas” ou “tudo o que quisermos que esteja escrito”.

Com o auxílio do livro de histórias observámos comportamentos emergentes relativos às concepções da leitura e escrita, no que se refere aos itens de manuseamento do material escrito.

P- Entregámos o livro à criança e pedimos para o abrir e preparar-se para ler.

Quadro 8 – Comportamentos emergentes de leitura

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe pegar num livro e orientá-lo p/ leitura	112	0	100	0
Sabe folhear um livro	112	0	100	0
Sabe o que são páginas (folhas)	100	12	89,3	10,7

Observámos que todos os alunos sabem pegar num livro, orientá-lo para a leitura e folheá-lo.

Reconheceram as páginas/folhas do livro 89,3% das crianças inquiridas.

P- Mostrámos a capa do livro e solicitámos que identificassem aquela parte do livro, como se chamava, o que costumava estar escrito ali (apontando o título e depois o nome do autor).

Quadro 9 - Manuseamento do material escrito

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Identifica a capa	82	30	73,2	26,8
Identifica o título	70	42	62,5	37,5
Identifica o nome do autor	70	42	62,5	37,5

Das crianças questionadas 73,2% identificaram a capa; 62,5% reconheceram o título do livro e identificaram que ali (espaço apontado pela investigadora no livro) está o nome do autor.

Para observar o que sabem as crianças sobre as características e convenções do universo gráfico, nomeadamente identificação e orientação da mancha gráfica e da unidade palavra, folheamos em conjunto com a criança um livro de histórias com texto e imagem e observámos o seu procedimento e perguntámos:

P- *Para que serve isto, (aponto para as imagens) e isto, (aponto as letras).*

Quadro 10 - Identificação e orientação da mancha gráfica

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Distingue desenhos de letras	101	11	90,2	9,8

Distinguiram imagem de texto 90,2% das crianças acrescentando que a “imagem é para ver e as letras para ler”.

P- *Aponta onde posso começar a ler a história.*

Quadro 11 - Identificação e orientação da mancha gráfica

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe onde se começa a ler	107	5	95,5	4,5
Conhece o sentido direcional da escrita	97	15	86,6	13,4
É capaz de indicar uma linha	37	75	33,0	67,0

Das crianças questionadas 4,5% não sabem onde se começa a ler um texto. Apontam para qualquer parte da mancha gráfica.

Destas, 86,6% já conhecem a orientação convencional da leitura e escrita. Quando se solicita que apontem onde se começa a ler apontam para o início da frase e têm a noção da direcionalidade da leitura (esquerda/ direita, cima/baixo).

Quando pedimos para apontarem uma frase ou linha da história apenas, 33% das crianças foi capaz de identificar uma linha.

P- *Assinala/aponta uma palavra.*

Quadro 12- Identificação da unidade palavra

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe assinalar uma palavra	62	50	55,4	44,6
Sabe onde começa e acaba a palavra	61	51	54,5	45,5

Das crianças avaliadas 55,4% identificaram uma palavra no texto. As outras 44,6% apontavam para todo o texto, para uma linha e algumas para a letra.

P- *Aponta onde começa e acaba a palavra.*

Identificaram a fronteira da palavra 54,5% das crianças. As outras 45,5% isolaram algumas letras, em alguns casos identificaram letra como palavra e noutras situações identificaram o início da palavra mas não o final ou vice-versa.

P- *Apresentámos um cartão com a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes e perguntamos se aquela sequência significa o mesmo.*

Quadro 13 - Identificação e orientação da mancha gráfica

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Reconhece que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo.	68	44	60,7	39,3

Das crianças questionadas 60,7% reconheceram que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significava o mesmo.

Continuámos com o livro de histórias para identificar comportamentos emergentes a nível da identificação da unidade letra:

P- *Aponta uma letra nesta palavra (apontamos uma palavra do texto).*

Quadro 14 - Identificação da unidade letra

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Isola uma letra na palavra	72	40	64,3	35,7
Distingue algarismos de letras	101	11	90,2	9,8
Distingue letra maiúscula de minúscula	14	98	12,5	87,5

Conseguem isolar uma letra 64,3%; as outras apontam a palavra.

Mostrámos um cartão com letras e algarismos e pedimos para dizerem o nome daqueles caracteres e para que serviam. Uma percentagem de 90,2% distinguiu letras de algarismos e sabem para que serve cada marca. As outras não distinguem; responderam que serviam para ler e escrever.

Quando solicitámos à criança que apontasse uma letra maiúscula de entre várias minúsculas, apenas 12,5% das crianças distinguiu letra maiúscula de letra minúscula.

P- *Pedimos à criança que nomeasse o nome de letras que conhecia.*

Quadro 15 - Identificação da unidade letra

nº crianças -112	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe o nome de algumas letras	49	63	43,8	56,3

Nomeiam algumas letras 43,8%, mas nem todas associam o fonema com o grafema. As outras crianças não referiram nenhuma letra.

Quando chegam ao 1.º ano, os conhecimentos são muito diferenciados, fruto das suas vivências e experiências, apresentando conflitos entre critérios grafoperceptivos e critérios linguísticos. Por isso, nem todas as crianças pensam da mesma forma sobre a linguagem escrita. Da análise feita aos escritos dos cento e doze alunos matriculadas no 1.º ano em 2009/2010:

- 37,2% das crianças estavam no nível da escrita “pré-silábica”. Esta escrita não é determinada por critérios linguísticos. A criança lê globalmente a palavra e pode utilizar letras ou outros caracteres.
- 23% das crianças estavam no nível da escrita “silábica sem correspondência”, há uma tentativa de correspondência entre o oral e a escrita. A sílaba pode ser representada por uma só letra arbitrária, ou pseudoletas, que não correspondem ao som. Esta escrita já é orientada por critérios linguísticos; a unidade do oral é representada pela sílaba.
- 34,5%, das crianças apresentam uma escrita “silábica com fonetização” orientada por critérios linguísticos. As letras escolhidas já não são arbitrárias e a análise do oral vai da sílaba ao fonema. A leitura é silabada e a segmentação correta.
- 5,3%, das crianças apresentam uma escrita “alfabética”. Leem e escrevem palavras e pequenas frases. Algumas dominam irregularidades ortográficas.

Quadro 16 -Emergência da leitura do grupo I

Pré-silábica	Silábica sem correspondência	Silábica com fonetização	Alfabética
37,2%	23%	34,5%	5,3%

1.1.2 Síntese dos comportamentos emergentes do grupo I

Ao analisar o projeto leitor/vontade de ler, registamos que 89% das crianças afirmaram que ninguém lhes lia histórias. Quando questionadas sobre os hábitos de leitura e de escrita dos pais, 73,2% afirmaram que já tinham visto os pais a ler e 69,6% já os tinham visto a escrever. Como leitura, referiram jornais, “coisas do trabalho” e da “escola”. Na escrita referiram listas, escrita no computador e “coisas da escola”. As figuras 7 a 12 referem-se à síntese dos resultados do grupo I em cada um dos domínios avaliados

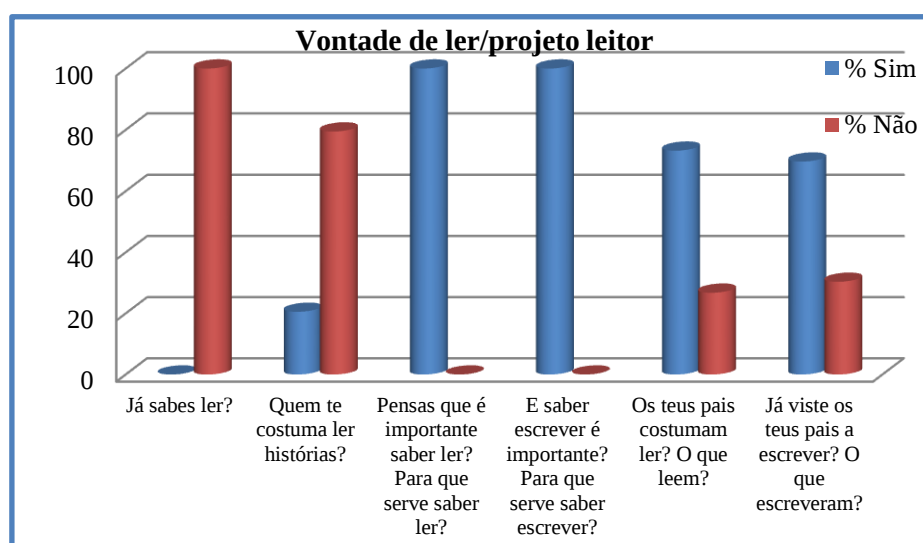


Figura 7 – Resultados projeto leitor grupo I

Quanto à funcionalidade da leitura, 90,2% identificaram os suportes de escrita. Questionados sobre o que se pode ler em cada suporte, 25,9% identificaram-no com a mensagem que este podia transmitir. Havia 42% de crianças que referiram que em cada suporte se podia ler qualquer mensagem.

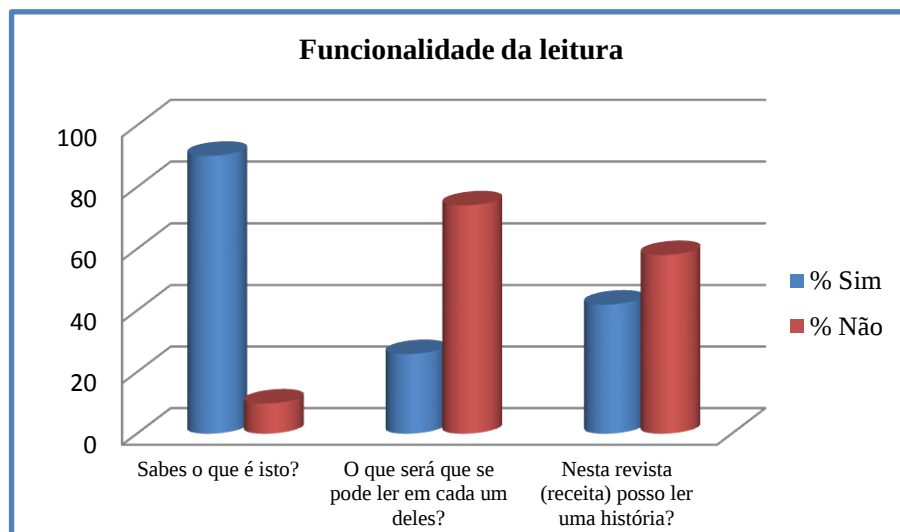


Figura 8 – Resultados da funcionalidade leitura do grupo I

No que se refere ao manuseamento de material escrito, todas sabiam pegar no livro e folheá-lo. Identificaram as páginas 89,3%. Identificaram a capa 73,2% das crianças e identificaram o título e o nome do autor 62,5%.

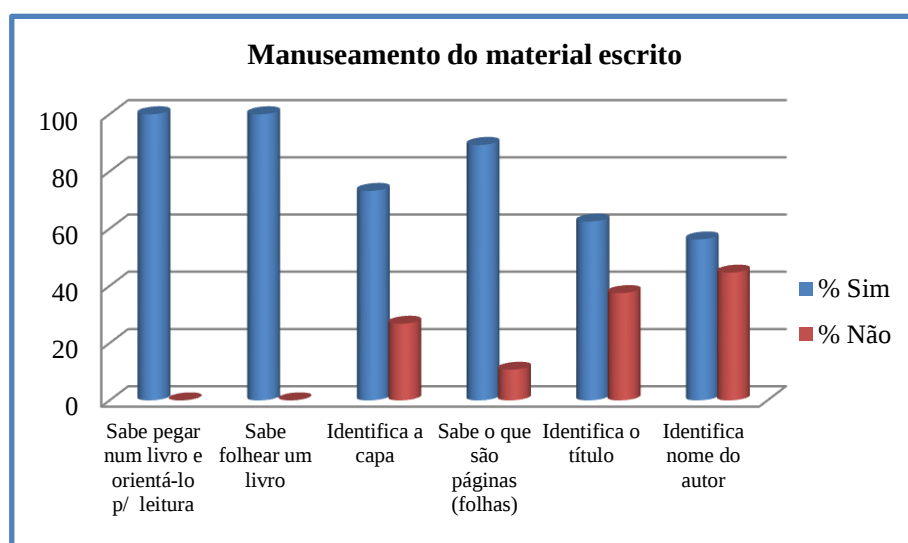


Figura 9 – Resultados referentes ao manuseamento do material escrito do grupo I

Quanto à avaliação da identificação e orientação da mancha gráfica apurámos que 90,2% de crianças distinguíam desenhos de letras. Conheciam o sentido direcional da escrita 86,6%. Quando lhe solicitámos para indicarem uma linha, 33% responderam corretamente. Assinalaram uma palavra 54,4%. Sabiam onde começava e acabava a palavra

54,5%. Reconheceram que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo 60,7% das crianças entrevistadas.

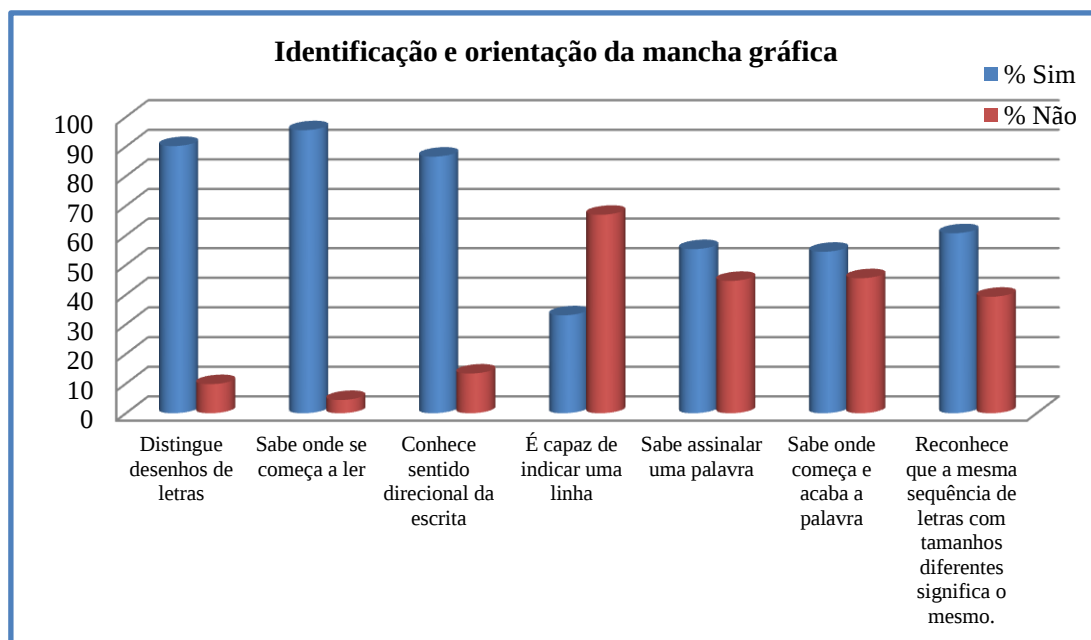


Figura 10 – Resultados da identificação e orientação da mancha gráfica

Quando questionadas sobre a unidade letra, 64,3% das crianças isolaram uma letra, 12,5% distinguiram letra maiúscula e letra minúscula. Diferenciaram algarismos de letra 90,2% e sabiam o nome de algumas letras 43,8% das crianças avaliadas.

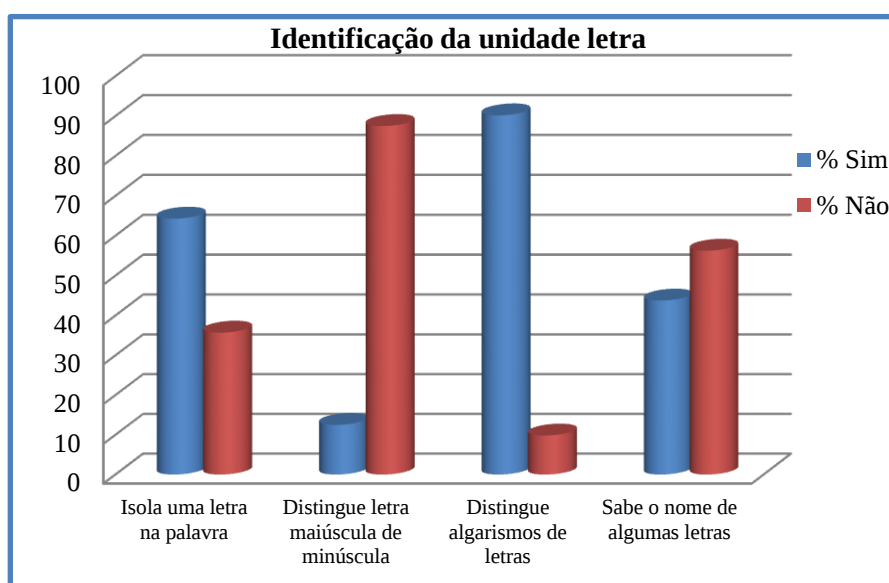


Figura 11 – Resultados da identificação da unidade letra

Após avaliação das concepções de leitura e escrita, as crianças do grupo, foram organizadas de acordo com a fase de leitura emergente em que se enquadravam. Como se pode observar na figura 12, há um equilíbrio no número de crianças na fase de leitura “pré-silábica e silábica com fonetização”.

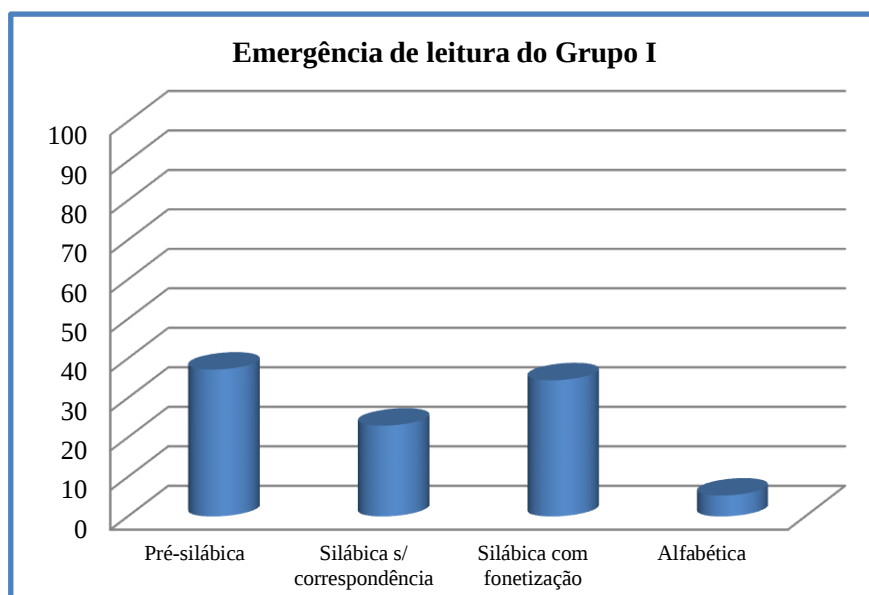


Figura 12 – Distribuição dos resultados referentes à emergência de leitura do grupo

1.1.3 Grupo I - Resultados dos testes intermédios

Os testes intermédios, como já foi referido, são instrumentos de avaliação que têm como principal finalidade permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, visando um diagnóstico precoce das dificuldades dos alunos, que permita uma intervenção pedagógica e didática mais eficaz.

Quadro 17 -Níveis de desempenho por item no domínio da compreensão de leitura 2.º ano

Caderno 1							Caderno 2						
Compreensão do oral							Leitura		Leitura		Leitura		
	1.	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	1.	2.	6.1	6.2	8.	9.	10.
% de 0	1,8	2,7	0,0	2,7	0,0	0,0	0,9	1,8	2,7	0,0	0,9	6,3	2,7
% de 1	4,5	32,1	27,7	0,0	2,7	0,0	28,6	0,0	28,6	3,6	3,9 ³	0,9	7,1
% de 2	7,1			0,0	7,1	0,9		0,9	68,8	0,0		6,3	14,3
% de 3	7,1	65,2	72,3	97,3	90,2	99,1		5,4		3,6	65,2		32,1
% de 4										0,0		9,8	43,8
% de 5	79,5						70,5	42,0		4,5			
% de 6										12,5			
% de 7								50,0		75,9		76,8	

Fonte: Resultados do domínio da grelha estatística dos Testes Intermédios maio de 2011

O quadro 17 representa os resultados por questão de todos os alunos que realizaram o teste intermédio no ano letivo 2010/2011. Da sua leitura registamos que os itens de todas as questões do grupo I do primeiro caderno, que avaliavam a competência de Compreensão do oral, registaram valores similares que se situaram entre 65,2% e 99,1%. No caderno dois, o exercício que solicitava a “escolha de um título para o texto” observamos 70,5% de respostas corretas. Já na questão dois, de completamento, 50% dos alunos preencheram corretamente os espaços e 42% completaram quatro espaços dos cinco solicitados.

As perguntas 6, 8 e 9 avaliavam a compreensão da Leitura e os resultados atingidos tiveram valores similares em todas as questões que foram de 65,2% a 76,8% de respostas corretas.

A questão 10, de compreensão da leitura, difere das anteriores; nesta registamos 43,8% de respostas totalmente adequadas e 32,1% de respostas aceitáveis. Os itens com classificação mais alta relativamente à cotação total foram as questões de compreensão do oral, perguntas 3.3 e 3.1 com 99,1% e 97,1% de cotação.

A maior percentagem de respostas com classificação máxima e a maior percentagem de respostas com classificação nula foi apurada nas perguntas 3.1,3.2 e 3.3, que avaliavam a compreensão do oral onde os alunos obtiveram valores máximos superiores a 90%, e nenhuma destas respostas foi cotada com zero.

A questão 6.2 referente à leitura obteve 75,9% de cotação máxima, não tendo nenhuma resposta cotada com nível zero.

Após análise dos resultados dos testes intermédios, registamos que os melhores resultados surgiram na competência da compreensão do oral, nomeadamente na capacidade de identificar sequências, identificar entoação, seguir ordens.

Na Compreensão da leitura revelaram facilidade nas questões que exigiam compreensão global, identificação do título e nas perguntas de leitura crítica, tal como na capacidade de identificar fronteira de palavras e contar o número de palavras da frase.

Na compreensão da leitura, a questão que apresentou pouca consolidação foi a nível dos itens que exigiam respostas relativas a predição/antecipação relativa ao texto.

Nos conteúdos que avaliaram a competência da compreensão do oral, o sucesso foi de 99,1%. Na Competência que avaliou a compreensão da leitura registou-se 95,5% de sucesso conforme figura 13.

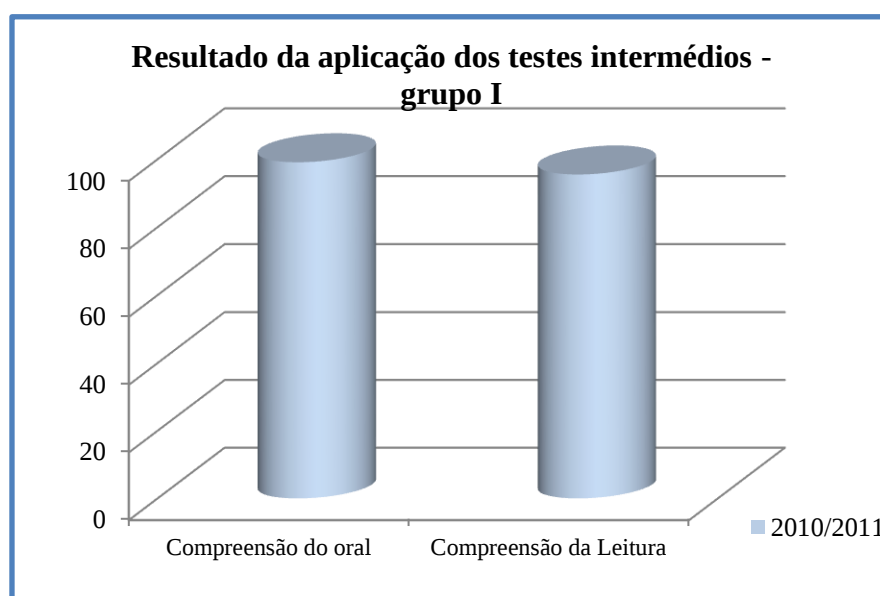


Figura 13 – Comparação entre Compreensão do oral e da leitura

1.1.4 Grupo I -Fluência de leitura

1.1.4.1 Precisão de leitura

Na análise referente à avaliação da fluência da leitura dos grupos do 3.º e do 4.º anos foram considerados aspetos relacionados com a precisão, velocidade, ritmo e expressividade.

Para averiguar a precisão leitora foram registadas e contabilizadas a totalidade de palavras lidas incorretamente pelo grupo. A notação dos erros utilizada foi erro na identificação do fonema, a troca de sílabas por omissão, inserção ou substituição, a omissão e troca de palavras. Consideraram-se erros na identificação de fonemas, por exemplo: /gigante/ lido como /gitante/, Cornualha/ lido como /Cormualha/ ou /asas/ lido como /abas/, /testa/ lida como /teste/, /ao/ lida como /no/ ou /torto/ lida como /tordo/.

São exemplo de registo na troca de sílabas por omissão e inserção a palavra /apareceu/ lida como /aparece/, /crescia/ lida como /crescer/, /mas/ lida como /mais/, /custou/ lida como /costó/, /é/ lida como /e/, /vivemos/ por /viémos/, /como/ lida por /com/, /provocava/ lida como /provoca/, /tapando/ lido como /tapado/.

Como exemplo de troca de palavra temos: /desnascido/ lida como /repetidos/ ou /metediço/, a palavra /aconchegado/ lida como /gamito/ ou /cónhado/, a palavra /eu/ lida como /ar/, a palavra /fininha/ lida como /fadinha/, /chouriço/ lida como /por isso/, /Ogre/ lida como /ora/.

Nas omissões de palavras foram consideradas aquelas que não foram verbalizadas pelo aluno.

O quadro 18 resume os dados relativos à precisão leitora do 3.º ano do grupo I. Para apurar a precisão de leitura do grupo contabilizámos o número de palavras lidas, subtraímos as palavras lidas com incorreção. Os alunos do 3.º ano leram 9067 palavras e cometeram 85 erros de leitura de várias tipologias. Na troca, omissão ou inserção de sílabas foram registadas vinte e nove ocorrências nas palavras lidas pelo grupo. A troca de palavras obteve vinte e quatro ocorrências. Na identificação do fonema e omissão de palavras registaram-se dezanove e treze ocorrências, respetivamente. Tendo em consideração as palavras lidas, 9067 e as 85 palavras lidas incorretamente, ficam 8982, a taxa de precisão leitora é 99,1%, sendo de 0,9% a taxa de erro no grupo do 3.º ano.

Quadro 18 – Precisão leitora do 3.º ano do grupo I

Tipologia de erros	Erro identificação de fonema	Troca ou inserção de sílabas	Omissão de palavras	Troca de palavras	Nº ocorrências	Total de palavras lidas	% de sucesso na precisão	% de palavras não lidas
Número de incorreções	19	29	13	24	85	9067	99,1	0,9
% incorreção por tipologia	22,4	34,1	15,3	28,2				

No quadro 19 podemos observar os resultados da precisão leitora dos alunos do 4.º ano. O mesmo grupo, quando foi avaliado no 4.º ano, leu 10193 palavras, sendo trinta e oito o número de ocorrências de palavras lidas incorretamente, a que corresponde 0,4%. A taxa de precisão leitora situa-se em 99,6%. A incidência na tipologia de erros alterou-se prevalecendo a troca de palavras, com catorze ocorrências, seguida da troca, inserção ou omissão de sílabas com onze ocorrências de erros, a omissão de palavras e erro de identificação de fonema atingiu sete e seis ocorrências, respetivamente.

Na precisão leitora, o grupo do 3.º ano progrediu de oitenta e cinco ocorrências para trinta e oito ocorrências no 4.º ano, tendo o desempenho do grupo melhorado 0,5% na precisão da leitura.

A tipologia de erros cometidos pelos alunos também se alterou. No 3.º ano a troca de sílabas foi o erro mais frequente. No 4.º ano, o erro comum foi a troca de palavras.

Quadro 19 – Precisão leitora do 4.º ano do grupo I

Tipologia de erros	Erro na identificação de fonema	Troca ou inserção de sílabas	Omissão de palavras	Troca de palavra	Nº de ocorrências	Total de palavras lidas	% de sucesso na precisão	% de palavras não lidas
Número de incorreções	6	11	7	14	38	10193	99,6	0,4
% incorreção por tipologia	15,8	28,9	18,4	36,8				

1.1.4.2 Grupo I - Expressividade e ritmo do 3.º e 4.º anos

Quadro 20 - Expressividade e ritmo 3.º ano grupo I

Ano letivo 2011/2012	Repete palavras	Leitura silabada	Fluente s/ pontuação/ou pausas	Leitura expressiva (entoação, clareza, tom)	Tom baixo	Nº alunos - grupo I
Nº alunos	7	17	27	38	10	99
% em relação grupo	7,1	17,2	27,3	38,4	10,1	

O quadro 20 refere os resultados do grupo do 3.º ano no domínio expressividade. Na análise ao ritmo e expressividade no grupo do 3.º ano registamos 7 alunos, ou seja, 7,1% repetiram a palavra para a decodificar. Leram de forma silabada revelando dificuldade em decodificar a palavra, 17 alunos, ou seja 17,2%. Leram com facilidade no reconhecimento de palavras, mas não respeitaram as pausas ou a pontuação 27 alunos, ou seja, 27,3%. Leram em tom baixo 10 alunos, ou seja 10,1%. Leram com expressividade, entoação, tom e ritmo adequado 38 estudantes, ou seja 38,4% do grupo.

Quadro 21 - Expressividade e ritmo 4.º ano grupo I

Ano letivo 2012/2013	Repete palavras	Leitura silabada	Fluente s/ pontuação/ou pausas	Leitura expressiva (entoação, clareza, tom)	Tom baixo	Nº de alunos - grupo I
Nº de alunos	4	14	24	49	8	99
% em relação ao grupo	4,0	14,1	24,2	49,5	8,1	

Nos registos referentes à avaliação do grupo no 4.º ano, conforme quadro 21, quatro alunos, ou seja 4% repetiram palavras. Fizem leitura silabada catorze alunos, ou seja 14,1%. Leram com clareza mas sem expressividade, pois não respeitaram pausas e pontuação vinte e quatro alunos, ou seja 24,2%. Leram em tom baixo oito alunos, ou seja 8,1% dos alunos. Leram com expressividade, entoação, tom e ritmo adequado quarenta e nove crianças, ou seja 49,5% do grupo.

A nível da expressividade e ritmo, o grupo do 3.º ano progrediu e obteve melhores resultados, quando foi avaliado no 4.º ano; menos 3,1% dos estudantes repetiram palavras e fizeram leitura silabada. Leram em tom baixo menos 2% dos alunos, tendo também

reduzido a percentagem de alunos que identificam corretamente a palavra com rapidez, mas não respeitam as pausas e pontuação. Aumentou em 11,1% o número de estudantes que leram com expressividade e ritmo adequado. A percentagem de alunos com leitura expressiva aumentou de 38,4% para 49,5%.

1.1.4.3 Grupo I -Velocidade de leitura no 3.º ano e 4.º anos

A intervenção para avaliar a velocidade da leitura foi individualizada e constou da leitura de um texto com letra tamanho 12 e espaçamento 1,5. A leitura do aluno foi cronometrada durante um minuto e, de seguida, foram contadas as palavras lidas corretamente nesse espaço de tempo.

Ao fazer a avaliação da fluência de leitura relativa ao item velocidade foram considerados os níveis ou menções e as percentagens utilizadas pelo Ministério da Educação para a avaliação dos conhecimentos. Considerámos a informação constante nos cadernos de apoio à implementação das Metas, que prevê que o aluno leia no mínimo 90% do número de palavras identificadas por este documento curricular.

Quadro 22 - Velocidade de leitura do grupo I – 3.º ano

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano
Amostra - 99	6	12	48	21	12
% atingida	66,7			33,3	
	% de alunos com leitura não adequada ao 3.º ano			% alunos a ler de acordo com o exigido para o 3.º ano	

Na leitura do quadro 22 podemos comprovar que seis alunos tiveram menção de insuficiente, doze alunos atingiram menção de suficiente, quarenta alunos conseguiram menção de Bom e trinta e três alunos atingiram menção de Muito Bom, sendo que só os alunos que leem entre 90% e 100% das palavras exigidas para o ano de escolaridade, têm nível correspondente à menção de Muito Bom, ou seja, 33,3% dos alunos atingiram as Metas de velocidade de leitura propostas no Currículo para o ano de escolaridade.

1.1.4.4 Análise dos resultados da velocidade leitora no 4.º ano, por género

Ao analisar os registos da avaliação de velocidade de leitura dos alunos do 4.º ano observamos que três alunos tiveram menção insuficiente, leram de 0 a 49% das palavras definidas nas Metas Curriculares. Obtiveram menção de Suficiente catorze alunos, ou seja, leram de 50% a 69% do número de palavras definidas pelas Metas. Obtiveram menção de Bom trinta e seis alunos que leram de 70% a 89% das palavras definidas. Atingiram Muito Bom quarenta e seis alunos que leram entre 90% e mais de 100% das palavras estipuladas para o ano. Estavam a ler de acordo com a proficiência exigida para o 4.º ano quarenta e seis alunos, ou seja 46,5% dos alunos atingiram as Metas propostas para a fluência de leitura, conforme quadro 23.

Quadro 23 - Velocidade de leitura do grupo I – 4.º ano

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano
Amostra - 99	3	14	36	10	36
% atingida	53,5			46,5	
	% de alunos com leitura não adequada ao 4.º ano			% alunos a ler de acordo com o exigido para o 4.º ano	

Se compararmos os resultados obtidos na leitura oral do grupo do 3.º ano com os do grupo do 4.º ano registamos uma progressão de 13,2% no nível da velocidade, como se pode comprovar pela leitura dos quadros 22 e 23. Ou seja, dos seis alunos que liam de 0 a 49% do previsto diminuíram no 4.º ano para três alunos. Reduziu em dois o número dos alunos que liam entre 50% a 69% do previsto. No nível equivalente a 70% a 89% do previsto reduziu em doze alunos. No nível de 90% a 100% ou mais do previsto pelas Metas para o ano, há mais treze alunos. Para o grupo no 3.º ano registamos 33,3% de sucesso. Apesar destas oscilações, os 33,3% de alunos que liam com velocidade adequada ao ano aumentou no 4.º ano para 46,5% do exigido. Acrescentamos que os alunos que mais progrediram foram aqueles que já liam, no 3.º ano, acima do exigido para o ano.

Ao fazer a análise por género, no 4.º ano, dos 46,5% atingidos na velocidade de leitura, 18,2% são resultados que correspondem a raparigas e 28,3% são resultados atingidos pelos

rapazes. A percentagem foi apurada considerando o universo dos sujeitos da nossa amostra (99), mas tendo em consideração que há mais rapazes do que raparigas, a percentagem de sucesso foi também apurada tendo por referência o universo dos sujeitos masculino e feminino. A tendência não se altera e teríamos 50% de sucesso para os rapazes e 41% de sucesso para as raparigas de acordo com o registado no quadro 24.

Quadro 24 - Comparação dos resultados por género

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano	% sucesso sujeitos masc. e fem.	% de sucesso da amostra (99 crianças)
Raparigas - 43	2	7	16	2	16	41	18,2
Rapazes - 56	1	7	20	8	20	50	28,3

1.1.5 Grupo I-Provas finais

Como se pode ler no quadro 25, dos 99 alunos do 4.º ano que fizeram as provas finais de Português, 12,1% tiveram nível 1 no domínio da compreensão, 62,6% obtiveram nível 2 no mesmo domínio, ou seja 74,7% dos alunos avaliados tiveram nível negativo no domínio da compreensão da leitura.

Quadro 25- Domínio da compreensão da leitura no ano letivo 2012/13

Níveis definidos pelo ME	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Distribuição dos alunos que realizaram a Prova por nível	12	62	17	8	0
Percentagem por nível	12,1	62,6	17,2	8,1	0,0
Total insucesso em %	74,7				
Total sucesso em %			25,3		

Dos alunos que tiveram positiva nas questões que avaliavam a compreensão da leitura, nenhum aluno atingiu o nível 5; o nível 4 foi alcançado por 8,1% e apurámos 17,2% de alunos com nível 3.

Ao analisar os resultados por competência observámos que 25,3% dos alunos registaram nível positivo na compreensão de leitura.

O quadro 26 dá-nos a leitura da análise por género, na compreensão da leitura; os 25,3% de sucesso ficaram distribuído por género da seguinte forma: 9,1% são raparigas e 16,2% são rapazes, c.f quadro 26. Por um lado, a percentagem de rapazes com nível 4 é superior à percentagem das raparigas com o mesmo nível em 2,1%. Por outro, neste grupo, os rapazes obtiveram maior percentagem de níveis 1 e de níveis 2 do que as raparigas. A percentagem de negativas no domínio da compreensão da leitura situou-se em 34,3% para as raparigas e em 40,4% para os rapazes. Este resultado foi apurado tendo em consideração o universo de 99 crianças, mas se tivermos em consideração o universo correspondente a cada género, a tendência mantém-se e os rapazes atingem 28% de sucesso no domínio da compreensão e as raparigas 20% de sucesso no mesmo domínio.

Quadro 26 - Comparação dos resultados por género no domínio da compreensão da leitura

Níveis definidos pelo ME	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	% sucesso sujeitos masc. e fem.	% de sucesso (99 crianças)
Raparigas - 43	4	30	6	3	0	20	9,1
Rapazes -56	8	32	11	5	0	28	16,2

1.1.6 Comparação dos resultados da compreensão e fluência, por género

No grupo I, o dos alunos que realizaram a prova final do 4.º ano no ano letivo 2012/13, observámos que o nível de positivas no domínio da compreensão da leitura foi de 25,3%. A nível da fluência leitora registámos que 46,5% dos alunos estavam a ler de acordo com o mínimo exigido nas Metas Curriculares para o 4.º ano.

Ao analisar cada item que faz parte da fluência e da observação da figura 14, registamos que no item precisão, 99,6% das palavras foram lidas corretamente; o número de incorreções registado foi de trinta e oito ocorrências. O erro predominante observado durante a leitura foi a troca de palavras. Na avaliação da expressividade e ritmo 49,5% dos

alunos liam com expressividade adequada. De acordo com a definição de fluência, já referida, esta é apurada (plcm) ou seja, 46,5% são considerados bons leitores.

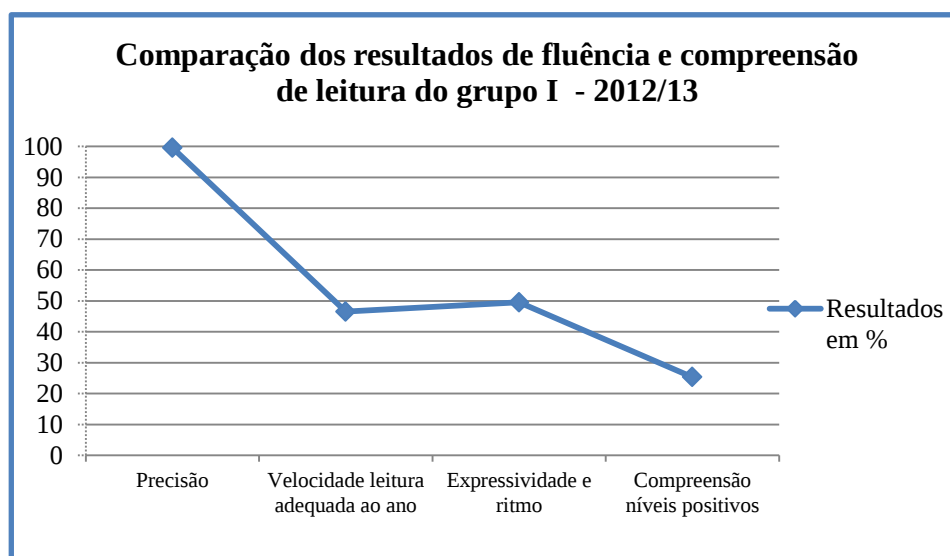


Figura 14 – Comparação resultados entre fluência e compreensão de leitura

Ao estudar a variação dos resultados por sexo, neste grupo, os rapazes atingiram melhores resultados quer a nível da compreensão quer a nível da fluência. Estes atingiram 16,2% nos resultados das provas finais, no domínio da compreensão e 28,3% na avaliação da leitura oral. As raparigas atingiram 9,1% no domínio da compreensão da leitura e 18,2% na avaliação da leitura oral, figura 15.

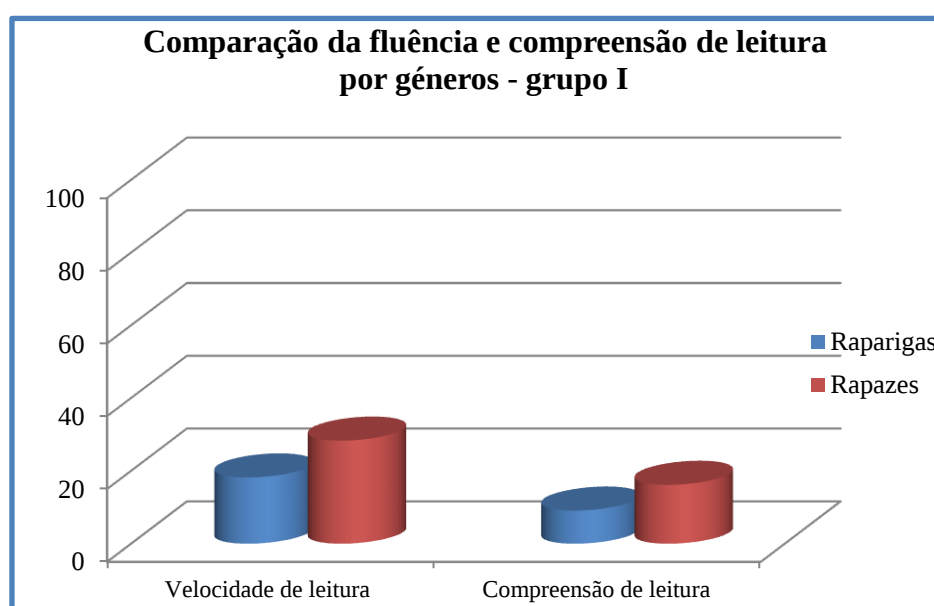


Figura 15 – Comparação resultados entre fluência e compreensão de leitura por género

1.2 Grupo II - Resultados

1.2.1 Resultados dos comportamentos emergentes de leitura e escrita

Os dados registados referem-se a 95 crianças. Na entrevista individual realizada a cada uma das crianças que iniciaram o 1.º ciclo em 2010/11, procurámos avaliar a vontade de ler, para definir o seu projeto pessoal de leitor. Os quadros n.º 27 ao n.º 40 ilustram os resultados dos comportamentos emergentes de leitura do grupo I. Iniciámos a conversa com a criança com a questão:

P- Já sabes ler?

Quadro 27 -Vontade de ler

n.º crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Já sabes ler?	16	79	16,8	83,2

Dos alunos inquiridos 16,8% responderam que já sabiam ler. Os outros responderam que queriam aprender para “ir para a escola dos grandes”, para “ler histórias ao irmão” e “ser bom aluno”.

P- Quem te costuma ler histórias?

Quadro 28 - Hábitos de leitura familiar

n.º crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Quem te costuma ler histórias?	93	2	97,9	2,1

Excetuando duas crianças, que afirmaram que ninguém lhes lia histórias, as outras 97,9% identificaram diversos elementos da família, o pai, a mãe, os irmãos e a avó como os adultos que lhes liam histórias.

P- Pensas que é importante saber ler? Para que serve saber ler?

Quadro 29 - Concepções de leitura

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Pensas que é importante saber ler? Para que serve saber ler?	95	0	100	0

Todas afirmaram que era importante saber ler. Para algumas, aprender a ler serve para se inserirem na instituição escolar quando respondem “para ir para a escola, para aprender as letras”. Para outros, serve para se identificarem com o mundo dos adultos quando respondem “para crescer”. Alguns respondem que aprender a ler serve para se divertirem, para se informarem quando respondem que querem aprender a “ler livros”.

P- Saber escrever é importante? Para que serve saber escrever?

Quadro 30 - Concepções de escrita

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
E saber escrever é importante? Para que serve saber escrever?	95	0	100	0

Não distinguem com clareza para que serve ler e para que serve escrever; as respostas são semelhantes “para ler, para aprender, para saber...”

P- Os teus pais costumam ler? O que leem?

Quadro 31- Literacia familiar

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Os teus pais costumam ler? O que leem?	82	13	86,3	13,6
Já viste os teus pais a escrever? O que escreveram?	95	0	100	0

As crianças identificam os pais como leitores, 86,3% respondeu que os pais “leem revistas, jornais no café, folhas de trabalho, livros da escola, leem no computador e mensagens”.

P- Os teus pais costumam escrever? Já os viste a escrever?

Quando perguntamos se já tinham visto os pais a escrever, todos responderam que “viram escrever listas, mensagens no computador, cartas, coisas para a escola”.

Para determinar a relação estabelecida entre a criança e a funcionalidade da leitura, foram apresentados diversos suportes de escrita (jornal, folheto de hipermercado, livro de histórias e revista de culinária) e fizemos as seguintes perguntas para averiguar quais as hipóteses que formulam sobre o suporte de escrita e a mensagem que estes transmitem.

P- Sabes o que é isto? (Cada um dos objetos foi apresentado individualmente)

Quadro 32 - Funcionalidade da leitura

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabes o que é isto?	93	2	97,9	2,1
O que será que se pode ler em cada um deles?	86	9	90,5	9,5
Nesta revista (receita) posso ler uma história?	56	39	58,9	41,1

Noventa e três crianças identificaram todos os suportes de leitura, como se observa na quadro 31.

À pergunta o que se pode ler em cada um destes materiais, 90,5% das crianças conseguiram identificar a mensagem que era transmitida por cada um dos suportes. As restantes crianças responderam que podiam “ler tudo”. Mas isto (apontamos a revista) “é um livro de receitas”, podemos ler aqui uma história? A criança respondeu que a “história dos sete anões pode estar onde quisermos ler”.

Quando apresentámos a revista (receita) e perguntámos se podíamos ler uma história, 58,9% das crianças respondeu que sim, acrescentando que o que está escrito se pode ler “como entendermos, nós é que dizemos o que está escrito”.

Com auxílio do livro de histórias observámos comportamentos emergentes relativos às concepções da leitura e escrita, no que se refere aos itens de manuseamento do material escrito.

Quadro 33 - Comportamentos emergentes de leitura

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe pegar num livro e orientá-lo p/ leitura	95	0	100	0
Sabe folhear um livro	95	0	100	0
Sabe o que são páginas (folhas)	83	12	87,4	12,6

Entregámos o livro à criança e pedimos para o abrir e preparar-se para ler. Reparámos que todos os alunos sabem pegar num livro, orientá-lo para a leitura e folheá-lo.

De seguida, pedimos que nos mostrasse uma página ou folha do livro. Das crianças inquiridas 87,4% identificaram as páginas/folhas do livro.

P- *Mostrámos a capa do livro, solicitámos que nos identificassem aquela parte do livro, como se chamava, o que costumava estar escrito ali* (apontando o título e depois o nome do autor).

Quadro 34 - Manuseamento do material escrito

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Identifica a capa	83	12	87,4	12,6
Identifica o título	83	12	87,4	12,6
Identifica o nome do autor	77	18	81,1	18,9

Das crianças questionadas, 87,4% identificam a capa e o título do livro. Na questão referente ao nome do autor, 81,1% disse que “ali era o nome do autor, do senhor que escreve”.

Para aferir o que sabem as crianças sobre as características e convenções do universo gráfico, nomeadamente identificação e orientação da mancha gráfica e da unidade palavra, folheámos em conjunto com a criança o livro de histórias, observámos e fizemos a pergunta:

P- *Para que serve isto?* (aponto para as imagens) e *isto?* (aponto as letras).

Quadro 35 - Identificação e orientação da mancha gráfica

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Distingue desenhos de letras	95	0	100	0
Sabe onde se começa a ler	87	8	91,6	8,4
É capaz de indicar uma linha	37	58	38,9	61,1

Na totalidade, o grupo distingue imagens de letras, os desenhos “são para ver, para mostrar como é” ou “as imagens são para o livro ficar bonito” e as letras “para ler a história”.

P- Aponta onde posso começar a ler a história.

Todas as crianças conhecem o sentido direcional da escrita (esquerda/ direita, cima/baixo), apontando numa linha de texto da esquerda para a direita, mas só 91,6% sabem identificar onde se começa a ler, ou seja, alguns apesar de saberem o sentido direcional da leitura, apontam qualquer parte do texto para iniciar a leitura da história.

P- Indica uma linha ou frase do texto.

Neste grupo 38,9% das crianças foi capaz de identificar uma linha, conferir quadro 35.

P- Assinala/aponta uma palavra e aponta onde começa e acaba a palavra.

Quadro 36 - Identificação e orientação da mancha gráfica

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe assinalar uma palavra	62	33	65,3	34,7
Sabe onde começa e acaba a palavra	85	10	89,5	10,5

No quadro 36 registamos os resultados, assinalaram uma palavra 65,3 % das crianças, as outras apontaram letra, linhas e uma indicou todo o texto.

Identificaram onde começa e acaba uma palavra 89,5% das crianças. Outras sabem onde começa a palavra, mas não identificaram onde acaba.

P- Apresentámos um cartão com a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes e perguntámos se aquela sequência significava o mesmo

Quadro 37 - Identificação da unidade palavra

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Reconhece que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo.	68	27	71,6	28,4

Reconheceram que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo 71,6%.

Continuámos com o livro de histórias para identificar comportamentos emergentes a nível da identificação da unidade letra.

P- *Aponta uma letra nesta palavra* (apontando-lhe uma palavra do texto).

Mostramos um cartão com letras e algarismos e pedimos para dizer o nome daqueles caracteres e para que servem.

Quadro 38 - Identificação da unidade letra

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Isola uma letra na palavra	95	0	100	0
Distingue algarismos de letras	89	6	93,7	6,3
Distingue letra maiúscula de minúscula	21	74	22,1	77,9

Todos os alunos conseguem isolar uma letra na palavra.

Distinguiram os algarismos das letras e identificaram que servem para “escrever” ou “para fazer contas” 93,7%.

P- *Solicitámos à criança que apontasse uma letra maiúscula e outra minúscula.*

Reconheceram a letra maiúscula da letra minúscula 22,1%, no entanto nem todos reconhecem o nome e identificam por “letra grande e letra pequena”, no quadro 38 apresentamos os dados relativos ao item da identificação da unidade letra.

P- *Pedimos à criança que nomeasse letras que conhecia.*

Quadro 39 - Identificação do nome da letra

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe o nome de algumas letras	93	2	96,8	3,2

Nomeiam algumas letras 96,8% das crianças do grupo, mas nem todas relacionam o fonema com o grafema.

Para se perceber as formas como as crianças vão integrando o ensino da leitura e escrita, uma vez que aquilo que já sabem, irá interagir com o que lhes é ensinado, foi-lhes solicitado que escrevessem, como sabiam ou achavam que se escrevia, as palavras: gato, gatinho, cavalo, formiga.

Os escritos de cada criança foram lidos por elas e depois analisados, para se compreender as hipóteses concetuais dominantes e orientadoras. Da análise feita aos escritos das crianças que foram matriculados no 1.º ciclo registamos:

- 63,2% das crianças avaliadas estavam no nível da escrita “pré-silábica”. Esta escrita não é determinada por critérios linguísticos. A criança lê globalmente a palavra e pode utilizar letras ou outros caracteres.
- 17,9% das crianças avaliadas encontravam-se no nível da escrita “silábica sem correspondência”, mas há uma tentativa de correspondência entre o oral e a escrita. A sílaba pode ser representada por uma só letra arbitrária, ou pseudoletas, que não correspondem ao som. Esta escrita já é orientada por critérios linguísticos, a unidade do oral é representada pela sílaba.
- 14,7% das crianças avaliadas já apresentavam uma escrita “silábica com fonetização” orientada por critérios linguísticos. As letras escolhidas já não são arbitrárias e a análise do oral vai da sílaba ao fonema. A leitura é silabada e a segmentação correta.
- 4,2% das crianças estavam na fase da “escrita alfabética”. Liam e escreviam palavras e pequenas frases, embora não dominando as regras ortográficas. O quadro 40 sintetiza os resultados referidos.

Quadro 40- Emergência da leitura do grupo II

Pré-silábica	Silábica sem correspondência	Silábica com fonetização	Alfabética
63,2%	17,9%	14,7%	4,2%

1.2.2 Síntese dos comportamentos emergentes de leitura do grupo II

Nas figuras 16 a 21 apresentamos a síntese por item relativo aos comportamentos emergentes de leitura. Na avaliação do projeto leitor/vontade de ler 16,8% disseram que já sabiam ler. Afirmaram que lhe liam histórias 97,9% das crianças. Todos identificaram os pais como escritores e 86,3% afirmaram que os pais costumam ler.

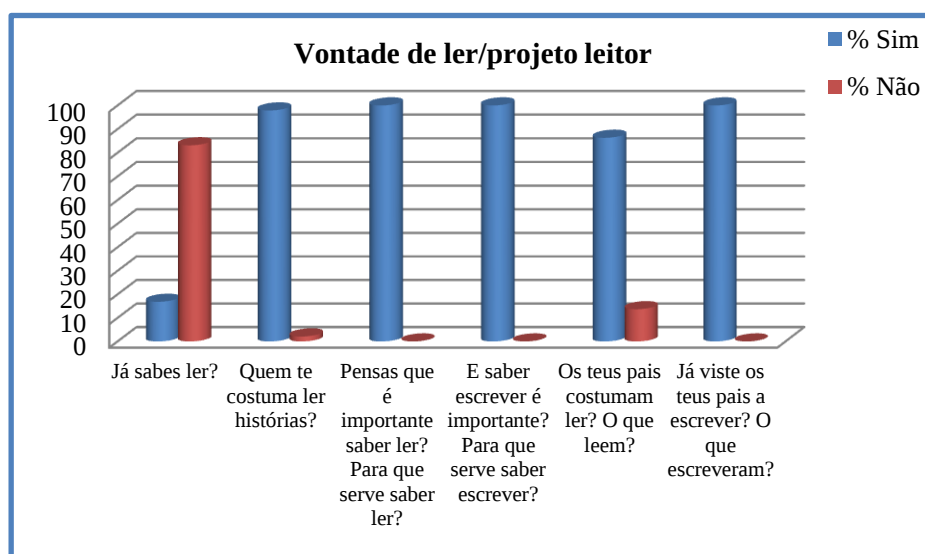


Figura 16 – Resultados do projeto leitor grupo II

Quanto à funcionalidade da leitura, na figura 17 podemos observar os resultados referentes a cada questão avaliada. Identificaram o que se podia ler em cada suporte 90,5%, tendo 58,9% afirmado que se podia ler o que queríamos que lá estivesse escrito.

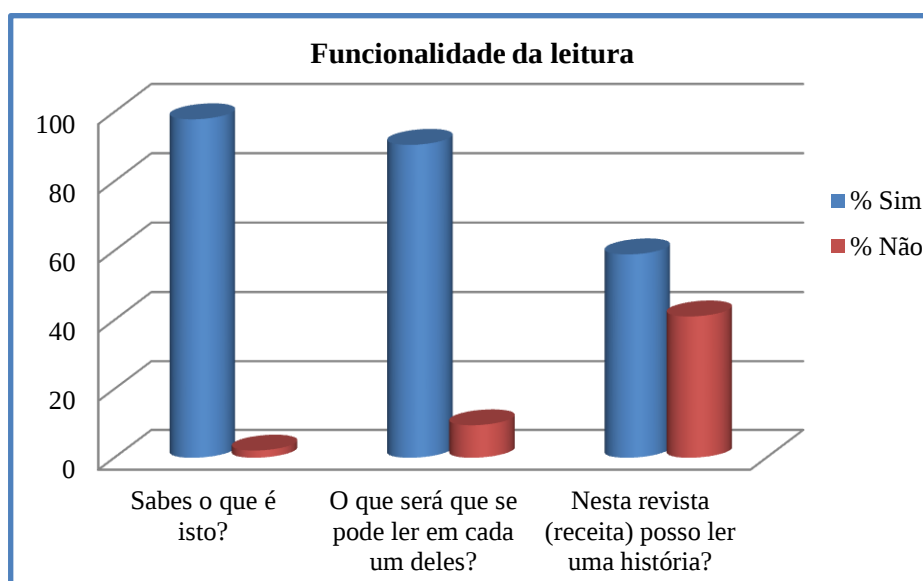


Figura 17 – Resultados da funcionalidade da leitura do grupo II

Avaliados quanto ao manuseamento do material escrito, todas sabem manuseá-lo e orientá-lo para a leitura; 87,4% identificaram a capa e o título do livro. Identificam as páginas ou folhas, 93,7% e 81,1% identificaram o nome do autor.

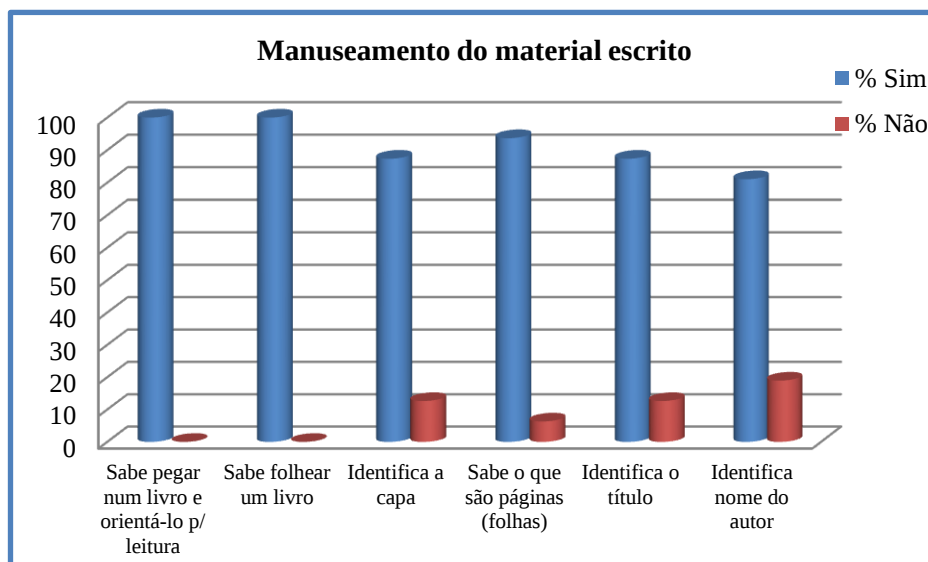


Figura 18 – Resultados da avaliação do manuseamento do material escrito do grupo II

Quando questionados sobre a identificação e orientação da mancha gráfica, 89,5% sabiam onde se começava a ler, 38,9% identificaram uma linha, 65,3% assinalaram uma palavra, 89,5% sabiam onde começava e acabava a palavra e 71,6% reconheceram que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significava o mesmo.

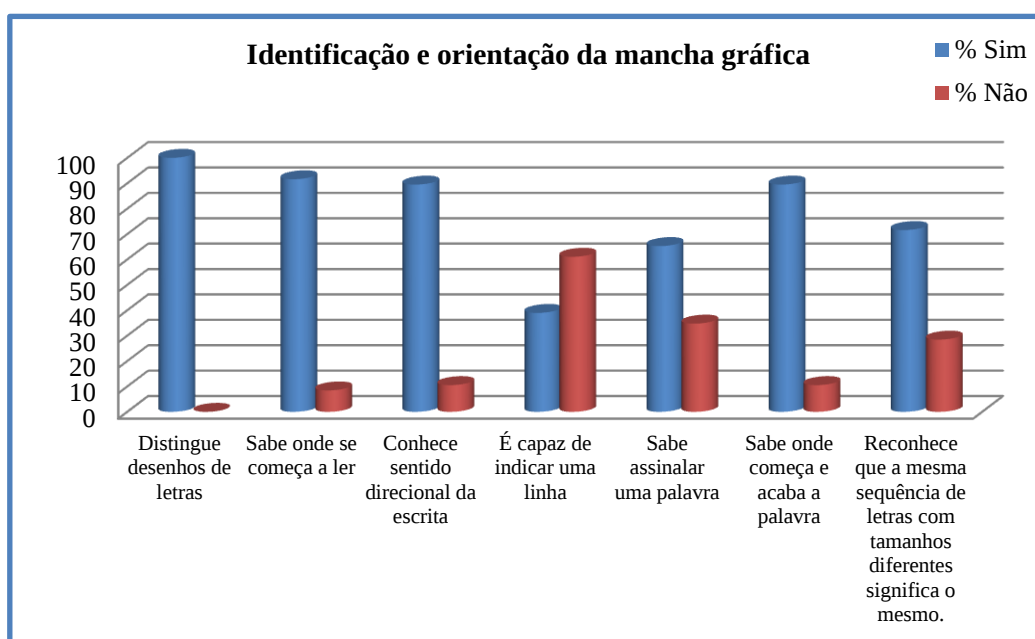


Figura 19 – Resultados da avaliação sobre a orientação da mancha gráfica do grupo II

Questionados sobre a unidade letra, como mostra a figura 20, todas as crianças isolam uma letra, 22,1% distinguiram letra maiúscula de letra minúscula e 93,7% diferenciaram algarismos de letras; 96,8% sabiam o nome de algumas letras.

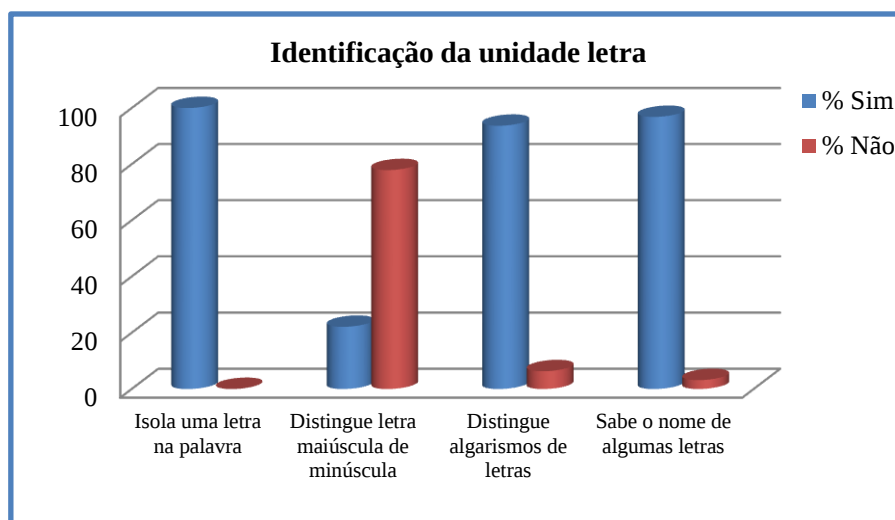


Figura 20 – Resultados da identificação da unidade letra do grupo II

Como se pode observar na figura 21, no grupo II havia 63,2% de crianças situadas na fase “Pré-silábica”.

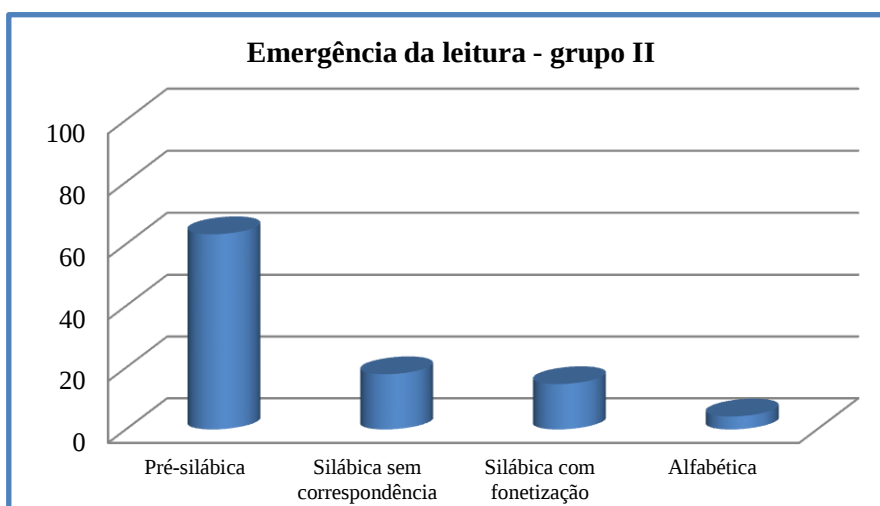


Figura 21 – Distribuição dos resultados relativos à emergência de leitura do grupo II

1.2.3 Grupo II - Resultados dos TI no domínio da compreensão

O quadro 41 apresenta a distribuição das cotações das questões de compreensão do oral e de leitura que constituíam o teste intermédio do 2.º ano do ano letivo 2011/2012.

Quadro 41- Níveis de desempenho por item no domínio da compreensão da leitura no 2.º ano

Questões do grupo I - Compreensão do Oral									
	1.	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3			
% de 0	0,00	0,00	0,00	0,00	1,05	0,00			
% de 1	8,42	2,11	13,68	0,00	0,00	0,00			
% de 2	18,95			100,00	98,95	100,00			
% de 3	72,63	97,89	86,32						
% de 4									
% de 5									

Questões do grupo II - Leitura						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
% de 0	0,00	0,00	1,05	0,00	1,05	1,05
% de 1	0,00	0,00	0,00	0,00	5,26	0,00
% de 2	2,11	1,05	5,26	0,00	0,00	9,47
% de 3	2,11	1,05	6,32	0,00	1,05	14,74
% de 4	3,16	4,21	87,37	0,00	5,26	
% de 5	92,63	9,47		2,11	11,58	74,74
% de 6				6,32	4,21	
% de 7	84,21			91,58	71,58	

Fonte: Resultados do domínio da leitura grelha estatística dos TI maio de 2012

Como se pode observar no quadro 41, pela distribuição das classificações das questões, os alunos do 2.º ano obtiveram nos testes intermédios de Português pontuações entre 71 e 100% em todas as perguntas.

Ao compararmos os resultados obtidos nos diferentes grupos do teste, analisando os conteúdos/competências focadas, apurámos que houve coerência entre os resultados obtidos em cada grupo.

Podemos dizer que há equilíbrio entre os resultados obtidos em cada grupo porque nas questões do grupo I e do grupo II do teste em que se avaliam as competências da compreensão do oral e compreensão da leitura nenhum dos alunos teve “Não satisfaz”, 5

obtiveram “Satisfaz” e 90 alunos atingiram a menção de “Satisfaz bem” em cada uma das competências avaliadas.

Na questão 5, em que era solicitada uma opinião e justificação, só os alunos de uma escola obtiveram cotação nula no nível de desempenho no item.

Os resultados obtidos no TI, em que se avaliaram as competências da compreensão do oral e compreensão da leitura, mostrou que nenhum dos alunos teve “Insuficiente”, cinco obtiveram “Suficiente” e noventa alunos atingiram a menção de “Muito Bom” em cada uma das competências avaliadas como se pode ler na figura 22.

A nível da compreensão do oral e da leitura assinalamos 100% de sucesso.

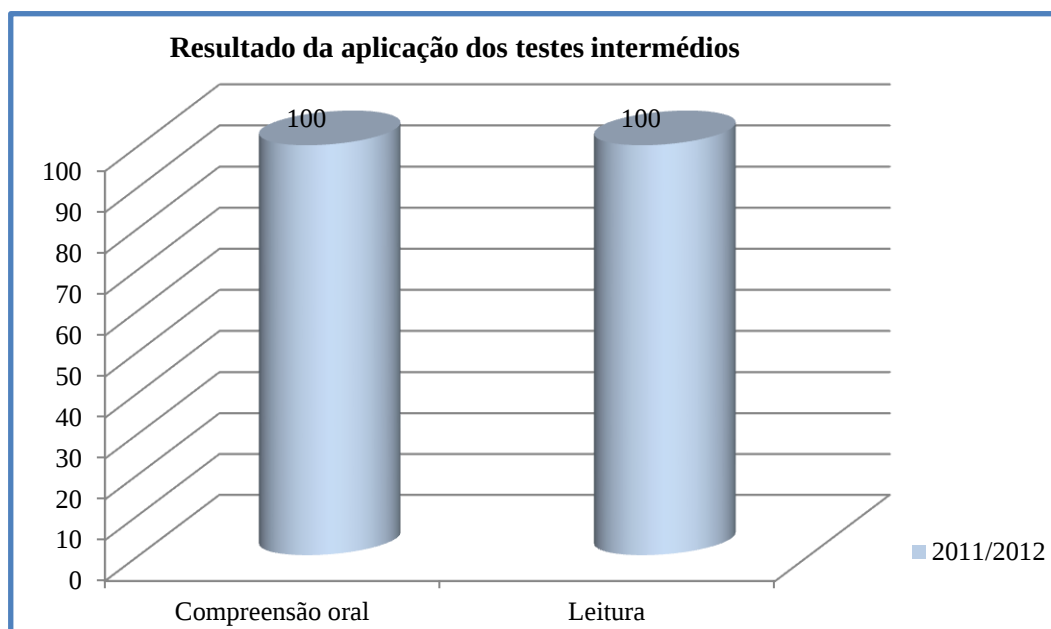


Figura 22 – Comparação resultados dos TI na compreensão do oral e da leitura do Grupo II

1.2.4 Grupo II - Fluência de leitura

1.2.4.1 Precisão de leitura

Para avaliar a fluência foram analisados os dados relativos à precisão, ao ritmo, expressividade e à velocidade de leitura. Os procedimentos foram os aplicados ao grupo I. Registámos e contabilizámos a totalidade de palavras lidas incorretamente pelo grupo. A

notação dos erros utilizada foi o erro na identificação de fonema, troca de sílabas, inserção, omissão, entre as quais a acentuação incorreta das palavras, omissão e troca de palavras substituição de grafemas, de fonemas ou sílabas e palavras.

Quadro 42 – Precisão leitora no 3.º ano do grupo II

Tipologia de erros	Erro na identificação do fonema	Troca sílabas/ inserção/ omissão	Omissão de palavras	Troca de palavras	Número de ocorrências	Total de palavras lidas	% de sucesso na precisão	% de palavras não lidas
Número de incorreções	6	20	11	15	52	7900	99,3	0,7
% de incorreção por tipologia	11,5	38,5	21,2	28,8				

Como se pode confirmar no quadro 42, no ano letivo 2012/2013, os alunos/as do 3.º ano leram 7900 palavras e foram apurados cinquenta e dois erros de leitura distribuídos pelas várias tipologias consideradas. Na troca e inserção de sílabas registamos vinte ocorrências. A troca de palavras atingiu quinze ocorrências. A omissão de palavras e erro na identificação do fonema atingiram onze e seis ocorrências, respetivamente. Considerando as palavras lidas e o número de palavras lidas incorretamente, 7848, a percentagem de precisão leitora foi de 99,3%, sendo de 0,7% a percentagem de erros cometidos.

O mesmo grupo, quando foi avaliado no 4.º ano, (conferir quadro 43) leu 9374 palavras, registando-se vinte e duas ocorrências de palavras lidas incorretamente. O número de palavras lidas com correção foi de 9352, a que corresponde uma taxa de precisão leitora no 4.º ano de 99,8%. A incidência dos erros de leitura recaiu na troca e omissão de palavras com oito registos cada. Na troca de sílabas e omissão registamos três ocorrências em cada, conforme o quadro 43.

Quadro 43 – Precisão leitora no 4.º ano do grupo II

Tipologia de erros	Erro na identificação do fonema	Troca de sílabas/ inserção/ omissão	Omissão de palavras	Troca de palavras	Número de ocorrências	Total de palavras lidas	% de sucesso na precisão	% de palavras não lidas
Número de incorreções	3	3	8	8	22	9374	99,8	0,2
% incorreção por tipologia	13,2	13,2	36,8	36,8				

A nível da precisão de leitura, o grupo do 3.º ano progrediu de 99,3% para 99,8% na avaliação do 4.º ano. O número de ocorrências de erros de leitura registados foi de cinquenta e duas no 3.º ano e de vinte e duas no 4.º ano.

A tipologia de erros no 3.º ano foi a troca de sílabas seguida da troca de palavras, e no 4.º ano a troca e omissão de palavras foi o erro mais frequente.

1.2.4.2 Grupo II -Expressividade e ritmo do 3.º e 4.º anos

No quadro 44, registamos o número e alunos e a percentagem relativa à avaliação da leitura oral do 3.º ano.

Quadro 44 - Expressividade e ritmo 3.º ano grupo II

Ano letivo 2012/13	Repete palavras	Leitura silabada	Fluente s/ pontuação/ou pausas	Leitura expressiva (entoação, clareza, tom)	Tom baixo	Nº de alunos do grupo II
Nº alunos	2	7	14	61	5	89
% relação em grupo	2,2	7,9	15,7	68,5	5,6	

Na avaliação da expressividade e ritmo de leitura, no grupo do 3.º ano, dois alunos repetiram palavras, sete alunos fizeram leitura silabada, catorze alunos leram com facilidade no reconhecimento de palavras, mas com pouca entoação, cinco alunos leram em tom baixo

e sessenta e um alunos, ou seja 68,5% da turma leu com expressividade, entoação e ritmo adequado.

Dos resultados obtidos pelo mesmo grupo avaliado no 4.º ano registámos dados no quadro 45, que dois alunos repetiram palavras, quatro alunos fizeram leitura silabada, onze alunos leram com pouca entoação, não respeitaram pontuação ou pausas, três alunos leram em tom baixo e sessenta e nove alunos/as, ou seja 77,5%, leram com expressividade, entoação, ritmo e tom adequado.

Quadro 45 - Expressividade e ritmo 4.º ano grupo II

Ano letivo 2013/14	Repete palavras	Leitura silabada	Fluente s/ pontuação/ou pausas	Leitura expressiva (entoação, clareza, tom)	Tom baixo	Nº de alunos do grupo II
Nº alunos	2	4	11	69	3	89
% em relação grupo	2,2	4,5	12,4	77,5	3,4	

Comparando a expressividade e ritmo de leitura dos alunos do 3.º ano com a leitura do grupo no 4.º ano registámos melhor desempenho em todos os itens. Diminuiu em 3,4% o número de leituras silabadas e o número de alunos que liam sem respeito pelas pausas e pontuação; diminuiu também em 2,2% o número de crianças que liam em tom baixo. O desempenho dos alunos que leram com expressividade e ritmo aumentou 9% do 3.º para o 4.º ano.

1.2.4.3 Grupo II - Velocidade de leitura no 3.º ano e 4.º anos

O procedimento para avaliação da velocidade de leitura foi igual ao do grupo do ano anterior. O texto utilizado foi o mesmo e foram considerados os níveis, menções e percentagens definidas pelas Metas Curriculares.

Quadro 46 - Velocidade de leitura do 3.º ano grupo II

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/ a 89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano
Amostra - 89	7	17	25	25	15
% atingida	55,1			44,9	
	% de alunos com leitura não adequada ao 3.º ano			% alunos a ler de acordo com o exigido para o 3.º ano	

Os resultados da velocidade de leitura do grupo de alunos do 3.º ano, foram analisados tendo por base as menções e percentagens utilizadas na avaliação das disciplinas, no quadro 46 registamos que sete alunos tiveram menção insuficiente, leram de 0 a 49% das palavras definidas nas metas curriculares. Obtiveram menção de Suficiente dezassete alunos, ou seja leram de 50% a 69% do número de palavras definidas pelas metas. Leram de 70% a 89% das palavras definidas vinte e cinco alunos. Estavam a ler de acordo com a proficiência exigida para o 3.º ano, entre 90 e 100% do número de palavras exigido nas Metas, quarenta alunos, ou seja 44,9% do grupo.

Ao analisar os registos do grupo no 4.º ano, quadro 47, referimos que quatro alunos tiveram menção insuficiente, leram de 0 a 49% das palavras, propostas como adequadas, pelas Metas Curriculares. Obtiveram menção de Suficiente 14 alunos, ou seja, leram de 50% a 69% do número de palavras definidas pelas metas. Alcançaram Bom 30 alunos, que leram de 70% a 89% do número de palavras estipuladas. Atingiram Muito Bom 41 alunos que leram de 90% a 100% ou mais palavras do número exigido para o 4.º ano, ou seja 46,1% dos alunos atingiram as metas propostas para o 4.º ano na velocidade de leitura.

Quadro 47 - Velocidade de leitura do 4.º ano grupo II

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/ a 89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano
Amostra - 89	4	14	30	13	28
% atingida	53,9			46,1	
	% de alunos com leitura não adequada ao 4.º ano			% alunos a ler de acordo com o exigido para o 4.º ano	

1.2.4.4 Análise dos resultados da velocidade leitora no 4.º ano, por género

Ao comparar os dados, tendo por base as menções e percentagens utilizadas pelo Ministério da Educação para avaliação das disciplinas, registamos que no 3.º ano 44,9% dos alunos liam entre 90% e 100% ou mais das palavras definidas nas Metas Curriculares. No 4.º ano 46,1% encontravam-se a ler entre 90% e 100% ou mais do previsto, para o ano.

Sendo que estas percentagens correspondem aos alunos avaliados com a menção de Muito Bom, a percentagem de alunos que não liam de acordo com o exigido era superior, conferir a figura 23.

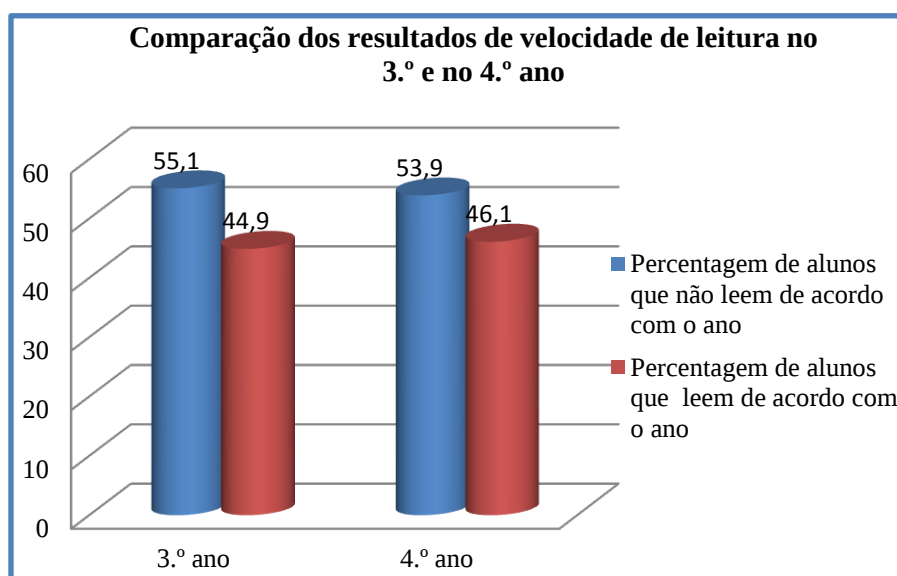


Figura 23 – Comparação da fluência leitura do 3.º e 4.º anos do grupo II

Ao fazer o estudo dos resultados por género a percentagem de sucesso das raparigas foi de 20,2% e a dos rapazes foi de 25,8% no universo dos 89 alunos. Se a percentagem fosse apurada tendo por base o número de alunos e de alunas, os rapazes teriam 47% de sucesso na fluência de leitura e as raparigas 46%.

Quadro 48 - Comparação dos resultados da fluência por género

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano	% sucesso sujeitos masc. e fem.	% sucesso da amostra (89 crianças)
Raparigas- 41	1	8	14	4	14	46	20,2
Rapazes - 48	3	6	16	9	14	47	25,8

A diferença percentual não é significativa, mas os rapazes atingiram melhores resultados a nível da fluência, como se pode ler no quadro 48.

1.2.5 Grupo II - Provas finais

O quadro 49 mostra os resultados por nível dos 89 alunos do 4.º ano que fizeram as provas finais de Português. Como se pode ler, 1,1% tiveram nível 1 no domínio da compreensão, 25,8% obtiveram nível 2 no mesmo domínio, ou seja 27% dos alunos avaliados tiveram nível negativo no domínio da compreensão da leitura.

Quadro 49 - Domínio da compreensão da leitura no ano letivo 2013/14

Níveis definidos pelo ME	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Distribuição dos alunos que realizaram a Prova por nível	1	23	40	23	2
Percentagem por nível	1,1	25,8	44,9	25,8	2,2
% de negativas	27,0				
% de positivas			73,0		

A percentagem de alunos que tiveram positiva nas questões que avaliavam a compreensão da leitura foi de 73%. O nível 5 foi atingido por 2 alunos, ou seja, 2,2%; com nível 4 contabilizámos 23 alunos, ou seja, 25,8% e o nível três foi atingido por 44,9% dos alunos avaliados.

Ao analisar os resultados registados nas pautas emanadas pelo Ministério da Educação, observámos que 73% dos alunos registaram nível positivo na compreensão de leitura.

No quadro 50 mostramos a súmula dos resultados por nível e género no domínio da compreensão da leitura.

Quadro 50 - Comparação dos resultados por género no domínio da compreensão da leitura grupo II

Níveis definidos pelo ME	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	% de sucesso dos sujeitos masc. e fem.	% de sucesso da amostra (89 crianças)
Raparigas - 41	1	12	17	10	1	68	31,5
Rapazes - 48	0	11	23	13	1	77	41,6

Dos 73% de níveis positivos, 31,5% são raparigas e 41,6% são rapazes. A percentagem de rapazes com nível quatro é superior à percentagem das raparigas com o mesmo nível. Neste grupo, as raparigas obtiveram maior percentagem de níveis um e dois do que os rapazes. A percentagem de negativas no domínio da compreensão da leitura situou-se em 14,6% para as raparigas e em 12,4% para os rapazes. Dos dois alunos que tiveram nível cinco, um é rapaz e a outra é uma rapariga. Se a percentagem fosse apurada tendo por base o universo de rapazes e de raparigas, teríamos 68% de sucesso na compreensão para as raparigas e 77% para os rapazes.

1.2.6 Comparação da fluência com a compreensão da leitura

No grupo II, o dos alunos que realizaram a prova final do 4.º ano no ano letivo 2013/14, observámos que o nível de positivas no domínio da compreensão da leitura foi de 73%. A nível da fluência leitora registámos que 46,1% dos alunos estavam a ler de acordo com o mínimo exigido nas Metas Curriculares para o 4.º ano. Ao estudar a fluência no item da precisão de leitura 99,8% das palavras foram lidas corretamente; o número de incorreções registado foi de 22 ocorrências. O erro predominante observado durante a leitura foi a troca de palavras. Na avaliação do item da expressividade e ritmo, 77,5% dos alunos liam com expressividade, entoação e ritmo adequado, como ilustra a figura 24.

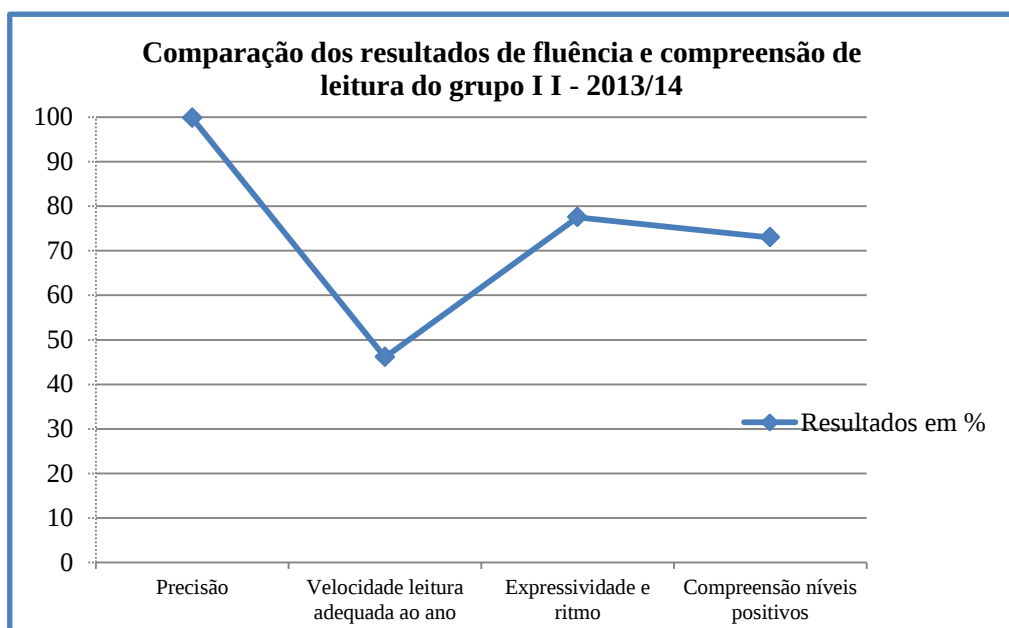


Figura 24 – Comparação da fluência nos diversos domínios e a compreensão da leitura

Ao estudar a variação dos resultados por género, neste grupo, os rapazes atingiram melhores resultados quer a nível da compreensão quer a nível da fluência. Estes atingiram 41,6% nos resultados das provas finais, no domínio da compreensão e 25,8% na avaliação da leitura oral. As raparigas atingiram 31,5% no domínio da compreensão da leitura e 20,1% na avaliação da leitura oral, figura 25.

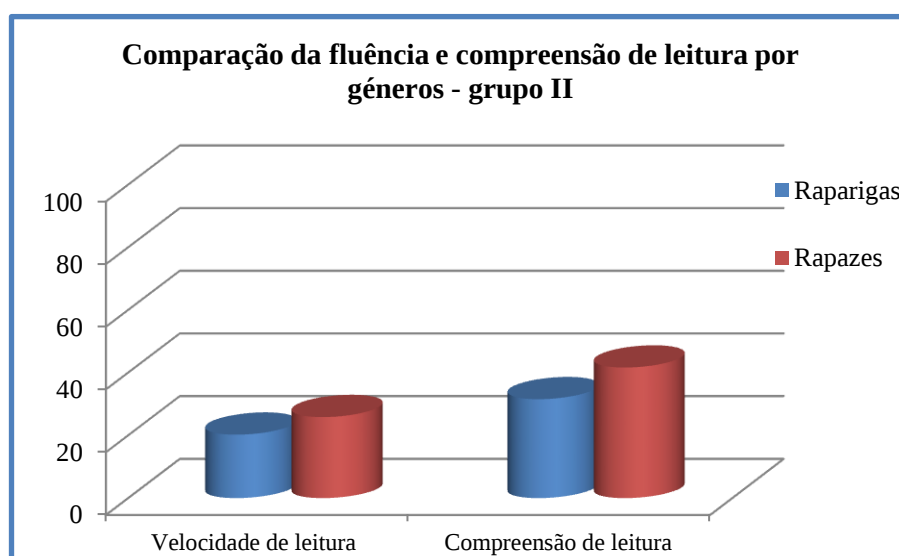


Figura 25 – Comparação por género na fluência e compreensão da leitura

1.3 Grupo III - Resultados

1.3.1 Resultados dos comportamentos emergentes de leitura

Na entrevista individual realizada a cada uma das crianças que iniciaram o 1.º ciclo em 2011/12 procurámos avaliar os comportamentos emergentes de leitura. O procedimento foi o mesmo dos grupos anteriores. Os quadros 51 a 64 resumem os resultados da avaliação. Para definir o seu projeto pessoal de leitor, principiámos a conversa com a criança perguntando:

P- *Já sabes ler?*

Quadro 51 - Vontade de ler

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Já sabes ler?	41	69	37,3	62,7

Disseram que já sabiam ler 37,3% das crianças. Para estas, ler significava “ler histórias através das imagens do livro” ou ler “rótulos” e outras diziam que sabiam ler porque identificavam o seu nome.

P- *Quem te costuma ler histórias?*

Quadro 52 – Hábitos de leitura familiar

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Quem te costuma ler histórias?	106	4	96,4	3,6

Responderam que lhes liam histórias 96,4% das crianças. Acrescentaram que era o pai, a mãe, um referiu o irmão e cinco identificaram os avós como adultos que lhes liam histórias. No grupo havia quatro crianças que disseram que ninguém lhes lia histórias.

P- *Pensas que é importante saber ler? Para que serve saber ler?*

Quadro 53 - Concepções de leitura

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Pensas que é importante saber ler? Para que serve saber ler?	110	0	100	0

Todos afirmaram que era importante saber ler “para irem para a escola, para aprender as letras, ler histórias e escrever letras”.

P- Saber escrever é importante? Para que serve saber escrever?

Quadro 54 - Concepções de escrita

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
E saber escrever é importante? Para que serve saber escrever?	106	4	96,4	3,6

No item para que serve escrever, 96,4% das crianças afirmaram que era importante saber escrever “para fazer os trabalhos, para estudar, escrever listas e recados”.

P- Os teus pais costumam ler? O que leem?

Quadro 55 - Literacia familiar

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Os teus pais costumam ler? O que leem?	106	4	96,4	3,6
Já viste os teus pais a escrever? O que escreveram?	108	2	98,2	1,8

As crianças que percecionaram a escrita como algo importante, também afirmaram que os pais leem revistas, jornais, leem no computador e recados.

Quando se pergunta se já viram os pais a escrever, 98,2% disseram que viram os pais a escrever listas, escrever no computador, que lhes “ensinam a fazer letras para quando forem para a escola já saberem”.

Para determinar a relação estabelecida entre a criança e funcionalidade da leitura foram apresentados diversos suportes de escrita (jornal, folheto de hipermercado, livro de histórias e revista de culinária) e fizemos as seguintes perguntas para averiguar quais as hipóteses que formulam sobre o suporte de escrita e a mensagem que transmitem.

P- Sabes o que é isto? (Cada um dos objetos foi apresentado individualmente)

Quadro 56 - Funcionalidade da leitura

nº crianças - 95	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabes o que é isto?	106	4	96,4	3,6
O que será que se pode ler em cada um deles?	103	7	93,6	6,4
Nesta revista (receita) posso ler uma história?	105	5	95,5	4,5

Identificaram os suportes de leitura 96,4% das crianças.

Sabem o que se pode ler, em cada um dos suportes apresentados, 93,6% do público-alvo.

Na pergunta se na revista (receita) podia ler uma história reconheceram que aquela revista só ensinava a cozinhar e no jornal “lia coisas do mundo”, 95,5% das crianças identificaram o conteúdo que se podia ler em cada suporte de escrita. Os outros 4,5% pensam que o que está escrito no suporte pode ser lido como entendermos, “nós é que dizemos o que está escrito”.

Com o auxílio do livro de histórias avaliámos os comportamentos emergentes relativos às concepções da leitura e escrita, no que se refere aos itens de manuseamento do material escrito.

P- Entregámos o livro à criança e pedimos para o abrir e preparar-se para ler.

Quadro 57 - Comportamentos emergentes de leitura

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe pegar num livro e orientá-lo p/ leitura	110	0	100	0
Sabe folhear um livro	110	0	100	0
Sabe o que são páginas (folhas)	107	3	97,3	2,7

Todas as crianças sabiam pegar num livro e orientá-lo para a leitura e folheá-lo.

Quando pedimos para identificar as páginas, 97,3% dos inquiridos identificaram as páginas/folhas do livro.

P- *Mostrámos a capa do livro e solicitámos que identificassem aquela parte do livro, como se chamava..., o que costumava estar ali escrito* (apontando o título e depois o nome do autor).

Quadro 58 - Manuseamento do material escrito

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Identifica a capa	106	4	96,4	3,6
Identifica o título	106	4	96,4	3,6
Identifica o nome do autor	102	8	92,7	7,3

Apontaram o título 96,4% e o autor 92,7. Às vezes é necessário reformular a pergunta usando linguagem como “o senhor que escreve” ou “onde está escrito o nome do livro”.

Nomearam a capa 96,4%. Neste grupo algumas crianças acrescentaram a contracapa e a lombada como partes do livro.

Para observar o que sabem as crianças sobre as características e convenções do universo gráfico, nomeadamente identificação e orientação da mancha gráfica e da unidade palavra, folheámos em conjunto com a criança o livro de histórias com texto e imagem e fomos observando e perguntado:

P- *Para que serve isto, (aponto para as imagens) e isto, (aponto os grafemas).*

Quadro 59 - Identificação e orientação da mancha gráfica

nº de crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Distingue desenhos de letras	110	0	100	0
Sabe onde se começa a ler	97	13	88,2	11,8
Conhece o sentido direcional da escrita	105	5	95,5	4,5
É capaz de indicar uma linha	79	31	71,8	28,2

Todas as crianças distinguiram desenho/imagem de letras. No geral, o grupo conhecia o sentido direcional da escrita (esquerda/ direita, cima/baixo), apontando numa linha de texto da esquerda para a direita e de cima para baixo, pois 95,5% identificou o sentido da leitura, mas só 88,2% souberam identificar onde se começa a ler.

No grupo, 71,8% das crianças foi capaz de identificar uma linha, como é visível no quadro 59.

P- Assinala/aponta uma palavra.

Quadro 60 - Identificação da unidade palavra

nº de crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe assinalar uma palavra	75	35	68,2	31,8
Sabe onde começa e acaba a palavra	84	26	76,4	23,6

Assinalaram uma palavra 68,2% das crianças.

Em resposta à questão em que se pedia que apontassem onde começava e acabava a palavra, 76,4% das crianças identificou onde começa e acaba uma palavra. As restantes isolaram uma palavra, mas não sabiam onde começava ou não identificaram onde acabava.

P- Apresentámos um cartão com a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes e perguntámos se aquela sequência significava o mesmo.

Quadro 61 - Identificação e orientação da mancha gráfica

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Reconhece que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo.	91	19	82,7	17,3

No grupo, 82,7% das crianças reconheceu que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significava o mesmo.

Continuámos com o livro de histórias para identificar comportamentos emergentes a nível da identificação da unidade letra e registamos:

P- *Aponta uma letra nesta palavra* (apontando-lhe uma palavra do texto).

Quadro 62 - Identificação da unidade letra

nº crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Isola uma letra na palavra	110	0	100	0,0
Distingue algarismos de letras	108	2	98,2	1,8
Distingue letra maiúscula de minúscula	55	55	50	50,0

Todas as crianças conseguiram isolar uma letra na palavra.

Quando mostrámos um cartão com grafemas e algarismos e pedimos para dizerem o nome daqueles caracteres e para que serviam, 98,2% das crianças distinguiram algarismos de letras, acrescentando para que serviam as diferentes marcas.

Quando solicitámos à criança que indicasse uma letra maiúscula e outra minúscula, 50% distinguiram uma da outra e algumas reconheceram que a letra “grande” era a letra com que escreviam o seu nome.

P- *Pedimos à criança que nomeasse o nome de letras que conhecia.*

Quadro 63- Identificação do nome da letra

nº de crianças - 110	Sim	Não	% de Sim	% de Não
Sabe o nome de algumas letras	106	4	96,4	3,6

Conheciam o nome de algumas letras 96,4% das crianças, mas nem todas relacionavam o fonema com o grafema. O número de letras que cada um conhece difere, mas no geral, nomeiam entre 5 e 9 letras.

Para se perceber a forma como as crianças vão integrando o ensino da leitura e escrita, uma vez que aquilo que já sabem irá interagir com o que lhes é ensinado, foi-lhes solicitado que escrevessem, como sabiam ou pensavam que se escreviam, as palavras: gato, gata, gatinho, cavalo, formiga, e a frase “o gato come o rato”.

Os escritos de cada criança foram lidos por elas e depois analisados, para se compreender as hipóteses concetuais dominantes e orientadoras, como ilustra o quadro 64.

Da análise feita aos escritos das crianças matriculadas este ano no 1.º ciclo registamos:

- 43,7% das crianças estavam no nível da escrita “pré silábica”. Esta escrita não é determinada por critérios linguísticos. A criança lê globalmente a palavra e pode utilizar letras ou outros caracteres.
- 20% das crianças estavam no nível da escrita “silábica sem correspondência”, mas há uma tentativa de correspondência entre o oral e a escrita. A sílaba pode ser representada por uma só letra arbitrária, ou pseudoletas, que não correspondem ao som. Esta escrita já é orientada por critérios linguísticos, a unidade do oral é representada pela sílaba.
- 26,4% das crianças apresentavam uma escrita “silábica com fonetização” orientada por critérios linguísticos. As letras escolhidas já não são arbitrárias e a análise do oral vai da sílaba ao fonema. A leitura é silabada e a segmentação correta.
- 6,3% das crianças já apresentavam uma escrita “alfabética”. Liam e escreviam palavras e pequenas frases, tal como é visível no quadro 64.

Quadro 64 - Emergência da leitura no grupo III

Pré-silábica	Silábica sem correspondência	Silábica com fonetização	Alfabética
43,7	20	26,4	6,3

1.3.2 Síntese dos comportamentos emergentes de leitura do grupo III

As figuras 26 a 30 sintetizam e comparam os resultados da avaliação de cada item. Quando questionadas para se avaliar o projeto leitor/vontade de ler, 37,3% das crianças responderam que já sabiam ler. Responderam que lhes liam histórias 96,4% das crianças inquiridas. Percecionam os pais como leitores 96,4% e 98,2% já tinham visto os pais a escrever.

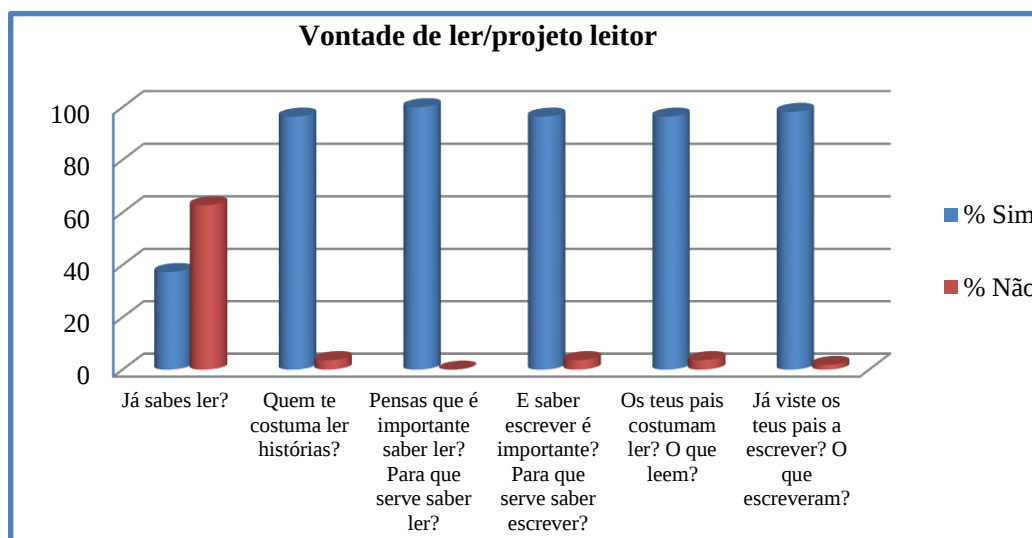


Figura 26 – Resultados da avaliação do projeto leitor

Quanto à funcionalidade da leitura, 96,4% identificaram suportes de escrita, 93,6% identificaram a mensagem que cada suporte podia transmitir e 95,5% respondeu que só podíamos ler o que lá estivesse escrito e que num livro de receitas não podíamos ler uma história infantil.

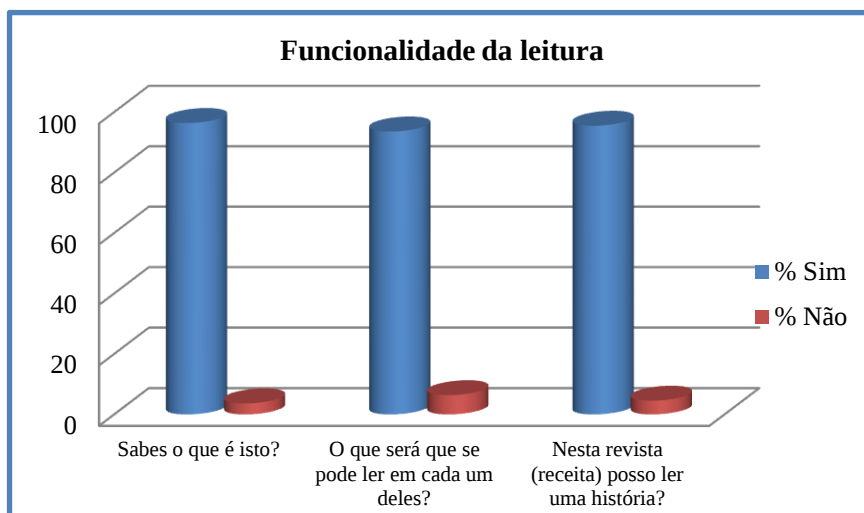


Figura 27 – Resultados da funcionalidade da leitura

Avaliados em relação ao manuseamento do material escrito, todos sabem pegar no livro, orientá-lo e folheá-lo, 97,3% identificaram as páginas, 96,4% identificaram a capa e o título da obra e 92,7% identificaram o autor.

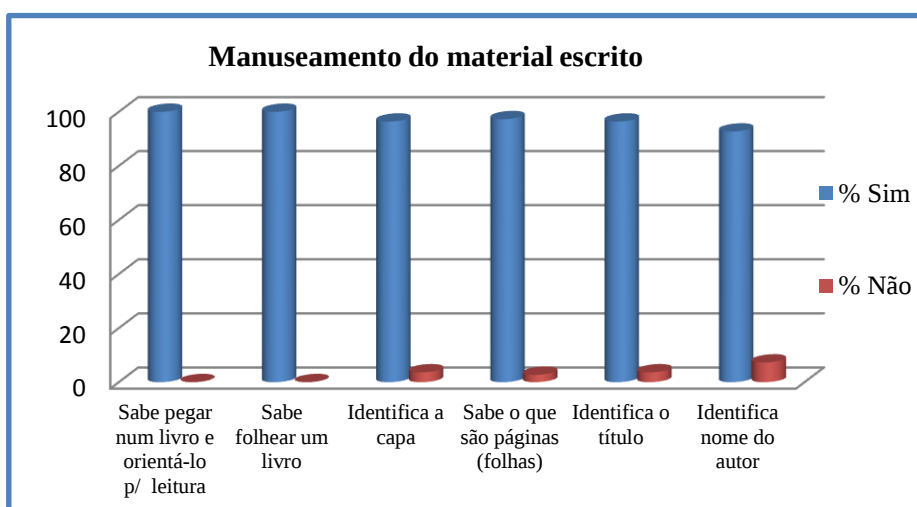


Figura 28 – Resultados referentes ao manuseamento do material escrito do grupo III

Questionados sobre a identificação e orientação da mancha gráfica, 95,5% conhece o sentido direcional da escrita, 71,8% foi capaz de apontar uma linha, 68,2% identificaram uma palavra, 76,4% sabia onde começava e acabava a palavra e 82,7% reconheceram que uma sequência de letras com tamanhos diferentes significava o mesmo.

Na avaliação referente à identificação da unidade palavra, 50% das crianças distinguiu letra maiúscula de letra minúscula, 96,4% sabiam o nome de algumas letras e 98,2% distinguiu números de letras.

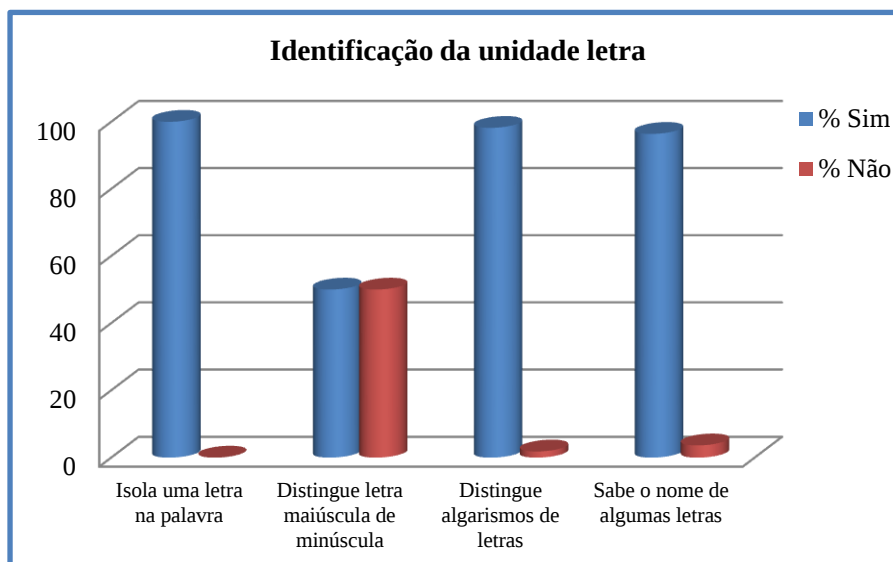


Figura 29 – Resultados da identificação da unidade letra

Após avaliação das concepções de leitura e escrita, as crianças do grupo foram organizadas de acordo com a fase em que se enquadravam. Podemos confirmar que a “fase Pré- silábica” é a que tem maior percentagem de alunos, seguida pela “fase silábica com fonetização”. Há também uma percentagem significativa de crianças na “fase alfabética”.

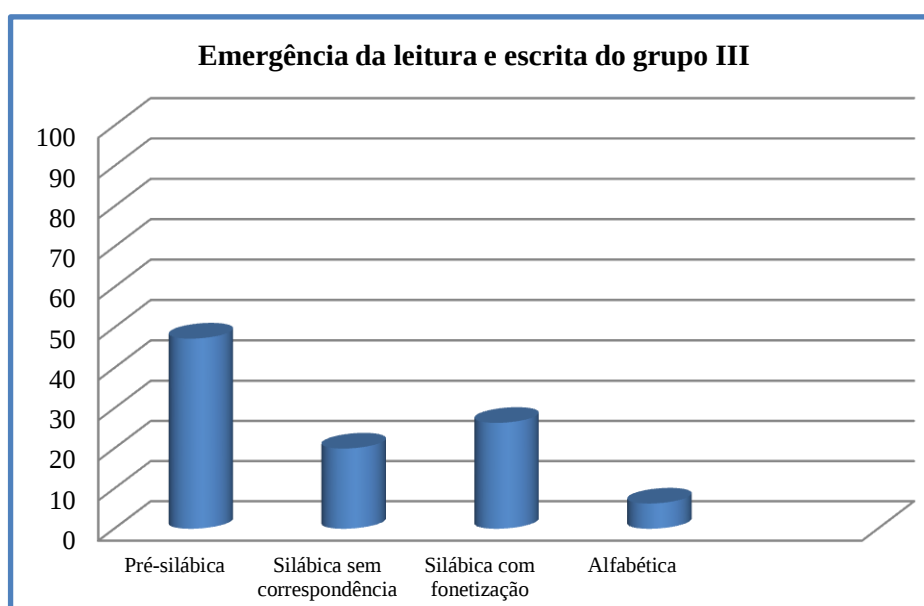


Figura 30 – Distribuição dos resultados referentes à emergência da leitura

1.3.3 Resultados dos testes intermédios do grupo III

Ao analisar a distribuição das classificações que os alunos do 2.º ano obtiveram nos testes intermédios de Português no ano letivo 2012/2013, (quadro 65), observamos pelos resultados obtidos em cada uma das questões que há competências que necessitam de ser consolidadas.

Quadro 65- Níveis de desempenho por item nos TI

Compreensão do oral							
	1.	2.1	2.2	3.	4.	5.	
% de 0	0,00	0,91	0,00	0,91	5,45	5,45	
% de 1	0,91	1,82	0,91	3,64	30,91	21,82	
% de 2	0,00	18,18	34,55	20,91	63,64	0,00	
% de 3	0,91	13,64	11,82	6,36		0,00	
% de 4	2,73	65,45	52,73	68,18		1,82	
% de 5	2,73					9,09	
% de 6	1,82					10,91	
% de 7	10,91					50,91	
% de 8	80,00						

Leitura							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
% de 0	0,00	3,64	5,45	6,36	0,00	0,91	10,00
% de 1	0,00	2,73	50,00	48,18	0,00	0,00	10,91
% de 2	9,09	3,64	44,55	45,45	10,00	4,55	2,73
% de 3	0,91	20,00			10,00	16,36	0,91
% de 4	80,91	24,55			3,64	78,18	10,00
% de 5		19,09			76,36		11,82
% de 6		26,36					3,64
% de 7							50,00

Fonte: Resultados do domínio da leitura da grelha estatística dos T I maio de 2013

De referir que na competência da compreensão do oral todos os alunos responderam corretamente, somente à questão um. A resposta à pergunta 5 foi a que mais dificuldade apresentou e só 50,9% dos alunos responderam com correção identificando todas as características solicitadas. O objetivo do item era avaliar a compreensão de instruções a partir de enunciados orais e selecionar uma resposta gráfica.

No item 2.2 os alunos também revelaram alguma dificuldade. Este item exigia o reconhecimento de um padrão de entoação adequado à situação comunicacional de um determinado enunciado. No item 1 da avaliação da leitura que pretendia avaliar a apreensão do sentido global de um texto os alunos revelaram bom desempenho, assim como no item 5 em que tinham que identificar o tema central do texto lido e no item 6 que solicitava a identificação de um segmento textual com base em critérios de coerência.

Os alunos demonstraram dificuldade na questão 2 que avaliava a capacidade de inferir uma ideia implícita.

Os alunos obtiveram 16,4% de insucesso nos resultados relativos à compreensão do oral e 21,8% na compreensão da leitura.

A percentagem de sucesso situou-se nos 83,6% no domínio da compreensão do oral e 78,12% de sucesso no domínio da compreensão da leitura (conferir figura 31).

As questões que suscitaram mais dificuldade foram analisadas por todos os docentes e implementaram-se estratégias que visaram colmatar as lacunas detetadas e consolidar os conteúdos, para que o aluno possa progredir e obter mais sucesso.

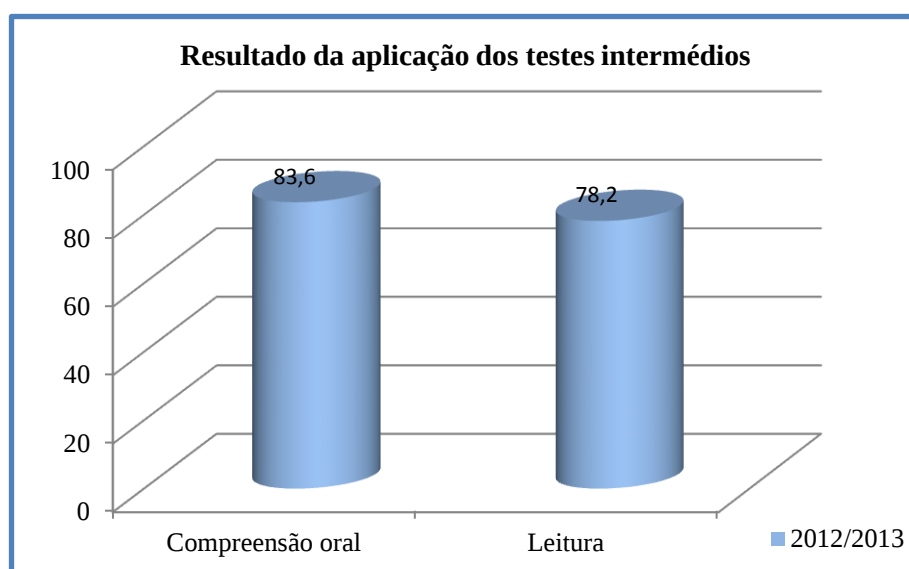


Figura 31 – Comparação entre compreensão do oral e da leitura do grupo III

1.3.4 Grupo III - Avaliação da fluência de leitura

1.3.4.1 Precisão de leitura

Para investigar a fluência de leitura foram avaliados os itens de precisão, ritmo, expressividade e a velocidade de leitura, tendo sido seguidos os mesmos procedimentos aplicados ao grupo I e II. Foram registadas e contabilizadas a totalidade de palavras lidas incorretamente pelo grupo. A notação dos erros utilizada foi erro na identificação do fonema, troca de sílabas e palavras, em que se consideraram erros de leitura a inserção e omissão, entre as quais a acentuação incorreta das palavras, substituição de sons, de letras ou sílabas e palavras.

No quadro 66 apresentamos a distribuição dos resultados pela tipologia de erros.

Quadro 66 - Precisão leitora do 3.º ano grupo III

Tipologia de erros	Erro na identificação do fonema	Troca de sílabas/ inserção / omissão	Omissão de palavras	Troca de palavras	Nº de Ocorrências	Total de palavras lidas	% de sucesso na precisão	% de palavras não lidas
Número de incorreções	12	24	7	23	66	9373	99,3	0,7
% incorreção por tipologia	18,2	36,4	10,6	34,8				

No ano letivo 2013/2014, os alunos/as do 3.º ano leram 9373 palavras e foram registados sessenta e seis erros de leitura distribuídos pelas várias tipologias consideradas.

Na troca de sílabas, inserção de sons registamos vinte e quatro ocorrências. A troca de palavras atingiu vinte e três ocorrências. O erro na identificação do fonema registou doze ocorrências e foram registadas sete omissões de palavras. Considerando as palavras lidas e o número de palavras lidas incorretamente; a taxa de precisão leitora foi de 99,3%, sendo de 0,7% a taxa de erros cometidos.

O quadro 67 mostra a precisão leitora do 4.º ano e a percentagem de erros relativas a cada tipologia.

Quadro 67 - Precisão leitora do 4.º ano no grupo III

Tipologia de erros	Erro de identificação fonema	Troca de sílabas inserção omissão	Omissão de palavras	Troca de palavras	Nº de Ocorrências	Total de palavras lidas	% de sucesso na precisão	% de palavras não lidas
Número de incorreções	2	4	3	14	23	11345	99,8	0,2
% de incorreção por tipologia	8,7	17,4	13,0	60,9				

O mesmo grupo, quando foi avaliado no 4.º ano, no ano letivo 2014/2015, leu 11345 palavras, registando-se vinte e três ocorrências de palavras lidas incorretamente. A taxa de precisão leitora no 4.º ano foi pois, de 99,8%. A incidência dos erros de leitura recaiu na troca de palavras, com catorze registos. Na troca de sílabas registámos quatro ocorrências. A omissão de palavras teve três ocorrências. Nos erros de identificação de fonema registamos duas ocorrências.

Comparando os resultados do grupo do 3.º ano com o do 4.º ano a nível do desempenho da precisão da leitura, registamos evolução de um ano para o outro. O nível de proficiência no 3.º ano foi de 99,3% e no 4.º ano foi de 99,8%. O número de ocorrências reduziu de sessenta e seis no 3.º ano para vinte e três no 4.º ano.

A tipologia de erros mais frequente no 3.º ano foi a troca de sílabas e no 4.º ano passou a ser a troca de palavras.

1.3.4.2 Expressividade e ritmo dos alunos do 3.º e 4.º anos

A criança, para ler com expressividade, deve fazer uso das estruturas entoacionais da língua, deve reconhecer as indicações fornecidas pelo texto, como marcas de pontuação, variar o tom e dar ênfase.

A sua leitura deve assemelhar-se a uma conversa, com pausas, acentuação adequada, alteração do tom de altura de voz, entoação. Se a criança decifra corretamente a palavra mas a leitura não soa com ritmo e musicalidade, então não é expressiva.

Quadro 68 - Expressividade e ritmo 3.º ano grupo III

Ano letivo 2013/14	Repete palavras	Leitura silabada	Fluente s/ pontuação/ou pausas	Leitura expressiva (entoação, clareza, tom)	Tom baixo	Nº alunos do grupo III
Nº alunos	2	11	23	51	7	94
% em relação grupo	2,1	11,7	24,5	54,3	7,4	

Na avaliação da expressividade e ritmo de leitura, no grupo do 3.º ano (quadro 68), dois alunos repetiram palavras, onze alunos fizeram leitura silabada, vinte e três alunos leram com correção as palavras, mas não respeitaram pausas ou pontuação; sete alunos leram em tom baixo e cinquenta e um alunos, ou seja 54,3% da turma leu com expressividade, entoação e ritmo adequado.

Quadro 69- Expressividade e ritmo 4.º ano do grupo III

Ano letivo 2014/15	Repete palavras	Leitura silabada	Fluente s/ pontuação/ou pausas	Leitura expressiva (entoação, clareza, tom)	Tom baixo	Nº alunos grupo III
Nº alunos	3	11	17	57	6	94
% em relação grupo	3,2	11,7	18,1	60,6	6,4	

Dos resultados obtidos pelo mesmo grupo quando foi avaliado no 4.º ano registamos, no quadro 69, que três alunos continuam a repetir palavras, onze alunos ainda fizeram leitura silabada. Leram com facilidade no reconhecimento de palavras, mas não respeitaram pontuação ou pausas dezassete alunos. Leram em tom baixo seis alunos. Leram com expressividade, entoação, ritmo e tom adequado cinquenta e sete alunos, ou seja, 60,6% do grupo.

Na comparação dos resultados do grupo do 3.º ano com o grupo do 4.º ano salientamos que aumentou o desempenho em todos os itens avaliados. A percentagem de alunos que fizeram leitura expressiva e com ritmo aumentou 6,3% de um ano para o outro.

1.3.4.3 Grupo III -Velocidade de leitura do 3.º e 4.º anos

A intervenção para avaliar a velocidade da leitura foi individualizada e constou da leitura de um texto com letra tamanho 12 e espaçamento 1,5. A leitura do aluno foi cronometrada durante um minuto e, de seguida, foram contadas as palavras lidas corretamente nesse período de tempo. O quadro 70 indica o número de alunos e o nível de leitura, tal como a percentagem de sucesso e insucesso do grupo no 3.º ano.

Quadro 70 - Velocidade de leitura do grupo III – 3.º ano

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano
Amostra - 94	2	18	32	12	30
% atingida	55,3			44,7	
	% de alunos com leitura não adequada ao 3.º ano			% de alunos a ler de acordo com o exigido para o 3.º ano	

Ao analisar os dados foram considerados os níveis ou menções e as percentagens utilizadas pelo Ministério da Educação para a avaliação das disciplinas. Registamos dois alunos com menção de insuficiente, dezoito alunos com menção de suficiente, trinta e dois alunos com menção de Bom e quarenta e dois alunos com menção de Muito Bom. Só os alunos com menções de Muito Bom, ou seja 44,7%, estão com desempenho previsto nas metas propostas no currículo, ou seja entre 90% e 100% ou mais das 110 palavras definidas pelo Currículo como meta a atingir no 3.º ano.

O quadro 71 exhibe os resultados da avaliação dos alunos do 4.º ano na velocidade de leitura.

Quadro 71- Velocidade de leitura do grupo III – 4.º ano

Ano letivo 2014/15	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/ 89% do exigido	90/100% do exigido	> 100% para o ano
Amostra -94	3	18	20	11	42
% atingida	43,6			56,4	
	% de alunos com leitura não adequada ao 4.º ano			% de alunos a ler de acordo com o exigido para o 4.º ano	

Ao analisar os registos dos alunos do 4.º ano observamos que três alunos tiveram menção insuficiente, leram de 0 a 49% das palavras definidas nas Metas Curriculares. Obtiveram menção de Suficiente dezoito alunos, ou seja, leram de 50% a 69% do número de palavras mencionadas nas Metas. Obtiveram menção de Bom vinte alunos que leram de 70% a 89% das palavras definidas. Obtiveram Muito Bom cinquenta e três alunos que leram entre 90% e mais de 100% das palavras estipuladas pelas Metas Curriculares para o ano. Liam de acordo com a proficiência exigida para o 4.º ano cinquenta e três alunos, ou seja 56,4% dos alunos atingiram as metas propostas para a fluência de leitura.

Quando comparamos os resultados do grupo no 3.º e no 4.º anos, tendo por base as menções de avaliação e considerando a leitura de 90% a 100% ou acima dos 100% das 125 palavras previstas nas Metas Curriculares, 56,4% dos alunos atingiram a menção de Muito Bom. No 3.º ano, o grupo tinha atingido 44,7% como se pode conferir na figura 32.

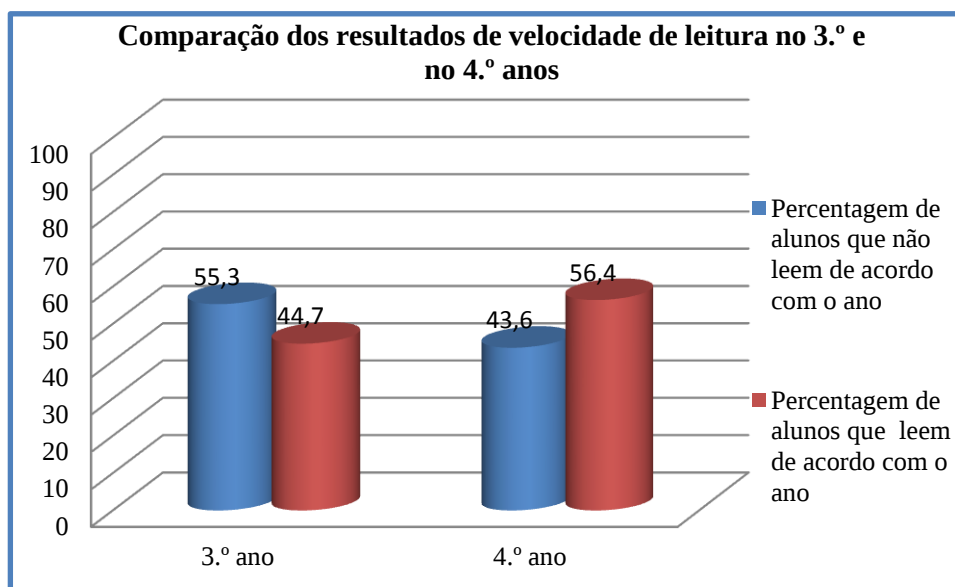


Figura 32 – Comparação dos resultados de fluência de leitura no 3.º e 4.º anos

No 4.º ano os resultados do grupo foram estudados por género e no quadro 72 observamos a distribuição dos resultados por nível tendo por referência o género.

Quadro 72 - Comparação dos resultados por género - grupo III

Percentagens indicativas do nível	0/49% do exigido	50/69% do exigido	70/89% do exigido	90/100% do exigido	Acima de 100% para o ano	% de sucesso dos sujeitos masc. e fem.	% de sucesso da amostra (94 crianças)
Raparigas- 44	1	10	10	4	19	52	24,5
Rapazes - 50	2	8	10	7	23	60	31,9

No final do 4.º ano 24,5% de raparigas e 31,9% dos rapazes atingiram as metas definidas pelo currículo para a fluência de leitura. Se a percentagem fosse calculada no universo do número de rapazes e do número de raparigas, o sucesso a nível da fluência seria de 52% para as raparigas e 60% para os rapazes.

1.3.5 Resultados do domínio da compreensão da leitura 2014/15

Os valores do quadro 73 foram extraídos da pauta final enviada às escolas pelo IAVE, produto da aplicação da prova final, instrumento de avaliação do Ministério da Educação.

Quadro 73 - Domínio da compreensão da leitura no ano letivo 2014/15

Níveis definidos pelo ME	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Distribuição dos alunos que realizaram a Prova por nível	4	16	36	32	6
Percentagem por nível	4,3	17	38,3	34	6,4
Percentagem de negativas	21,3				
Percentagem de positivas			78,7		

Dos 94 alunos do 4.º ano que fizeram as provas finais de Português, 4,3% tiveram nível um no domínio da compreensão, 17% obtiveram nível dois no mesmo domínio, ou seja, 21,3% dos alunos avaliados teve nível negativo no domínio da compreensão da leitura.

A percentagem de alunos que tiveram positiva nas questões que avaliavam a compreensão da leitura foi de 78,7%. O nível 5 foi atingido por 6,4% de alunos, o nível quatro por 34% dos alunos e o nível três por 38,3% dos alunos avaliados.

Ao analisar os resultados constatámos que 78,7% dos alunos registaram nível positivo na compreensão de leitura.

O quadro 74 compara os resultados relativos à compreensão da leitura por género.

Quadro 74 - Comparação dos resultados por género no domínio da compreensão da leitura

Níveis definidos pelo ME	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	% de sucesso dos sujeitos masc. e fem.	% de sucesso da amostra (94 crianças)
Raparigas- 44	2	9	13	16	4	75	35,1
Rapazes- 50	2	7	23	16	2	82	43,6

Destes, 35,1% são raparigas e 43,6% são rapazes. A percentagem de rapazes com nível quatro é igual à percentagem das raparigas com o mesmo nível e no nível 5 há mais raparigas do que rapazes. Neste grupo, as raparigas obtiveram maior percentagem de níveis dois do que os rapazes.

Se o resultado fosse apurado tendo por base o universo de cada um dos géneros, teríamos 75% de sucesso na compreensão da leitura para as raparigas e 82% para os rapazes.

1.3.6 Resultados do grupo III na compreensão e na fluência de leitura

No grupo III, o dos alunos que realizaram a prova final do 4.º ano no ano letivo 2014/15, observámos que o nível de positivas no domínio da compreensão da leitura foi de 78,7%. A nível da fluência leitora registámos que 56,4% dos alunos estavam a ler de acordo com o mínimo exigido nas metas curriculares para o 4.º ano. No item que avalia a precisão de leitura, 99,8% das palavras foram lidas corretamente, o número de incorreções registado

foi de 23 ocorrências. O erro predominante observado durante a leitura foi a troca de palavras. Na avaliação da expressividade e ritmo, 60,6% dos alunos liam com expressividade, entoação e ritmo adequado. (Conferir figura 33)

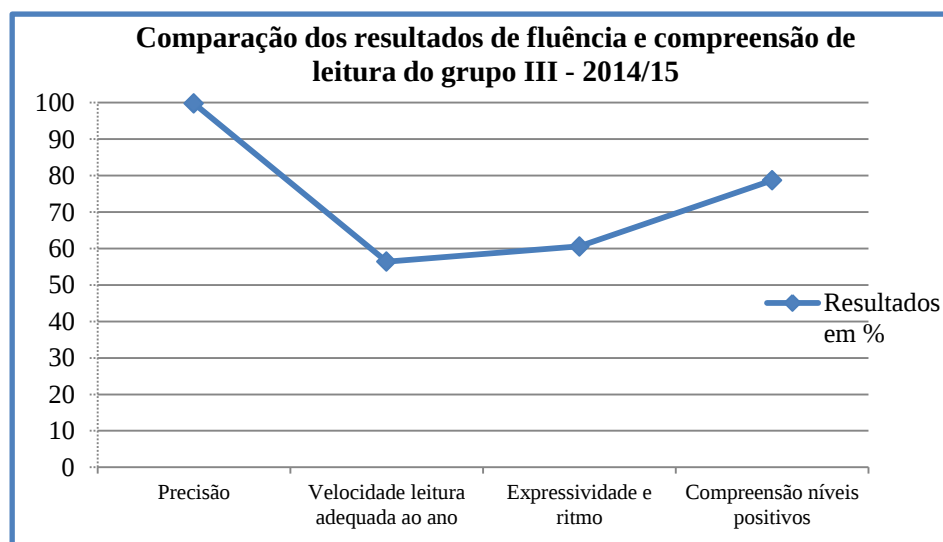


Figura 33 – Comparação dos resultados entre fluência e compreensão de leitura

Ao estudar a variação dos resultados por sexo, neste grupo, os rapazes atingiram melhores resultados quer a nível da compreensão quer a nível da fluência. Como ilustra a figura 34, estes atingiram 43,6% nos resultados das provas finais, no domínio da compreensão e 31,9% na avaliação da leitura oral. As raparigas atingiram 35,1% no domínio da compreensão da leitura e 24,5% na avaliação da leitura oral.

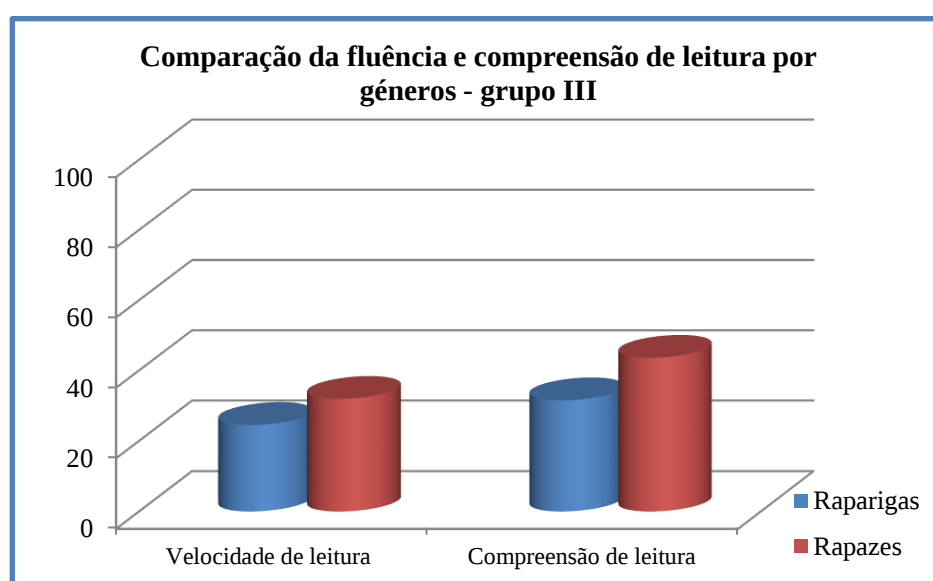


Figura 34 – Comparação dos resultados entre fluência e compreensão de leitura por género

1.4 Comparação dos resultados nos três anos – síntese

1.4.1 Pré-escolar

As figuras 35 a 45 comparam os dados recolhidos, através da entrevista individual, referentes aos comportamentos emergentes de leitura e escrita no pré-escolar. Registamos no que respeita ao projeto leitor que de 2009 para 2012 aumentou de 20% para 96,4% o número de pais que se habituaram a ler para os filhos. Este valor coincide com a percentagem de alunos que percecionam os pais como leitores. Todas as crianças têm a noção que é importante saberem ler. Aumentou de 69% para 98,2% a percentagem de crianças que referem que já viram os pais a escrever.

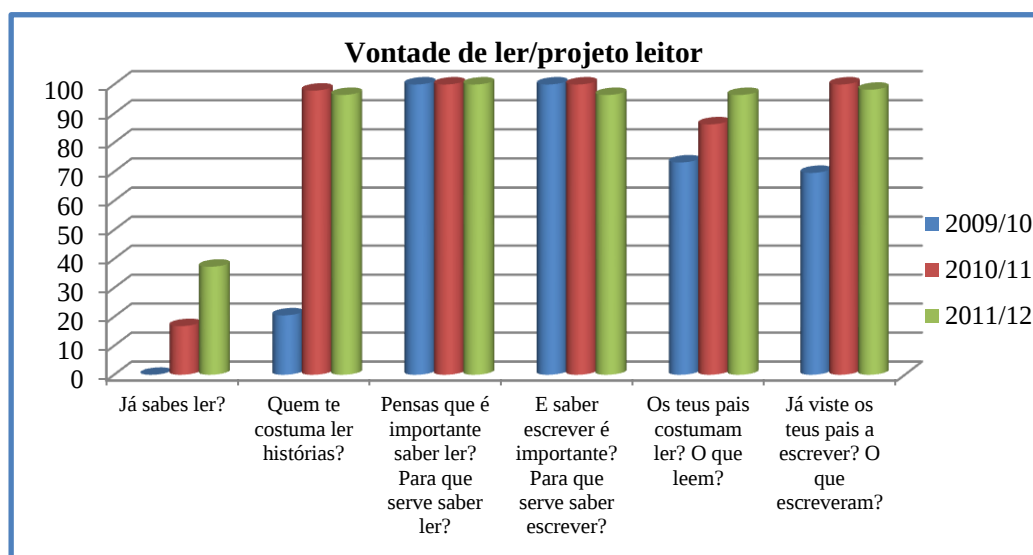


Figura 35 – Projeto leitor

No item da funcionalidade da leitura, em que questionava a criança sobre o que se podia ler em cada suporte, os valores cresceram de 25,7%, para 90,5 e para 93,6%. Na questão em que se pedia à criança par identificar o que se podia ler em cada suporte, a percentagem de crianças que tinha noção do que se podia ler em cada suporte cresceu de 41,6%, para 58,9%, e no ano seguinte atingiu 95,5%.

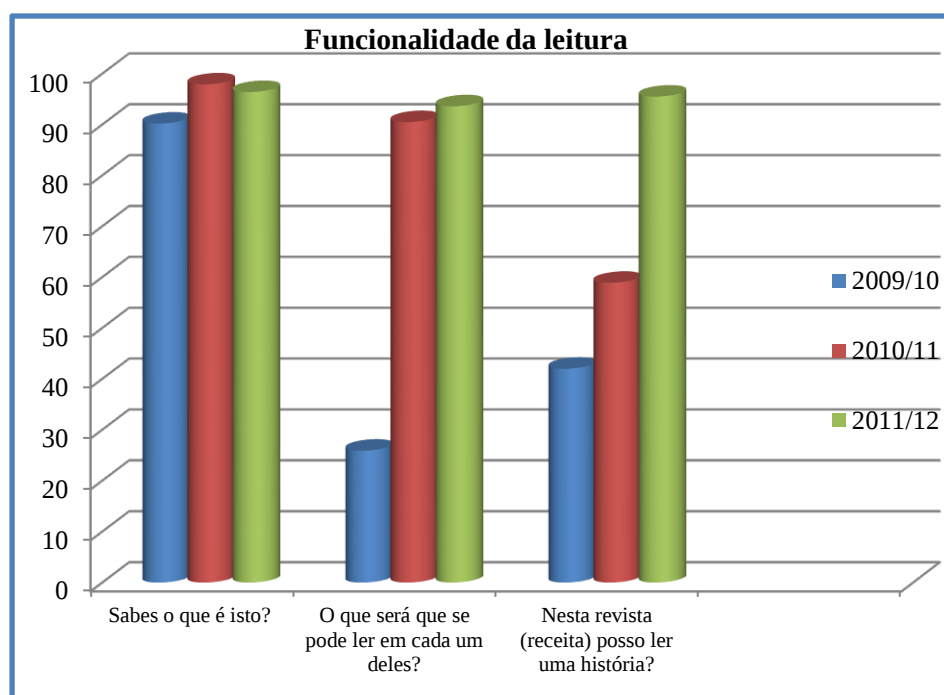


Figura 36 – Funcionalidade da leitura

No ponto que avaliou o manuseamento de material escrito, todos os itens aumentaram do grupo I para o grupo III. No item que pedia às crianças para identificarem o nome do autor aumentou de 62,5% para 92,7%.

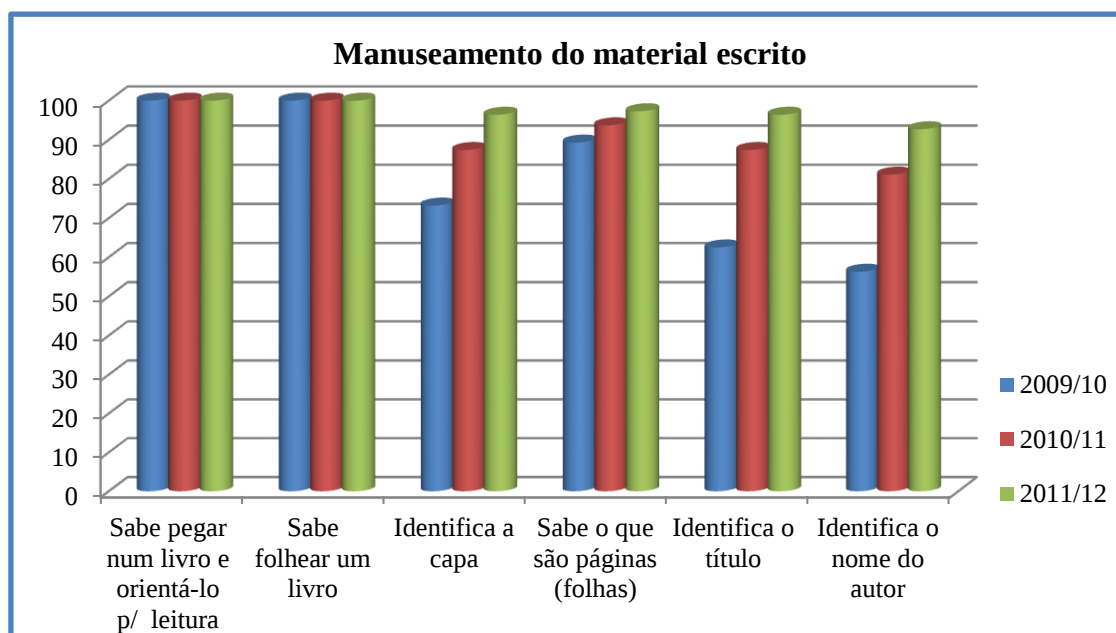


Figura 37- Manuseamento do material escrito

Nos conhecimentos relativos à identificação e orientação da mancha gráfica, o valor médio baixou ao longo destes três anos de 94,7% para 88,2%. No item que solicita para

assinalarem onde começa e acaba a palavra os valores aumentaram de 54% para 89,5% tendo reduzido para 76,4% no último ano. Nos restantes itens os resultados foram aumentando de ano para ano.

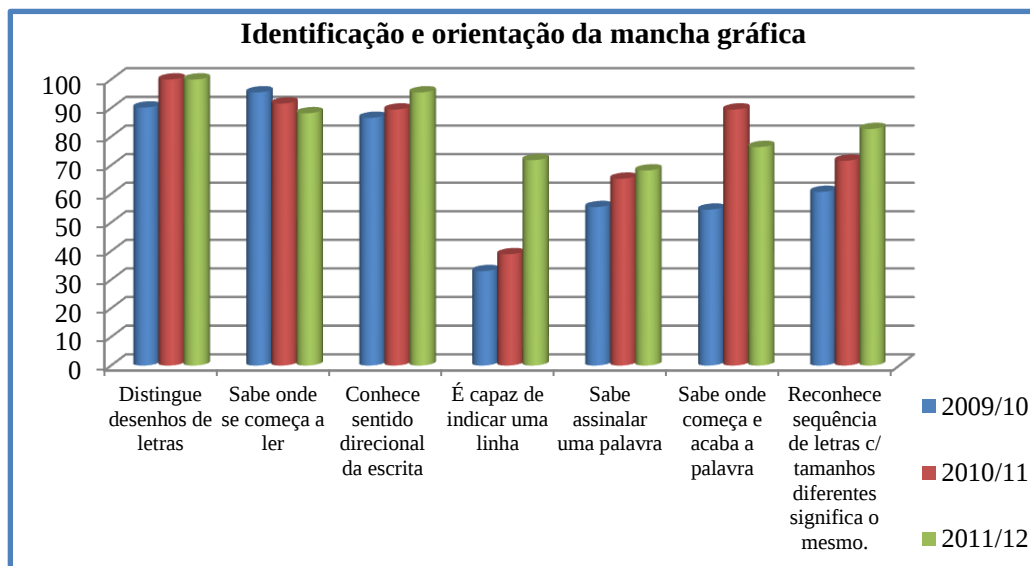


Figura 38 – Identificação mancha gráfica

No ponto de identificação da unidade letra, em todos os itens as crianças mostraram evolução de ano para ano, sendo o reconhecimento de letra maiúscula e minúscula o conteúdo que mais dificuldade coloca às crianças. Os valores progrediram de 12,4% para 50%. Todas as crianças isolam uma letra e 96,4% sabem o nome de algumas letras. Como ilustra a figura 39, o grupo I tinha poucos conhecimentos relativos a este item.

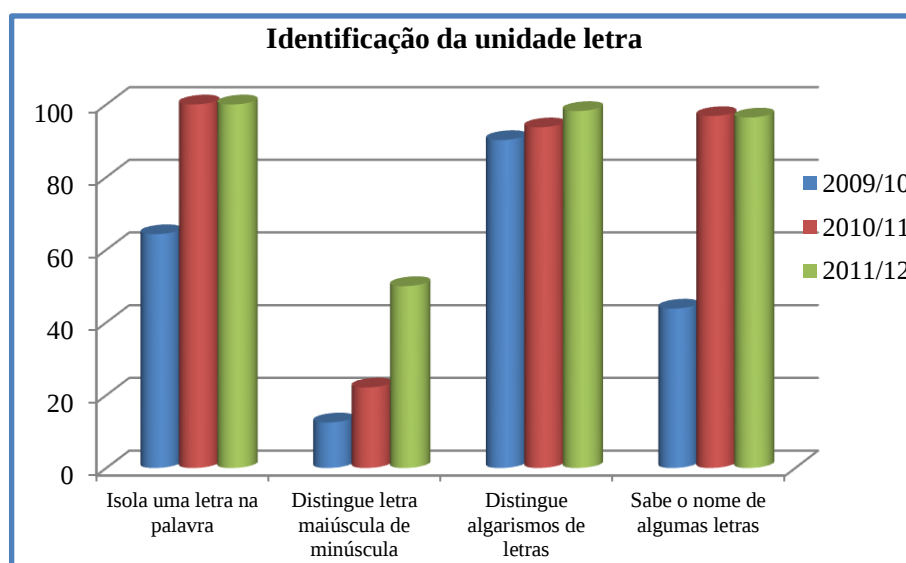


Figura 39 – Identificação da unidade letra

A nível da escrita e leitura de palavras, a prestação das crianças não é regular e difere de grupo para grupo. No grupo I, 37,2 % das crianças encontravam-se na fase “pré-silábica”, grupo II, 63,2% e no grupo III havia 47,3% das crianças nesta fase. Na fase “silábica sem correspondência” temos 23% no grupo I, o valor diminuiu no grupo II para 17,9% e voltou a aumentar no grupo III para 20%. Na fase “silábica com fonetização” no grupo I registámos 34,5%, no grupo II o valor situava-se em 14,7% e no grupo III o valor subiu para 26,4%. Na fase alfabética encontrámos 5,3% das crianças do grupo I, 4,2% do grupo II e no grupo III o valor aumentou para 6,3%.

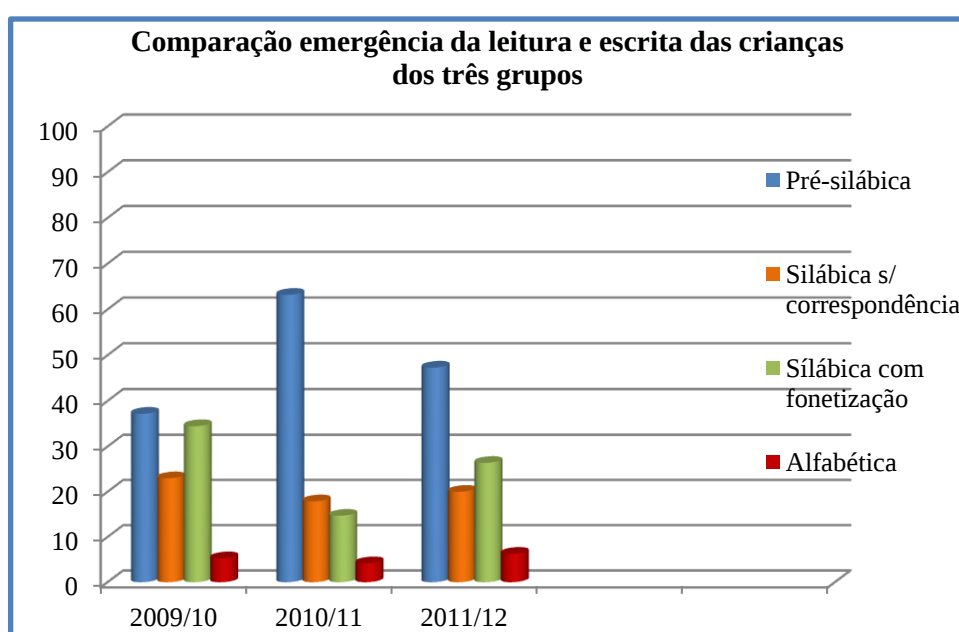


Figura 40 – Comparação emergência leitura

1.4.2 Testes intermédios

Na observação dos resultados dos testes intermédios, em todos os anos em estudo, registamos que os grupos tiveram melhores resultados na compreensão do oral do que na compreensão da leitura. Os grupos atingiram 99,1%, 100% e 83,6% na compreensão do oral. Na compreensão da leitura os valores foram de 95,5%, 100% e 78,2% respetivamente para o grupo I, II e III, como ilustra a figura 41.

No domínio da leitura, a nível nacional, verificou-se, pela primeira vez, no TI de 2013, um ligeiro decréscimo dos resultados. “Este facto parece resultar da combinação entre a tipologia do texto que serviu de suporte a esses itens (texto de carácter informativo) e o formato dos itens (itens de construção e de associação/correspondência)” (Sousa, 2013a: 10).

Nas três provas, os alunos manifestaram mais dificuldades nos itens de construção. Eles revelaram dificuldade na identificação da informação textual explícita, na justificação de uma tomada de posição a partir do conhecimento veiculado pelo texto, em que se deveriam posicionar face a uma situação de intertextualidade, justificando uma preferência.

A dificuldade na resposta aos itens de construção em que era exigido reorganização da informação e opinião crítica, poderá ter decorrido, por um lado, de fatores inerentes à produção de uma resposta, por outro devido à complexidade da operação requerida. Os itens exigiam a justificação de uma preferência e o percurso cognitivo que permite ligar as representações mentais de carácter afetivo do aluno a um paradigma lógico que sustente e valide a sua preferência; exigem uma operação cognitiva que a estrutura mental do aluno ainda não permite.

Os itens de seleção que exigiam a apreensão do sentido global do texto, localização de informação explícita, relacionar imagens com informação do texto, responder a questões sobre o texto foram os itens de melhor desempenho.

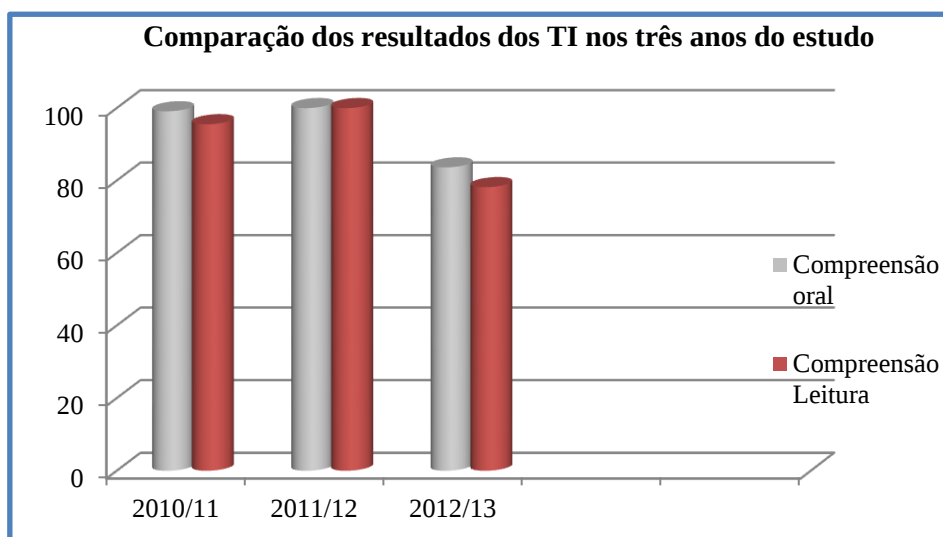


Figura 41 – Comparação TI

1.4.3 Fluência de leitura

A figura 42 compara os resultados do domínio da precisão em todos os anos em estudo.

No 3.º ano, o item da precisão de leitura foi de 99,1% para o grupo I e de 99,3% para o grupo II e para o grupo III. A precisão de leitura dos alunos do 4.º ano foi de 99,6% para o grupo I e de 99,8% nos grupos II e III.

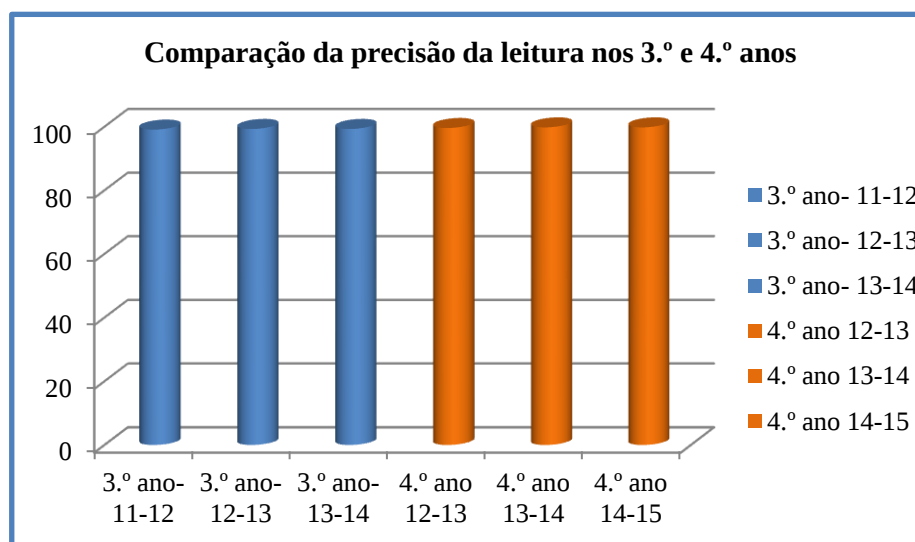


Figura 42 – Comparação da precisão leitora nos anos em estudo

Quanto ao item da expressividade e ritmo (figura 43) os alunos obtiverem melhor desempenho do 3.º para o 4.º ano em todos os itens observados. Leram com melhor entoação e expressividade do 3.º ano para o 4.º ano, verificando-se um aumento de 11%, 9% e 7% respetivamente nos grupos I, II e III.

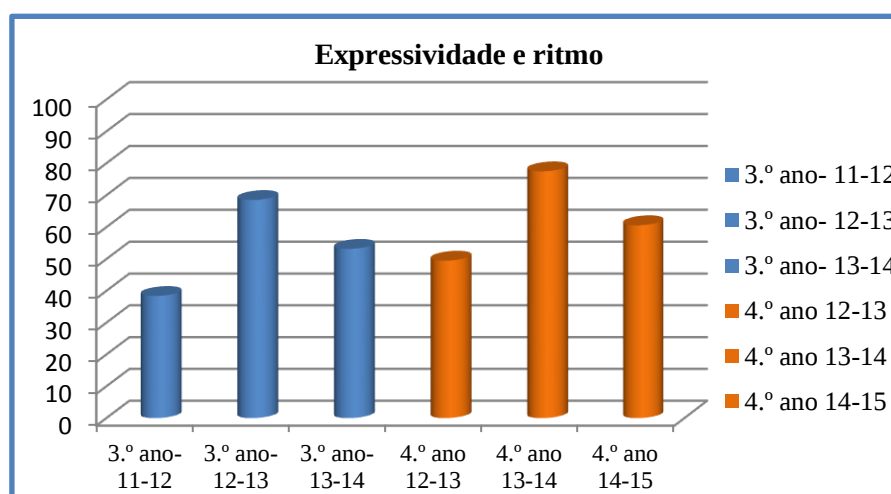


Figura 43 – Comparação da expressividade nos anos em estudo

Na avaliação da velocidade de leitura observámos alteração de níveis do 3.º para o 4.º ano. Do 3.º para o 4.º ano, cerca de 9% dos alunos leem menos duas a seis palavras, mas mantêm o nível. Em média, 28% dos alunos mantêm no 4.º ano o nível já atingido no 3.º ano. De seis a trinta e dois alunos aumentam o número de palavras lidas e mudaram de nível, ou seja 69% das crianças. As crianças que se encontravam no 3.º ano a ler com fluência adequada ao ano adquirem no 4.º ano a fluência prevista para os 5.º e 6.º anos de escolaridade. Apurámos nesta situação cerca de 22% de alunos que conseguiram aumentar dois níveis de um ano para o outro.

As crianças que no 3.º ano ainda não tinham atingido o nível de fluência previsto, ou mantêm o nível ou aumentam ligeiramente o número de palavras lidas, mas não alcançam o nível de fluência previsto nas metas para o 4.º ano.

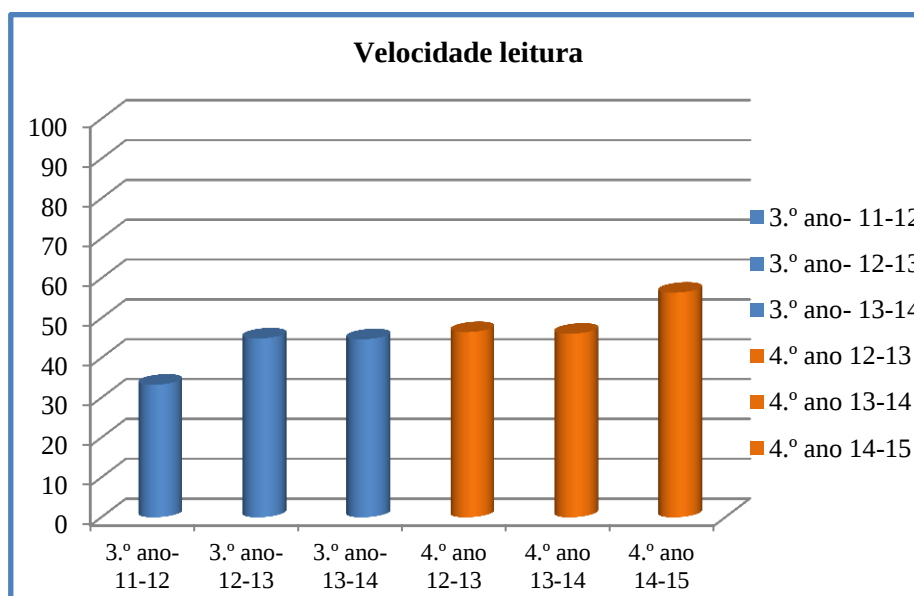


Figura 44 – Comparação da avaliação da velocidade de leitura nos anos em estudo

O nível de fluência de leitura das crianças progrediu do 3.º para o 4.º ano em todos os anos em estudo (figura 44). De 2011/12 para 2012/13 apurou-se 33,3% que atingiram as metas do 3.º ano e passou no 4.º ano para 46,5% o número de crianças a ler de acordo com o previsto nas Metas. De 2013/2014 o resultado no 3.º ano era de 44,9% e passou para 46,1% no 4.º ano. Os alunos que foram avaliados em 2014, no 3.º ano 44,7% atingiram as metas definidas para o ano e em 2015, quando avaliados no 4.º ano, 56,4% tinham atingido as metas de fluência previstas no Currículo.

Os resultados médios da amostra constam do quadro 75 e podemos confirmar a evolução da fluência nas três dimensões estudadas.

Quadro 75 – Média dos 3 anos na fluência de leitura

Fluência	Precisão leitora	Expressividade	velocidade
3.º ano	99,2	53,4	41
4.º ano	99,7	62,5	49,7

1.4.4 Compreensão da leitura

O domínio da leitura foi aquele em que os alunos revelaram maior dificuldade, embora se tenha registado uma evolução positiva entre 2013 e 2015. Neste domínio, pretendeu-se avaliar, por um lado, a capacidade de aplicar conhecimentos, localizar ou relacionar informações textuais explícitas, e, por outro lado, a capacidade de produzir inferências mais ou menos complexas e de formular juízos de valor.

A figura 45 exhibe a tendência dos resultados da avaliação no domínio da compreensão da leitura e como têm evoluído de 2013 a 2015. O grupo I obteve 25,3% de positivas, o grupo II atingiu 73% de positivas no domínio e o grupo III obteve 78,7% de positivas neste domínio. Quando analisamos o comportamento da amostra no domínio da compreensão da leitura, o valor médio de sucesso é de 58,2%.

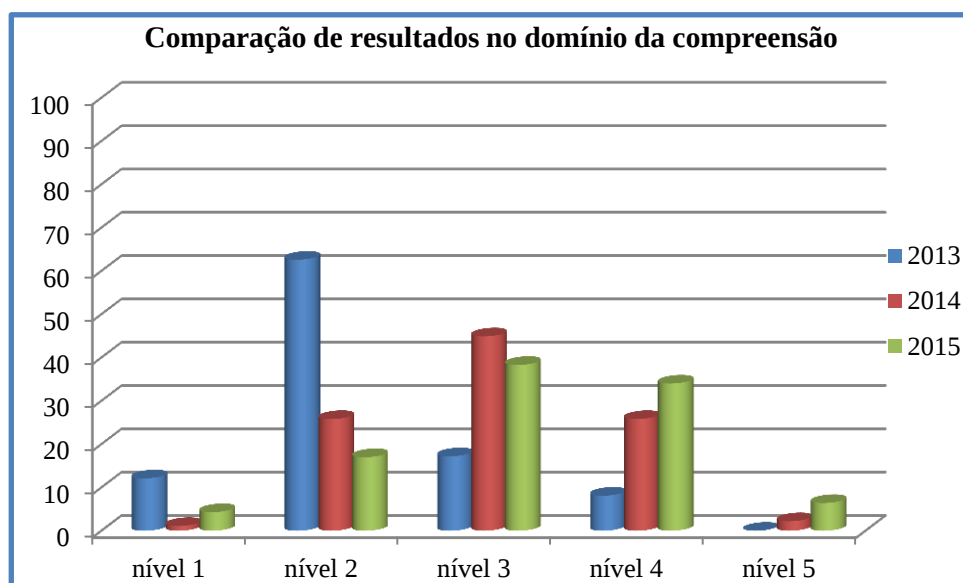


Figura 45 – Comparação dos resultados no domínio da compreensão de leitura nos 3 anos

2. Fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura

2.1 Ação social escolar e resultados

No ano letivo 2013 faziam parte do grupo I trinta alunos subsidiados. O quadro 76, ilustra a percentagem de níveis negativos dos alunos com ASE.

Quadro 76 – ASE e relação com insucesso no grupo I

Nº alunos com insucesso no domínio da leitura	Alunos que usufruem de ASE	Alunos com ASE e com nível negativo	% de insucesso em relação aos alunos ASE	% de insucesso em relação ao grupo
73	30	27	90	37,0

No universo de setenta e três alunos com nível negativo no domínio da leitura, vinte e sete eram alunos carenciados, o mesmo é dizer que 37% dos alunos que tiveram nível negativo eram subsidiados. Ao cotejar os resultados tendo por base os resultados dos alunos que no grupo beneficiavam de subsídio escolar, 90% obteve insucesso no domínio da compreensão de leitura.

Em 2014, no denominado grupo II havia vinte alunos subsidiados. O quadro 77 indica a percentagem de níveis negativos dos alunos com ASE relativa aos alunos com insucesso e em relação aos alunos que beneficiaram de ASE.

Quadro 77- ASE e relação com insucesso no grupo II

Nº alunos com insucesso no domínio da leitura	Alunos que usufruem de ASE	Alunos com ASE e com nível negativo	% insucesso em relação aos alunos ASE	% de insucesso em relação ao grupo
24	20	13	65,0	54,2

No universo de vinte e quatro alunos que tiveram nível negativo na compreensão da leitura treze eram carenciados, o que representa 54,2% de nível negativo referente a alunos subsidiados. No universo dos alunos subsidiados, 65% não teve sucesso.

Em 2015, no grupo III havia vinte e oito alunos subsidiados. O quadro 78 aponta a percentagem de alunos ASE que tiveram nível negativo relativamente ao grupo.

Quadro 78 - ASE e relação com insucesso grupo III

Nº alunos com insucesso no domínio da leitura	Alunos que usufruem de ASE	Alunos com ASE e com nível negativo	% insucesso em relação aos alunos ASE	% de insucesso em relação ao grupo
23	28	6	21,4	26,1

No universo de vinte e três alunos que tiveram nível negativo no domínio da compreensão seis eram carenciados, o que representa 26,1% do total de níveis negativos no domínio. Ao confrontar os resultados tendo por base os resultados dos alunos, que no grupo, beneficiaram de subsídio, 21,4% obtiveram insucesso no domínio da compreensão da leitura.

Os dois alunos que tiveram nível cinco, no domínio da compreensão em 2014, não usufruíam de subsídio.

A figura 46 ilustra os resultados dos alunos da amostra que usufruem de ASE e que tiveram nível negativo e os que atingiram nível positivo.

Dos 6 alunos que em 2015 atingiram, no domínio da compreensão, nível cinco, menção de Muito Bom, três eram abrangidos pela ação social escolar.

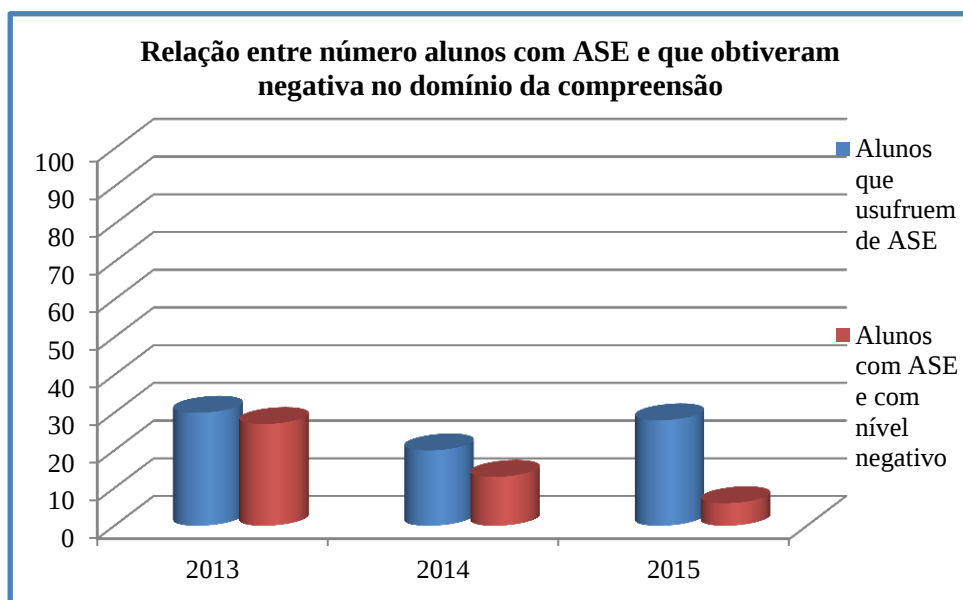


Figura 46 – Comparação de resultados entre alunos com ASE

A percentagem de negativas, no domínio da compreensão da leitura, do total de alunos que usufruem de ASE é de 58%.

2.2 Habilitações académicas das mães

As mães, do público-alvo do nosso estudo têm como habilitações literárias, maioritariamente o ensino secundário, seguido do 3.º ciclo e ensino superior. A percentagem de alunos cujas mães têm o 1.º ciclo é residual. (conferir figura 47)

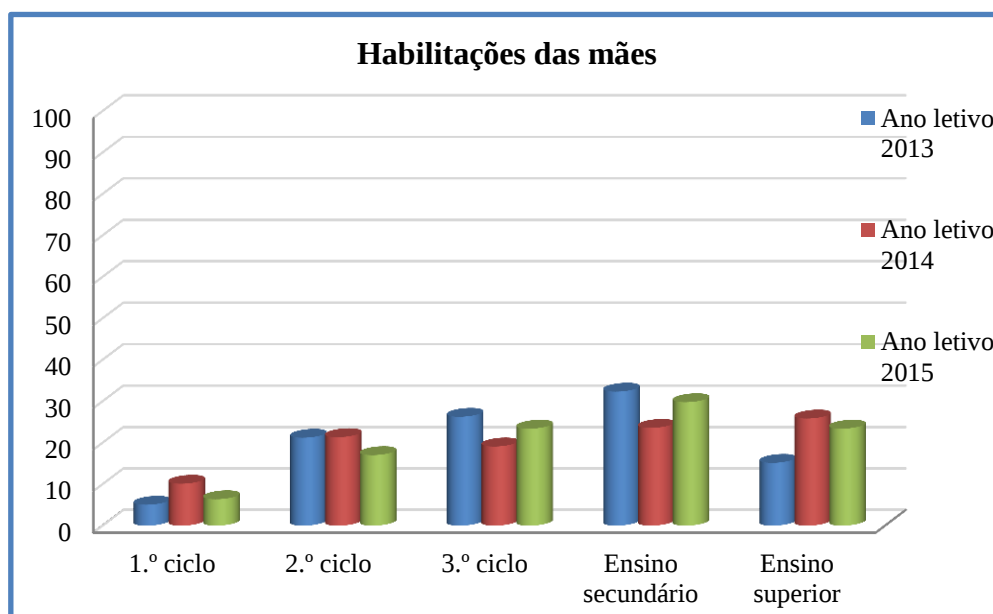


Figura 47 – Habilitações das mães dos alunos do estudo

Neste ponto, registamos que nos grupos do estudo 8 alunos atingiram nível 5 na compreensão de leitura. As habilitações académicas das mães são o 12.º ano.

No quadro 79 registamos que os alunos com maior percentagem de insucesso, em cada grupo, são filhos de mães com o 3.º ciclo. No grupo I existe uma percentagem elevada de alunos cujas habilitações das mães são o 12.º ano, seguida da percentagem de mães com o 2.º ciclo. Os alunos cujas mães têm o 1.º ciclo, todos tiveram nível negativo no domínio da compreensão. No grupo II, a percentagem de alunos com insucesso na compreensão da leitura, é igual para aqueles cujas mães têm o 12.º ano e o 2.º ciclo. Neste grupo há também uma percentagem significativa de alunos cujas mães têm o 1.º ciclo. Do universo de 9 mães com 1.º ciclo, seis alunos tiveram nível negativo. No grupo III, os alunos com mais negativas foram os filhos de mães que têm o 3.º ciclo, logo após temos os alunos cujas habilitações das mães são o 2.º ciclo. Neste grupo, todos os alunos filhos de mães com o 1.º ciclo tiveram nível positivo na compreensão da leitura.

Em todos os grupos há alunos com insucesso e cujas mães possuem o ensino superior.

Quadro 79 - Relação entre nível negativo na compreensão de leitura e habilitações das mães

Habilitações académicas das mães	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário 12.º ano	Ensino superior	Total alunos com insucesso
Número alunos com nível negativo ano letivo 12-13- grupo I	5	17	24	21	6	73
% de níveis negativos em relação ao nº de alunos com insucesso	6,8	23,3	32,9	28,8	8,2	
Número alunos com nível negativo em 13-14 – grupo II	6	5	7	5	1	24
% de níveis negativos em relação ao nº de alunos com insucesso	25,0	20,8	29,2	20,8	4,2	
Número alunos com nível negativo em 14-15 – grupo III	0	8	10	4	1	23
% de níveis negativos em relação ao nº de alunos com insucesso	0,0	34,8	43,5	17,4	4,3	

No grupo I, os filhos de mães com o 1.º ciclo foram os que tiveram menor percentagem de negativa, seguida pela percentagem de alunos com negativa cujas mães possuem ensino superior.

No grupo II é significativa a percentagem de alunos com negativa cujas mães têm o 1.º ciclo. Continuamos a registar insucesso nos filhos de mães com ensino superior.

No grupo III, os alunos filhos de mães com o 1.º ciclo não tiveram níveis negativos, mas continuamos a registar insucesso em alunos filhos de mães com ensino superior.

Os oito alunos, do universo em estudo, que tiveram nível 5, no domínio da compreensão, sete são filhos de mães cujo grau académico é o ensino secundário e um é filho de mãe que tem o ensino superior.

Ao considerar a média dos resultados da totalidade dos alunos do estudo (quadro 80) podemos observar a prevalência de insucesso na compreensão da leitura em alunos filhos de mães com o 3.º ciclo, seguida das mães com o 2.º ciclo, ensino secundário e com alguma diferença os alunos cujas mães têm o 1.º ciclo.

Quadro 80 – Relação entre percentagem de alunos da amostra com nível negativo e habilitações das mães

Habilitações académicas das mães	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário 12.º ano	Ensino superior
	10,6	26,3	35,2	22,3	5,6

2.3 Obras de literatura infantil lidas pelos alunos

Os alunos em estudo têm hábitos de leitura (conferir quadros 81 e 82). Leem livros de literatura infantil de vários géneros e autores. Como já referido, o projeto “Livros andantes e acompanhantes” disponibiliza anualmente um acervo de duzentas e vinte obras, em cada sala, que são requisitados pelos alunos e crianças do pré-escolar para leitura autónoma individual ou com a família.

Quadro 81 – Número de obras requisitadas e lidas pelos alunos do 1.º ciclo

Ano letivo	Leitura autónoma 1.º ciclo	Média leitura por aluno	Leitura autónoma acompanhados com família	Média por aluno leitura autónoma acompanhados	Leitura Orientada em sala aula 1.º ciclo. Obras lidas por turma
2009/2010	4791	12	1126	3	13
2010/2011	6804	16	2532	6	14
2011/2012	5368	12	2083	5	14
2012/13	5501	13	2006	5	11
2013/14	4583	12	1471	4	12
2014/15	5401	14	1840	5	11
Total	32448		11058		75

O número de obras requisitadas pelos alunos do 1.º ciclo situa-se, entre as 4791 e as 6800 requisições anuais; a estas ainda se devem juntar as 1120 a 2000 obras que levaram para casa e que foram lidas com a família. No 1.º ciclo, a média de obras lidas por ano e por cada aluno oscilou entre doze a dezasseis obras. Podemos confirmar que durante os anos em que decorreu o estudo, estas crianças requisitaram 32448 obras que leram de forma autónoma e mais 11058 obras em que a leitura foi partilhada com a família. Feito o cômputo destas leituras, cada aluno leu entre doze e dezasseis livros por ano. O empenho e

participação das famílias estão patentes no número de leituras que partilham com os filhos. Registamos uma média de três a seis livros por família/ano.

Os professores promovem, de forma sistemática, leitura orientada. Este trabalho, desenvolvido na turma, abrange atividades como: Pré-leitura, leitura integral da obra, compreensão global, pesquisa sobre a obra e autor, fichas de leitura, trabalhos de escrita, gramática, expressão plástica e dramatizações. Para tal, são usados como recurso os livros da Biblioteca Escolar adquiridos para leitura orientada e as obras definidas nas Metas Curriculares. Os/as docentes construíram ou adaptaram os materiais aplicados às turmas.

Cada professor trabalhou com os alunos, em cada ano, entre onze e catorze títulos dos diversos géneros. Os títulos seleccionados foram obras do PNL ou os definidos pelas Metas Curriculares.

Quadro 82 – Número de requisições e leituras do pré-escolar

Ano letivo	Leitura autónoma pré-escolar	Média leitura por criança	Leitura autónoma acompanhados com família	Média criança por de leitura autónoma acompanhados
2009/2010	3200	17	4084	22
2010/2011	2406	12	1753	9
2011/2012	8298	52	5416	34
2012/2013	8242	53	5044	32
2013/2014	2842	20	2609	19
2014/2015	8095	16	4312	8
Total	33083		23218	

No pré-escolar foram manuseados individualmente e levados para casa 33083 obras. Juntam-se a estas requisições mais 23218 que foram lidos pela família à criança. A média de leituras oscila de ano para ano. De grupo para grupo foram “lidos”, em média, doze e cinquenta e três livros. Das obras requisitadas para leitura com a família registamos entre nove e trinta e quatro títulos, não sendo contabilizadas nestas as leituras mediadas pelas educadoras para desenvolver o seu trabalho em sala de aula.

2.4 Manuais escolares

A análise documental incidiu sobre os manuais escolares adotados a nível nacional em 2012 para o 3.º ano. Os manuais foram identificados de M1 a M5. O estudo de cada manual foi realizado, tendo por referência os critérios definidos pelo ME para análise e seleção de manuais, assim como o proposto no Programa e Metas em vigor e a informação teórica sobre o domínio da compreensão de leitura.

2.4.1 Parâmetros de avaliação de manuais definidos pelo M.E

Quanto à organização do manual, a apresentação pode ser diferente em todos, mas no geral as rubricas são: o texto, as questões de compreensão de leitura, páginas de conteúdos gramaticais, ortográficos e propostas de escrita. Todos os manuais têm um caderno de trabalho que faz parte integrante destes.

Quanto ao critério informação, no geral, os manuais articulam temas de estudo do meio, apelam ao desenvolvimento de valores sociais e de cidadania, tolerância, solidariedade, bondade, amizade, proteção da natureza e ambiente. A informação no geral é correta.

No critério comunicação podemos dizer que o tamanho, tipo de letra, espaçamento e distribuição dos textos de todos os manuais são adequados, tal como as ilustrações que se articulam com os textos e, no geral, são expressivas e adaptadas.

2.4.2 Corpus textual

No que concerne ao corpus textual, os textos são de autores consagrados. (quadro 83)

Quadro 83 - Autores citados em 3 manuais com mais de 3 citações

Autores	Nº manuais	Total citações
António Torrado	5	7
José Jorge letria	5	7
Alice Vieira	4	12
Luísa Ducla Soares	4	10
Álvaro Magalhães	4	7
António Mota	4	6
Ana Mª Magalhães	4	6
Maria Alberta Menéres	4	6
Rosário Araújo	3	6
José Eduardo Agualusa	3	3
Eugénio Andrade	3	3

A frequência com que estes autores foram mencionados nos vários manuais oscila entre três, seis ou sete excertos de obras, em três, quatro ou cinco manuais. Excetam-se as escritoras Alice Vieira e Luísa Ducla Soares que têm excertos em quatro manuais com doze e dez citações respetivamente.

Em todos os manuais encontrámos textos inéditos de autores reconhecidos na literatura infantil e recomendados para leitura pelo PNL ou pelas Metas Curriculares. Os manuais M1,M2,M3 e M4 propõem a leitura de dois ou três textos de autores estrangeiros. De referir que os textos do M1 e do M4 não haviam sido divulgados em manuais anteriores.

2.4.3 Distribuição de textos pelos manuais

Para compreender e extrair informação de um texto é preciso saber usar estratégias específicas. Para que tal aconteça, será essencial que estas sejam ensinadas de forma explícita. Cada tipo de texto deverá ser explorado com base em atividades e estratégias que possibilitem ao aluno a aprendizagem e os ensinem a retirar informação dos textos.

Os manuais do 3.º ano adotados em 2012 quanto ao número de textos de cada manual são equilibrados. No total ofertam 233 textos.

Quadro 84 - Distribuição dos textos por género/tipo em cada manual e total textos por manual

		M1	M2	M3	M4	M5	Nº Total
Narrativo	%	54,5	81,2	72	35,7	75	63,9
	N	30	43	31	15	30	149
Poético	%	27,3	16,9	18	28,6	12,5	21
	N	15	9	8	12	5	49
Informativo	%	7,3	0	4	23,8	10	8,3
	N	4	0	2	10	4	20
Dramático	%	1,8	0	2	4,8	0	1,7
	N	1	0	1	2	0	4
BD	%	1,8	0	2	4,8	0	2,1
	N	1	0	1	2	1	5
Instrucional	%	7,3	1,9	2	2,3	2,5	3
	N	4	1		1	0	6
Número total de textos dos manuais		55	53	43	42	40	233

Como se pode observar no quadro 84 o manual M1, tem 55 textos que foram distribuídos da seguinte forma: 54,5% de textos narrativos, 27,3% de textos poéticos, 7,3% de textos informativos e de textos instrucionais e 1,8% de textos dramáticos e de textos em Banda desenhada.

No manual M2 contabilizámos 53 textos distribuídos deste modo: 81,2% de textos narrativos, 16,9% de textos poéticos e 1,9% de textos instrucionais.

No manual M3 contamos quarenta e três textos, com a seguinte distribuição: 72% de textos narrativos, 18% de textos poéticos, 4% de textos informativos, 2% de textos dramáticos, 2% de textos instrucionais e 2% de textos em Banda desenhada. No manual M4 contamos quarenta e dois textos, e nestes identificámos 35,7% de textos narrativos, 28,6% de textos poéticos, 23% de textos informativos, com o mesmo número de evidências 4,8% de textos dramáticos e textos de Banda desenhada; 2,3% são textos instrucionais.

No manual M5, dos quarenta textos, 75% são narrativos, 12,5% são poéticos, 10% são textos informativos e 2,5% são textos instrucionais. Ou seja, nos 233 textos observados

63,9% são textos narrativos, 21% são textos poéticos, 8,3% são textos informativos, 1,7 são dramáticos, 2,1% são textos de Banda desenhada e 3% são textos instrucionais.

2.4.4 Texto com supressões e fonte

A falta de fonte, as adaptações e supressões dos textos funcionam como fatores de limitação na compreensão da leitura.

Quadro 85 - Fontes, adaptações e supressões

	M1	M2	M3	M4	M5
Número total de textos dos manuais	55	53	43	42	40
Textos sujeitos a adaptações e supressões	3	0	30	17	21
Percentagem de textos sujeitos a adaptações e supressões	5,5	0	69,8	40,5	52,5

Todos os textos referem o autor, a obra a editora e no M1,M2,M3 e M5 acrescentamos que foi registada a data de edição. Alguns textos dos manuais M3, M4 e M5 foram sujeitos a adaptações e supressões, no total de 69,8%, 40,5%, 52,5%, respetivamente. O manual M2 não refere supressões ou adaptações dos textos e no M1 registámos três textos com supressões. (quadro 85)

2.4.5 Objetivos e tipo da leitura: recreativa ou informativa

De seguida, verificámos se os autores de manuais explicitavam a finalidade da leitura definindo o modo de leitura que propõem, pois este contribui para atingir os objetivos da compreensão de leitura. O leitor relaciona o que lê com os seus objetivos de leitura para construir sentido e integrar os seus conhecimentos e em concordância com Colaço

(2004:47) “As motivações, objectivos e intenções de leitura (...) influenciam o processo de compreensão do leitor”.

Quadro 86 - Propostas do modo de leitura

Manuais	Leitura silenciosa	Leitura a pares	Ler o texto por etapas	Leitura em voz alta	Leitura dramatizada	Leitura modelo
M1	x	x	x	x	x	x
M2						
M3	x	x	x	x		x
M4		x			x	
M5				x	x	

Excetuando o manual M2, em todos os outros recolhemos evidências de diferentes modos de leitura. Estas apontam para duas a cinco por modo de leitura em cada manual, no total de quarenta e cinco propostas, ou seja 19% do total dos textos.

A leitura em voz alta, a leitura dramatizada e dialogada, a leitura a pares foram os modos mais evidentes. Seguiram-se as propostas de leitura silenciosa, a leitura do texto por partes e parágrafos.

A leitura modelo pelo professor foi sugerida por dois manuais. (quadro 86)

Todos os manuais apresentam excertos das obras do PNL e das Metas para leitura obrigatória em sala de aula e sugerem ao aluno a leitura integral da obra como leitura recreativa.

No geral, patenteiam textos de leitura para aprender, através da consulta de programas televisivos, enciclopédias e dicionário, léxico relativo a temas específicos, pesquisa de temas na net, leitura de textos narrativos, informativos e instrucionais.

2.4.6 Tipo de atividades

Outra questão que se coloca diz respeito às propostas de trabalho referidas nos manuais, com o objetivo de desenvolver a oralidade, assim como as atividades de pré-leitura, face à

sua relevância na compreensão da leitura. Para Sim-Sim (2007a:17) “Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto”.

Quadro 87 - Propostas de trabalho para desenvolver a compreensão do oral e da leitura

Manual	Desenvolvimento da oralidade	Estratégias explícitas de compreensão da leitura	Pesquisa na net	Utilização do dicionário	Pré-leitura	Mobilização de conhecimentos
M1	x	x	x		x	x
M2	x		x	x	x	x
M3	x	x	x	x	x	x
M4	x	x	x	x	x	
M5	x	x		x	x	x

Podemos observar no quadro 87 que todos os manuais proporcionam propostas de pré-leitura, antes dos textos, assim como atividades de mobilização de conhecimentos. Foram também registadas propostas de trabalho que desenvolvem a oralidade, o saber ouvir e compreender o que ouviram. Quanto às propostas de ampliação de conhecimentos, no M5 não encontrámos propostas de pesquisa na net e no M5 não descobrimos evidências que reenviem o aluno para a utilização do dicionário ou outros materiais de pesquisa.

O manual M2 não apresenta estratégias explícitas de compreensão da leitura. Em todos os outros manuais encontrámos evidências de exemplos de atividades para desenvolvimento de competências específicas de compreensão de textos das diversas tipologias/géneros. Estas estratégias de compreensão a utilizar antes de iniciar a leitura, durante a leitura e depois da leitura ensinadas explicitamente aos alunos permitem-lhes compreenderem melhor o que leem.

2.4.7 Questões que favorecem a leitura

No seguimento do trabalho, e tendo por referência o definido no programa em vigor, quisemos apurar em que manuais se verificavam registos que contribuíssem para ajudar o aluno a cumprir o descritor “Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas”. Para responder a este item pesquisámos o número de ocorrências relativas às perguntas: Quem são as personagens ou identifica as personagens; Qual o tema? Ou o texto refere-se a...; Onde se passa a ação? Ou localiza a ação no espaço e no tempo; Propõe outro título ou Identifica o título.

Quadro 88 - Questões que favorecem a compreensão de leitura

Questões	M1	M2	M3	M4	M5	Total de questões nos manuais
Quem são/ou identifica as personagens	5	7	7	1	3	23
Onde/ou localiza a ação no espaço e no tempo	0	3	2	0	2	7
Qual o tema? O texto refere-se a...	0	2	2	0	0	4
Procura/Escolhe outro título	5	3	2	0	2	12
Total de questões em cada manual	10	15	13	1	7	46

Em todos os manuais estudados colhemos evidências de questões relativas à identificação das personagens. Excetuando o manual M4, todos os outros apresentaram perguntas que levam o aluno a escolher ou a inventar o título. No M2 e no M3 encontramos propostas sobre o tema do texto. Nos manuais M2, M3 e M5 pesquisámos evidências de questões sobre a localização da ação.

Na totalidade dos manuais estudados encontramos vinte e três questões para identificação das personagens, doze questões relativas ao título, sete questões que aludem à localização da ação no tempo e espaço e quatro questões relativas ao tema do texto. (conferir quadro 88)

2.4.8 Elementos paratextuais

Pela pertinência que os elementos paratextuais assumem na contextualização da mensagem e com a finalidade de ilustrar a valorização que os autores atribuem a aspetos como os elementos paratextuais, quantificámos em cada texto o número de ocorrências em que o autor solicita ao aluno as questões: Quem é o autor? De que obra foi retirado o texto; Identifica o tipo de texto.

Quadro 89 -Evidências de elementos paratextuais

	M1	M2	M3	M4	M5	Total de questões	%
Quem é autor?	3	3	3	2	2	13	5,6
De onde foi retirado o texto? Obra?	2	3	6	0	1	12	5,2
Identifica o tipo de texto	3	0	6	0	2	11	4,7
Nº questões em cada manual	8	6	15	2	5		

Conforme se pode conferir no quadro 89, as propostas dos manuais para responder às nossas perguntas oscilam entre 4,7% e 5,6% das questões.

Na questão “Quem é o autor” todos os manuais apresentam ocorrências. Na questão “De onde foi retirado o texto, identifica a obra”, no manual M4 não foram encontradas perguntas sobre este assunto.

Para a questão “Identifica o tipo de texto” no manual M2 e no M4 não encontrámos registos sobre este elemento.

2.4.9 Tipologia de questões

Na continuidade do estudo, procurou-se definir a tipologia de questões frequentes nos manuais que são associadas à compreensão de leitura. Tivemos por base as operações de

leitura divulgadas pela investigação neste domínio, nomeadamente: Castro (1998a), Dionísio (2000), Cabral (2004), Magalhães (2006), Viana (2009) entre outros estudos. Utilizámos a taxonomia de leitura proposta por Catalá et al., (2001), seguida por Viana et al., (2010), que contempla vários tipos de compreensão: literal, inferencial, reorganização e crítica. Considerámos perguntas de compreensão literal as que incidem sobre aspetos explicitados no texto; perguntas de antecipação em que se prediz comportamentos ou final de um texto; perguntas de reorganização; inferências; perguntas de leitura crítica que incidem sobre juízos de valor sobre os temas ou comportamentos e apreciação, estas questões são tidas como “estratégias cognitivas sobre as quais se funda a compreensão”. (Castro, 1998b: 106).

Quadro 90 -Tipologia de questões nos manuais

	Literal	Antecipação	Inferências	Reorganização	Leitura crítica/opinião	Total de questões
M.1	76	5	24	40	23	168
% tipologia questões no M1	45,2	3	14,3	23,8	13,7	
M.2	136		18	34	19	207
% tipologia questões no M2	65,7	0	8,7	16,4	9,2	
M. 3	185	2	8	55	16	266
% tipologia questões no M3	69,5	0,8	3	20,7	6	
M. 4	181	9	46	58	42	336
% tipologia por questões no M4	53,9	2,7	13,7	17,3	12,5	
M. 5	89	1	3	67	13	173
% tipologia questões no M5	51,4	0,6	1,7	38,7	7,5	
Total questões nos manuais	667	17	99	254	113	1150
% por tipologia	58,0	1,5	8,6	22,1	9,8	

Das atividades inscritas em cada manual quantificámos o número e as percentagens das questões que exigem do aluno respostas de compreensão literal; as que questionam o aluno sobre antecipação dos acontecimentos: as questões que apelam a outros conhecimentos exteriores ao texto, ou seja as inferências; as atividades que exigem que o aluno reorganize a informação usando outras palavras; tal como questões que solicitam ao aluno juízos de valor e apreciação crítica.

No total dos manuais foram registadas 1150 questões. Destas 667, ou seja 58% foram de compreensão literal; dezassete foram de antecipação, ou seja 1,5%; as questões relativas

a inferências eram noventa e nove, a que corresponde 8,6%; atividades de reorganização registaram-se 254 evidências, ou seja 22,1%; de leitura crítica apurámos 113 questões a que corresponde 9,8% do total das questões dos manuais.

O número total de questões por manual é similar, à exceção do M4 que apresentou 336 propostas. O M3 e o M4 foram os manuais que mais questões de compreensão literal registaram. (verificar o quadro 90)

2.5 Comparação dos manuais do 3.º ano: atuais e em uso até 2012

Na comparação do estudo efetuado aos manuais escolares do 3.º ano em vigor até ao ano letivo 2012, com os manuais em uso a partir de 2013 e em vigor até ao ano letivo 2019, principiaremos por referir o número de manuais disponíveis que passou de dezasseis para cinco.

O número de textos disponíveis nestes manuais reduziu de 1157 para 233 textos.

2.5.1 Comparação relativa ao tipo de trabalho e ao modo de leitura

No que respeita ao tipo trabalho a desenvolver, todos os autores explicitam o trabalho que propõem. Nos manuais anteriores só trinta e seis por cento o referia.

Nos manuais em vigor até 2012, em 1157 textos encontrámos trinta e seis propostas relativas ao modo de leitura, ou seja 3%. Nos atuais, em 233 textos identificámos quarenta e cinco propostas explícitas do modo de leitura, a que corresponde 19%. Ao compararmos as propostas de trabalho, nos manuais de 2005/12 as atividades explícitas de mobilização de conhecimentos através da pré-leitura surgiam em três manuais. Os manuais atuais sugerem várias ações de pré-leitura e ainda pesquisa em dicionários, net, bibliografias, leitura funcional, leitura recreativa, estratégias explícitas e informação sobre diversas tipologias e géneros de texto através de esquemas e pranchas, atividades de motivação e ampliação de conhecimentos através da oralidade ou propostas de trabalho para enriquecimento lexical.

2.5.2 Comparação do corpus textual

No que concerne ao corpus textual, os excertos são retirados de obras que constam nas listagens do PNL e nas Metas Curriculares e são de autores de mérito reconhecido na literatura infantojuvenil. Nestes manuais, ao contrário dos anteriores, o mesmo texto não se repete em outro manual. Há maior diversidade de obras e autores. Os autores mais citados são António Torrado, José Jorge Letria, Alice Vieira, Luísa Ducla Soares e Álvaro Magalhães. Temos mais autores com menos citações, ou seja, dos vinte e três autores mencionados em todos os manuais surgem com cinco citações. Nos manuais de 2005/12 havia oito autores com mais de trinta citações por cada.

Quanto às fontes e supressões nos textos dos manuais de 200/12, 31% dos textos não referia as fontes; nos atuais todos os textos estão identificados com o autor, a obra, a editora.

Na informação referente a supressões e adaptações, a percentagem de manuais em que tal acontecia ascendia a 37,5%; este valor é superado em três dos atuais manuais em uso.

2.5.3 Questões que favorecem a compreensão e elementos paratextuais

Nos manuais de 2005/12 apurámos os registos que contribuem para ajudar o aluno a cumprir o descritor “Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas” tendo obtido 15% de ocorrências para “Quem são as personagens ou identifica as personagens”; 8% para “Qual é o tema? Ou o texto refere-se a...”; 4% para questões como “Onde se passa a ação? Ou localiza a ação no espaço e no tempo”; 5% para “Propõe outro título ou identifica o título”. No estudo atual encontrámos uma percentagem menor para cada uma destas questões. A percentagem de ocorrências atinge nestes manuais: 9%, 3%, 1%, 3% respetivamente para cada pergunta.

No estudo de elementos paratextuais: “Quem é o autor” de 1,7% de ocorrências passamos a 5,6% nos manuais atuais. Na ocorrência “De onde foi retirado o texto ou qual é a obra” de 0,99% de evidências aumentaram para 5,2%. Na questão “Identifica o tipo de texto” de 1,2% das evidências atingimos nos manuais atuais 4,7% de ocorrências. Ou seja,

os autores dos novos manuais valorizam os elementos paratextuais na compreensão do texto.

2.5.4 Comparação da tipologia textos e de questões

Através da tipologia de textos apresentada nestes manuais podemos avaliar os objetivos e as práticas que estão subjacentes, “A tipologia dos textos influencia a compreensão obtida, define objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão”. (Sim-Sim, 2007a: 12).

Quadro 91 – Comparação da tipologia/género de textos nos manuais

Manuais	Narrativo	Poético	Informativo	Dramático	BD	Instrucional
2005 a 2012	63,9	26,5	5,9	1,6	1,2	0,9
2013 a 2019	63,9	21	8,3	1,7	2,1	3

Na comparação da tipologia de textos de uns manuais para outros averbamos que o género narrativo mantém a mesma percentagem de textos, o poético reduziu, tendo aumentado os textos informativos, dramáticos, de banda desenhada e instrucional, tal como se observa no quadro 91.

Para desenvolver a compreensão leitora é essencial o uso de estratégias explícitas na sala de aula que orientem o aluno, que lhes ensinem a mobilizar os seus conhecimentos sobre o tema, a pensar e tomar decisões, a tirar apontamentos, a fazer esquemas, a reconhecer os objetivos da leitura.

Quadro 92 – Comparação da tipologia de questões nos manuais

	Literal	Antecipação	Inferências	Reorganização	Leitura crítica/opinião	Total de manuais
2005 a 2012	84,5	0,7	2,0	8,3	4,4	16
2013 a 2019	58,0	1,5	8,6	22,1	9,8	5

Pela relevância da tipologia de questões na compreensão de leitura procedemos à comparação das propostas de perguntas de compreensão literal que eram 84,5% do total das questões solicitadas aos alunos e reduziram para 58%. As perguntas de antecipação, inferências, leitura crítica aumentaram em relação aos manuais de 2005/12, tal como se pode observar no quadro 92.

3. Discussão dos resultados

3.1 Emergência da leitura e conhecimentos informais

Pela análise feita aos resultados da avaliação realizada aos três grupos de crianças do pré-escolar confirma-se, em parte, a nossa hipótese 1. “Os grupos que iniciam a escolaridade com mais conhecimentos informais sobre leitura atingem, de modo mais célere, maior fluência na leitura”.

Como se pode confirmar pela figura 48 grupo I, na avaliação do projeto leitor, motivação para aprender a ler, indicia resultados compatíveis com baixo nível de literacia familiar, 20,4% dos pais liam histórias aos filhos, 72% das crianças percecionam os pais como leitores e 69% como escritores. Todas as crianças têm noção do que é saber ler, porque afirmam que não sabem.

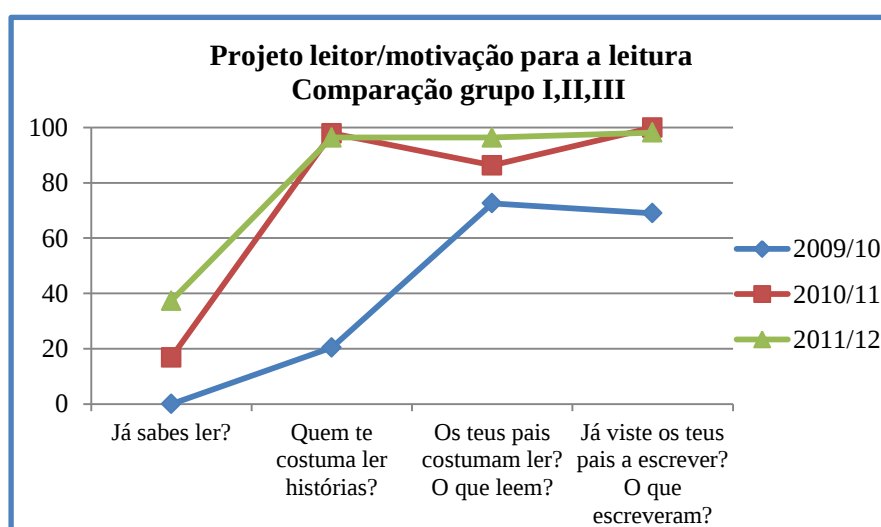


Figura 48 – Ilustração do item vontade de ler nos três grupos

No item que aborda a “funcionalidade da leitura”, como se pode observar na figura 49, o grupo I continua a apresentar baixos níveis de literacia. No geral, todas as crianças reconhecem suportes de leitura. Identificam alguns suportes de leitura, mas uma percentagem elevada não tem conhecimento do que se pode ler em cada um deles. Não têm noção de leitura, pensam que podem ler em cada suporte o que entenderem e que o texto não obedece a regras.

O grupo II apresenta melhores resultados na relação suportes de escrita e informação que transmite. No entanto, quando questionados sobre se num suporte posso ler qualquer tipo de informação, tal como no grupo I, há uma percentagem elevada de crianças que não relaciona o suporte com a informação que este vincula.

No grupo III, as crianças têm bom desempenho no item da funcionalidade da leitura.

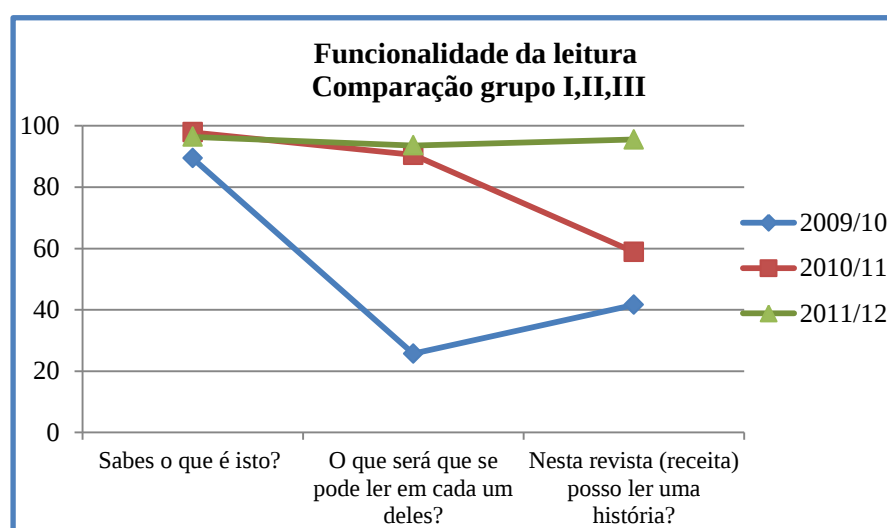


Figura 49 - Ilustração do item funcionalidade da leitura nos três grupos

No item sobre o “manuseamento do material escrito”, todas as crianças sabem pegar no livro, orientá-lo para a leitura e sabem folheá-lo. Pensamos que os resultados atingidos se relacionam com o contacto que têm, em sala de aula, com o livro infantil. Como se pode confirmar no quadro 82, as crianças do pré-escolar requisitaram durante estes três anos letivos 13 904 títulos para “lerem” de forma autónoma, em casa ou na sala de aula, o que lhes concedeu a possibilidade de manusearem, folhearem, observarem as imagens e fazerem a sua leitura. O manuseamento do livro, só por si, não é suficiente para produzir conhecimentos a nível da estrutura do material escrito, como a identificação da capa, do

autor, do título da obra, das páginas ou folhas. Para tal é imprescindível a interação com o adulto.

Como se pode notar na figura 50, o grupo I atingiu valores mais baixos do que os grupos II e III. Os resultados referentes a este item cresceram de forma sustentada ao longo dos anos. Pensamos que estes resultados estão relacionados com o trabalho sistemático que tem sido desenvolvido pelas educadoras em sala de aula e que se relaciona com as ações de formação contínua que têm frequentado.

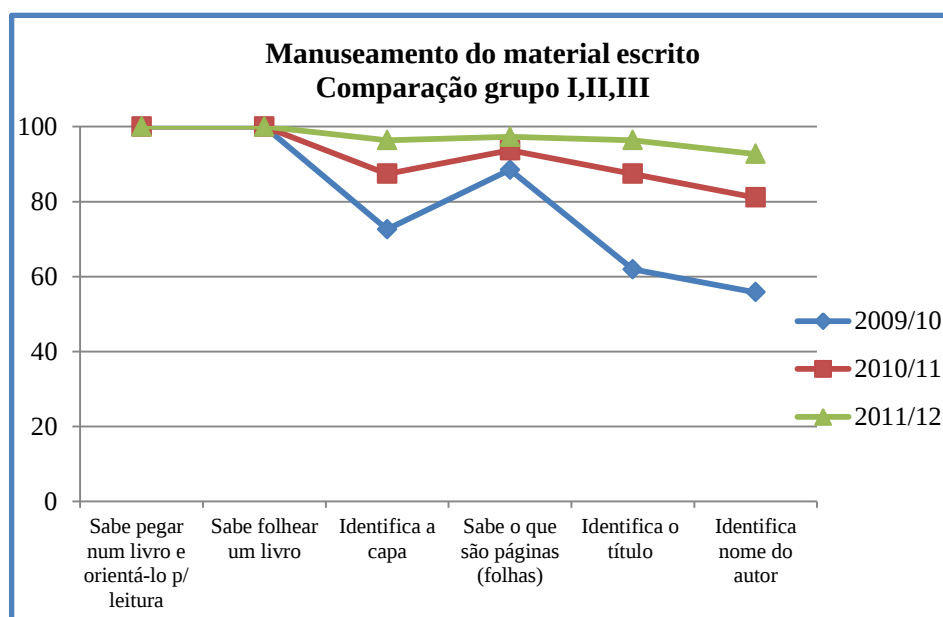


Figura 50 - Ilustração do item manuseamento do material escrito nos três grupos

Podemos ler na figura 51, no item identificação e orientação da mancha gráfica, que o grupo I apresenta resultados inferiores aos dos grupos II e III.

O grupo II atingiu melhor resultado na identificação do início e final da palavra. Nos outros itens avaliados os resultados aumentaram de um ano para o outro.

O grupo III revelou mais dificuldade do que o grupo II no reconhecimento da fronteira de palavra.

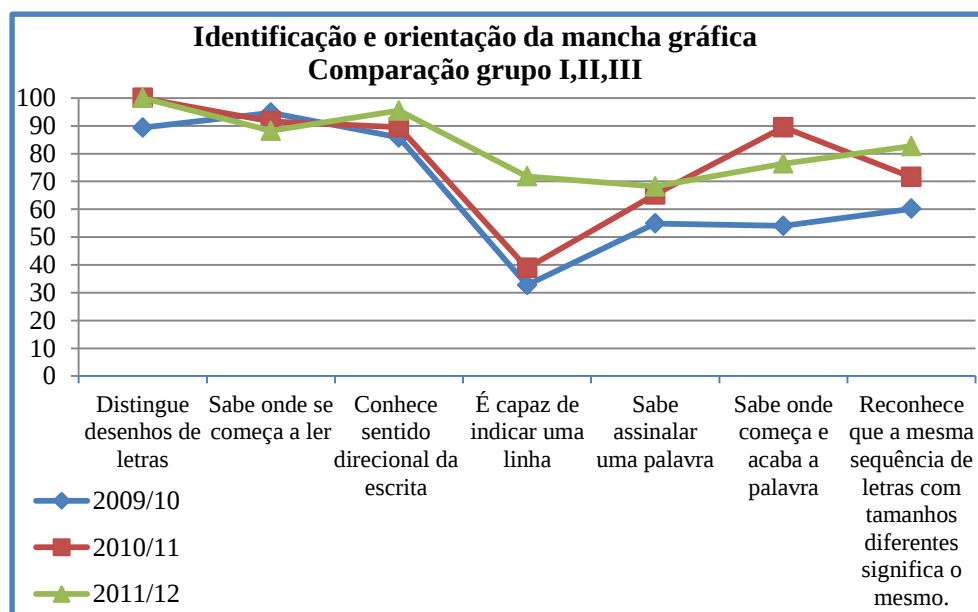


Figura 51 - Ilustração do item identificação e orientação da mancha gráfica nos três grupos

Na identificação da unidade letra os grupos evoluíram em todos os itens avaliados, sendo o grupo I o que atingiu os valores mais baixos.

A identificação da letra maiúscula e minúscula obtém os piores resultados e a distinção de letras e algarismos a que mais se aproxima nos resultados em todos os grupos.

As crianças do grupo II e III sabem nomear algumas letras.

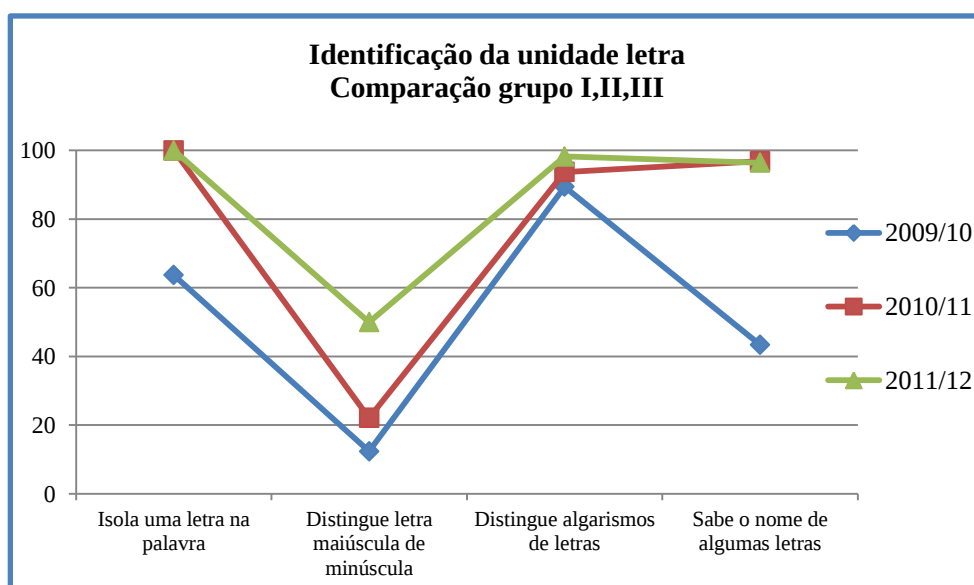


Figura 52 - Ilustração do item identificação da unidade letra nos três grupos

Ao analisar a tendência da amostra, a média em cada um dos itens referentes aos comportamentos emergentes de literacia oscila entre os 72% na identificação da unidade letra e 90% para a identificação do material escrito. O projeto leitor situa-se nos 83%.

Ao dissecar os resultados referentes à fase de leitura em que cada grupo se encontrava antes do ensino formal, podemos confirmar na figura 53 que o grupo II é o que apresenta pior desempenho na emergência da leitura e escrita. Detém mais crianças na fase “pré-silábica” e menos na fase “silábica com fonetização” e na fase “alfabética”.

O grupo que melhor desempenho apresenta na leitura é o grupo I, pois tem menos crianças na fase “Pré-silábica” e mais na fase “silábica com fonetização”, situando-se o valor da fase “alfabética” acima dos valores do grupo II.

A percentagem de crianças na fase “silábica sem correspondência” é similar em todos os grupos.

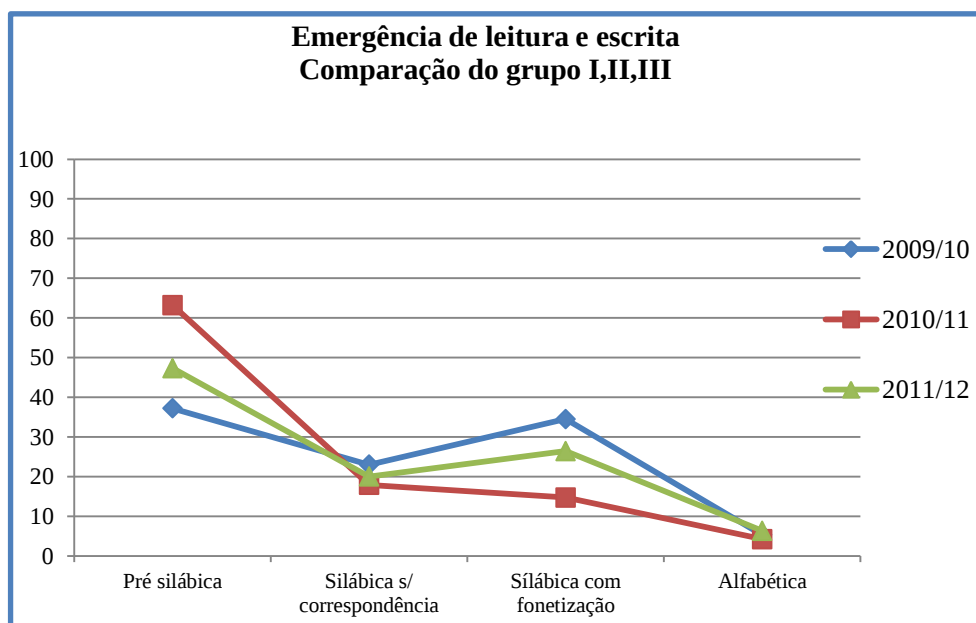


Figura 53 - Ilustração dos comportamentos emergentes de leitura nos três grupos

Ao coligir os resultados da amostra, 30% das crianças iniciam a escolaridade na fase “silábica com fonetização” e na fase “alfabética” e 49% situam-se na fase “pré-silábica”.

3.2 Correlação dos comportamentos emergentes e fluência no 3.º e 4.º anos

Comparados os resultados da avaliação de comportamentos emergentes de leitura e escrita das crianças antes do ensino formal, iremos refletir os dados relativos à fluência de leitura. Principiemos por observar os resultados do 3.º ano no tópico precisão de leitura, na figura 54.

Referimos que as crianças do grupo I no 3.º ano obtiveram 99,1% de precisão, valor inferior aos resultados dos grupos II e III, que foi de 99,3%. Os grupos evoluíram do 3.º para o 4.º ano de forma sustentada e equilibrada com uma regularidade de cinco décimas de um ano para outro.

Quanto à expressividade e ritmo, os grupos progrediram do 3.º para o 4.º ano. Anotamos que o grupo I obteve no 3.º ano a menor percentagem de alunos a ler com expressividade. Apesar do aumento de 11,1% de um ano para o outro, no 4.º ano os sujeitos da amostra continuaram com a menor percentagem de leitores a nível da expressividade. O grupo II foi o que leu com melhor expressividade, quer no 3.º ano, quer no 4.º ano. O grupo III foi o que menos evoluiu do 3.º para o 4.º ano.

No tópico velocidade de leitura, que nos dá a fluência, o grupo I obteve os resultados mais baixos no 3.º ano e progrediu do 3.º para o 4.º ano 13,2%. O grupo II, foi o que atingiu menor fluência no 4.º ano e, em simultâneo, o que menos progrediu do 3.º para o 4.º ano. O grupo III atingiu o valor mais alto de fluência, situando-se este em 56,4%.

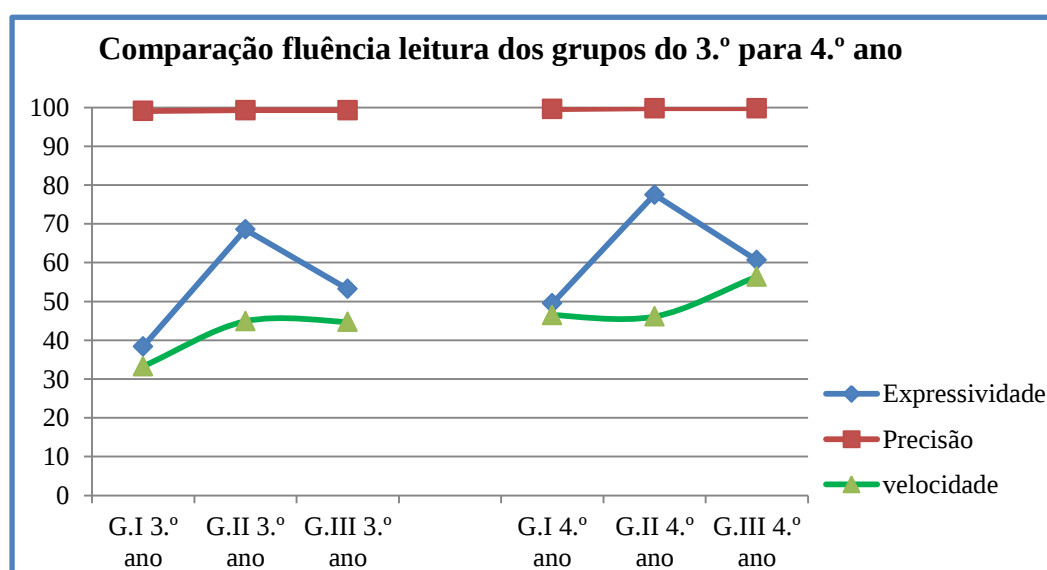


Figura 54 – Evolução da fluência do 3.º ano para o 4.º ano

Ao estudar a tendência da amostra, como foi registado no quadro 75, o valor da fluência de leitura foi no 3.º ano de 41% e no 4.º ano de 49,7%.

3.3 Interdependência entre emergência e fluência de leitura

Face à nossa hipótese, o grupo II tinha menos conhecimentos de literacia emergente, menor percentagem de alunos na fase alfabética de leitura e obteve resultados similares ao grupo III na fluência de leitura no 3.º ano. No 4.º ano, o grupo II manteve a percentagem de fluência e os alunos do grupo III progrediram mais do 3.º para o 4.º ano a nível da fluência (plcm).

Comparando os comportamentos emergentes de leitura e escrita do grupo I com os do grupo II, os sujeitos da amostra II iniciaram a escolaridade com mais comportamentos emergentes de leitura, mas com menos alunos na fase alfabética de leitura. Contrário ao que era pressuposto, o grupo II atingiu melhores resultados na fluência no 3.º ano, mas estabilizou no 4.º ano. O grupo I obteve menos percentagem de fluência no 3.º ano, mas progrediu no 4.º ano e os resultados são similares aos do grupo II no 4.º ano. Este dado leva-nos a concordar com Rebelo et al., (2000), já citado no ponto 1.1.2 que “os conhecimentos e as técnicas adquiridas de modo informal no período pré-escolar exercem influência positiva nas novas aprendizagens, mas não são condição suficiente para o sucesso imediato” (p.111). Outros fatores podem interferir no desenvolvimento individual e alterar o processo de aquisição de conhecimentos.

O objetivo deste trabalho é estabelecer interdependências entre os conhecimentos de leitura que a criança possui antes do ensino formal e o nível de fluência que atinge no 3.º e 4.º anos de escolaridade. Em consonância com os dados recolhidos e expostos, somos de opinião que há correlação entre os comportamentos emergentes de leitura e o nível de fluência atingido no 3.º e 4.º anos. A média da amostra na emergência da leitura no pré-escolar era de 30%. Acrescenta-se que 90% das crianças da amostra tinham conhecimentos sobre o material escrito, 80% tinham vontade de aprender a ler e estavam habituados a ouvir os adultos a ler e 77% identificavam os suportes de escrita. No entanto, os

conhecimentos informais de leitura que a criança transporta para o ensino formal não são só por si suficientes para que esta atinja bons resultados na fluência de leitura.

Encontrámos correlações positivas e diferenciadas entre os resultados da amostra e os comportamentos emergentes iniciais, mas pensamos que estes não são suficientes para que a criança se torne leitor fluente, pois apesar do bom nível inicial de conhecimentos informais sobre leitura, o nível de fluência da amostra não ultrapassou 49,7%. O que, na nossa opinião é uma percentagem insuficiente. Isto significa que metade, dos alunos, revela fraca fluência de leitura. Sublinho que todas as crianças iniciaram o 1.º ciclo depois de frequentarem, na sua maioria, dois ou três anos de pré-escolar, sendo esta frequência um fator de sucesso a nível da aprendizagem da leitura. Assim, os resultados a nível da leitura deveriam ser mais expressivos e coerentes, tal como apontam os estudos.

Na figura 55 podemos observar a percentagem de alunos, a nível nacional, que frequentaram o pré-escolar por um período de 1 ano e por mais de 1 ano. De 2003 para 2012 houve um aumento de frequência de pré-escolar de 17% a 65%. Na figura podemos atestar que o *score* médio *PISA* de Portugal no domínio leitura de 2003 a 2012 melhorou consideravelmente (478-489-488), acompanhando o aumento da percentagem dos alunos a frequentarem o pré-escolar (AQeduto, 2016a).

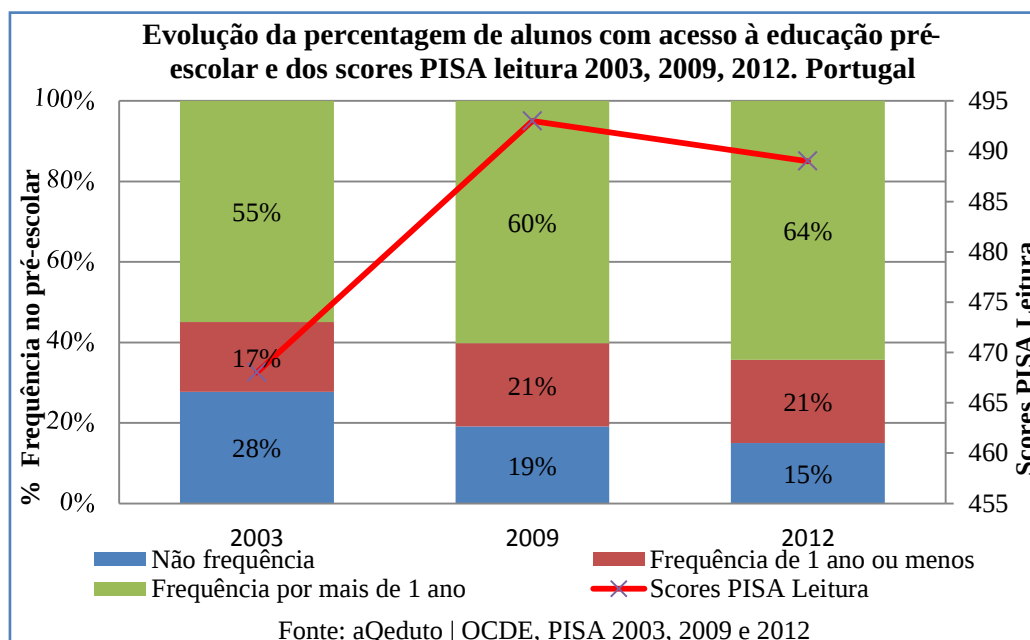


Figura 55 - Evolução da percentagem de alunos com acesso ao pré-escolar

Fonte: <http://www.aqeduto.pt/dados/q4-dados/>

3.4 Monitorização da aprendizagem da fluência do 3.º e 4.º anos

Relacionámos os resultados de fluência de leitura com os conhecimentos informais de leitura e escrita. Queremos também discutir a evolução dos resultados de fluência. Para tal, e como já referido, propusemo-nos acompanhar o processo de ensino da leitura durante o primeiro ciclo monitorizando a evolução da aprendizagem da leitura, através de uma avaliação de fluência de leitura aos alunos no 3.º e no 4.º ano de escolaridade. Os resultados já foram mencionados e, como se pode confirmar na figura 54, a nível da precisão os alunos estão a ler de forma adequada segundo Rasinski, (2004) “a descodificação é considerada adequada quando a percentagem de palavras lidas com precisão é superior a 90%). Observamos ligeiros progressos nestes resultados e tal como nos diz Pikulski e Chard, (2005) a precisão é uma componente fundamental de fluência e os professores no início do ensino da leitura devem concentrar o seu tempo no treino e instrução sobre o reconhecimento de palavras e estratégias de análise de palavras, pois só depois de a criança automatizar a palavra e ler com precisão pode desenvolver a dimensão da expressividade e velocidade.

Como se pode observar na figura 54, a evolução destas dimensões da fluência do 3.º para o 4.º ano é significativa.

A fluência está relacionada com o treino de leitura oral. A monitorização da leitura no Agrupamento tem permitido aos professores identificarem problemas e no ano seguinte, aplicarem estratégias de treino da leitura oral; daí a evolução sistemática e consistente dos resultados.

A título de exemplo e justificando a nossa opinião, referiremos um grupo de alunos que foi avaliado com regularidade ao longo do 1.º, 2.º e 3.º anos e aos quais foram sendo aplicadas estratégias explícitas de leitura oral. Este grupo terminou o 1.º ano com 54% de fluência, no 2.º ano atingiu 75% de fluência, no 3.º ano evoluiu para 87% e no 4.º ano atingiu 88% de sucesso. Num outro ano letivo monitorizámos outro grupo que terminou o 1.º ano com 62% de sucesso a nível da fluência. No 2.º ano foram avaliados e só 33% do grupo atingiu as metas do 2.º ano, mantendo-se esta percentagem no 3.º ano. A nível de comportamentos emergentes de leitura, quando se fez a avaliação de diagnóstico no pré-escolar, não se observaram diferenças significativas nestes dois grupos do nosso exemplo. No grupo A, 6,3% das crianças encontrava-se na fase “alfabética” de leitura e no grupo B, 8,5% das crianças estavam na fase “alfabética” de leitura.

Então a diferença de resultados pode ser atribuída ao papel dos professores que aplicaram as estratégias definidas e valorizaram a importância da fluência da leitura. Por outro lado, podemos inferir que as crianças que dominam melhor a técnica da leitura no 1.º ano atingem de modo mais célere melhores resultados no 2.º e 3.º anos?

De acordo com *NRP* (2000) o aumento da prática e exposição repetida às palavras nos textos que as crianças leem, o reconhecimento contínuo e preciso de palavras levará a melhorias significativas na velocidade e facilidade no reconhecimento de palavras. Por outro lado, concordamos com Rasinski (2008, 2014): a fluência de leitura é uma componente essencial na aprendizagem, mas o papel do professor e o treino no ensino de estratégias de leitura é crucial.

3.5 Correlação entre compreensão de leitura no 2.º e 4.º anos

Pretendemos comparar os resultados que os sujeitos em estudo obtiveram nos testes intermédios do 2.º ano, no domínio da compreensão da leitura, com os resultados atingidos, no mesmo domínio, no 4.º ano, nas provas finais de ciclo e interligar este objetivo com a nossa hipótese de que os resultados que o grupo atingiu no 2.º ano nos TI, a nível da compreensão, são indicador dos resultados de compreensão no 4.º ano. Partimos dos resultados de compreensão que os alunos obtiveram nos testes intermédios no 2.º ano. Estimámos, com base nos resultados, que o grupo II atingiria resultados mais elevados a nível da compreensão no 4.º ano, seguido do grupo I. Ora, tal hipótese não se confirmou; os resultados da compreensão no 4.º ano distanciaram-se dos atingidos no 2.º ano.

O grupo II atingiu 100% de sucesso no domínio da compreensão oral e de leitura nos testes intermédios e no domínio da compreensão nas provas finais no 4.º ano obteve 73% de sucesso. O grupo I, que no 2.º ano atingiu 99,1% na compreensão do oral e 95,1% na compreensão da leitura, obteve no 4.º ano nas provas finais 25,3% de sucesso na compreensão da leitura. O grupo III atingiu no 2.º ano, no domínio da compreensão da leitura, o mesmo resultado que obteve no 4.º ano 78%. (conferir figura 56)

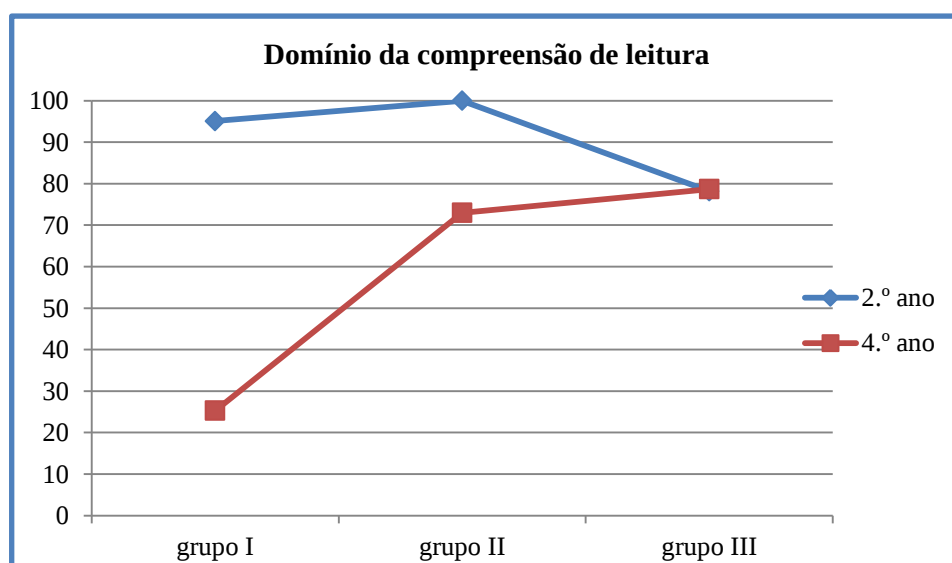


Figura 56 – Comparação da compreensão da leitura nos 2.º e 4.º anos

Tal significa, para nós, que os resultados atingidos no 2.º ano na compreensão não são indicador dos resultados atingidos no 4.º ano. Estes instrumentos de avaliação externa aplicados nas escolas de forma facultativa foram extintos pelo Ministério de Educação em 2016 e substituídos por outro instrumento denominado “provas de aferição do 2.º ano”. Na base, estão subjacentes os mesmos objetivos “monitorizar o sistema, nomeadamente no que respeita às aprendizagens dos alunos, e providenciar informação sobre o seu desempenho com a qualidade que permita contribuir para uma efetiva melhoria das aprendizagens e para a criação de oportunidades de sucesso escolar para todos” (Decreto-lei 17/2016, 4 de abril).

Se na realização desta avaliação externa os alunos não ostentaram dificuldades a nível da compreensão, como é que os professores podem intervir a nível pedagógico, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar?

Pelos resultados alcançados ao longo dos três anos de vigência deste modelo de avaliação externa no 2.º ano, consideramos que as provas de aferição a implementar no 2.º ano (Decreto-lei n.º 17/2016, 4 de abril) não serão um instrumento válido no processo de melhoria das aprendizagens e do sucesso escolar.

Apesar de fornecerem informação detalhada acerca do desempenho dos alunos e potencializarem uma intervenção pedagógica adequada e atempada dirigida às dificuldades que possam ser identificadas para cada criança, demonstramos com estes resultados que no 2.º ano os alunos apresentam domínio dos objetivos definidos no currículo para o ano, e é

na prossecução dos conteúdos nos anos seguintes que ficam aquém do que era expetável face aos resultados da avaliação externa no 2.º ano.

O facto pode relacionar-se com os conteúdos do programa definidos para o 2.º e 4.º anos, no domínio da compreensão, ou com as estratégias de trabalho implementadas pelo professor no cumprimento do programa, porque para o 2.º ano o programa define trabalho sobre o sentido do texto: sequência de acontecimentos, mudança de espaço; encadeamentos de causa e efeito; tema, assunto; informação essencial; articulação de factos e de ideias, e para o 4.º ano propõe interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história; fazer inferências (de sentimento – atitude), recontar uma história ouvida ou lida e propor alternativas distintas: alterar características das personagens (Buescu et al., 2012a; 2015). De acordo com o proposto para cada ano, há sequência e continuidade de conteúdos, não se justificando, em nossa opinião, tal disparidade de resultados entre um e outro ano.

Pensamos que esta medida implementada pelo Ministério de Educação não é o caminho para melhorar os resultados dos alunos a nível da compreensão, porque os professores têm consciência das competências adquiridas pelos seus alunos, não conseguem é fazer com que eles ultrapassassem tal défice.

3.6 Interligação da fluência e da compreensão de leitura

O objetivo deste estudo de relacionar os resultados relativos ao nível de fluência do 4.º ano com os alcançados nas provas finais, no 4.º ano de escolaridade, no domínio da compreensão da leitura levou-nos a indicar como hipótese que o grupo de alunos com melhor resultado na fluência atinge melhores resultados na compreensão. Como já referido, a fluência é composta por três dimensões, a precisão, a expressividade e a velocidade, sendo a fluência medida (plcm). Partindo desta conjectura, a fluência do grupo I foi de 46,5% e o grupo atingiu no domínio da compreensão da leitura 25,3%. Neste grupo, os alunos atingiram melhores resultado na fluência do que na compreensão.

Se considerarmos a dimensão precisão, os alunos descodificam as palavras com correção atingindo 99,6% de precisão. Admitindo a expressividade como fator de sucesso na compreensão de leitura, este grupo tinha 49,5% dos sujeitos a lerem com expressividade,

ritmo e entoação adequada. Estes resultados são superiores aos atingidos a nível de compreensão.

Procedemos de forma análoga para estudar o comportamento do grupo II. A fluência de leitura do grupo foi de 46,1% e os resultados obtidos no domínio da compreensão nas provas finais no 4.º ano foi de 73%. A precisão de leitura foi de 99,8% e a expressividade foi de 77,5%. Como se pode depreender, o grupo II obteve na compreensão resultados superiores aos da fluência, mas próximos dos da dimensão expressividade. A fluência (plcm) não é suficiente para justificar estes resultados. Consideramos que a dimensão da expressividade influencia os resultados da compreensão da leitura. Tal como Rasinski (2008), somos de opinião que a prosódia representa o ponto em que a fluência se liga diretamente à compreensão. Pois “as características sonoras que afetam as sequências fónicas ao nível da entoação e das pausas podem funcionar como chaves em termos de compreensão de estruturas sintáticas” (Sim-Sim, 1998). Através da prosódia podemos alterar o sentido de uma mesma frase e isso tem reflexo na compreensão da mensagem.

No estudo dos resultados do grupo III, a fluência foi de 56,4% e no domínio da compreensão atingiram 78,7%. A precisão foi de 99,8% e a expressividade ascendeu a 60,6%. A percentagem de alunos a ler com fluência (plcm) foi inferior à percentagem de alunos que obtiveram sucesso no domínio da compreensão da leitura nas provas finais. Neste grupo, a percentagem de alunos a ler com expressividade também foi inferior à percentagem de positivas na compreensão da leitura. Então, a compreensão está relacionada com a fluência ao nível da velocidade leitora ou ao nível da dimensão expressividade? Os nossos resultados cotejados por grupo são irregulares e diferem de uns para outros.

Ao cotejar os resultados do total de sujeitos da amostra, o valor na precisão foi de 99,7%, na expressividade foi de 62,5%, na velocidade foi de 49,7% e a percentagem na compreensão de leitura foi de 58,2%.

Confrontados os resultados, não podemos concluir que os estudantes que obtêm melhores resultados na fluência atingem melhores resultados na compreensão da leitura. O que poderá ter interferido nestes resultados? Qual, a razão que pode estar subjacente aos baixos níveis de fluência atingido pelos grupos? Será que é o número de palavras a ler que define um aluno fluente, tal como indicado pelas Metas Curriculares e Programa? Estas estão de acordo com o desenvolvimento do aluno? Ou será este um indicador de falta de treino de leitura oral? Estas são algumas questões que iremos refletir quando examinarmos

os fatores que podem intervir nos resultados alcançados no domínio da compreensão leitora.

3.7 Relação entre literacia emergente, fluência e compreensão leitora

Com o objetivo de compreendermos a correlação entre os comportamentos emergentes de leitura e escrita no pré-escolar, o nível atingido na fluência de leitura no 4.º ano e os resultados obtidos no domínio da Compreensão da leitura, no final do 4.º ano, nas provas finais realizadas por cada grupo de alunos iremos comparar os indicadores e tentar estabelecer interdependências entre eles. As crianças do grupo I apresentavam resultados a nível da emergência de leitura e escrita, superiores aos do grupo II e do grupo III. A nível da fluência de leitura, os valores dos grupos I e II aproximaram-se e os valores do grupo III seguiram uma trajetória consistente, sistemática e ascendente. A nível da compreensão de leitura, o percurso do grupo I foi descendente. Os valores atingidos pelos grupos II e III evoluíram de forma ascendente superando os valores da fluência.

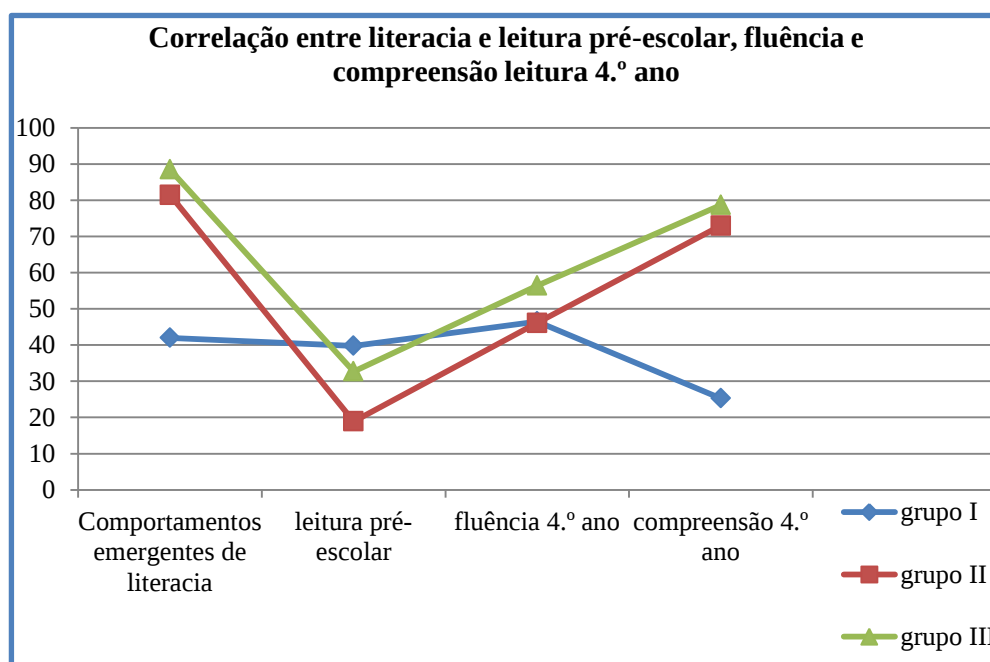


Figura 57- Correlação entre comportamentos emergentes de leitura, fluência e compreensão

Em suma, as crianças do grupo I apresentavam menos comportamentos emergentes de literacia, ou seja, pouca definição do seu projeto leitor, poucos conhecimentos sobre a funcionalidade de leitura e das concepções de leitura e escrita, mas melhores resultados no nível da emergência da leitura e escrita. Este grupo foi o que atingiu menor fluência, pois obteve menos expressividade, menos velocidade de leitura e precisão do que os grupos II e III, sendo também o grupo que atingiu os piores resultados no domínio da compreensão de leitura no 4.º ano.

As crianças do grupo II mostraram um bom nível de comportamentos emergentes de leitura e escrita. No que toca à emergência da leitura e escrita, foi o grupo com pior desempenho informal, comparando com os dois grupos em estudo. Na fluência de leitura foram estes estudantes que melhores resultados obtiveram no 3.º ano e no 4.º ano na dimensão da expressividade. (conferir figura 57) Na dimensão velocidade, os resultados situaram-se décimas abaixo do grupo I. Foi o grupo com menor percentagem de alunos com leitura silabada, a lerem em tom baixo, a lerem rápido mas sem expressividade ou respeito pela pontuação. Nos testes intermédios do 2.º ano, o grupo obteve 100% por cento no domínio da compreensão de leitura.

No 4.º ano, no domínio da compreensão, os resultados atingidos, pelo grupo II, foram mais baixos do que o grupo III. O grupo II, atingiu resultados no domínio da compreensão compatíveis com os resultados alcançados na expressividade.

O grupo III dominava os itens avaliados para definir os comportamentos emergentes de leitura e uma percentagem significativa destes apresentavam adequado nível de emergência de leitura e escrita, ou seja, posicionados nas fases “silábica com fonetização e alfabética”, logo mais preparados para a aprendizagem da leitura. Avaliado ao nível da fluência, na dimensão expressividade situou-se abaixo do grupo II e na dimensão velocidade atingiu os melhores resultados da amostra em estudo. Foi o grupo com pior desempenho no 2.º ano, nos TI no domínio da compreensão de leitura, tendo atingido nas provas finais do 4.º ano resultados, no domínio da compreensão, superiores a qualquer outro grupo. Os resultados da fluência, na dimensão expressividade e velocidade são inferiores aos resultados da compreensão, como se pode conferir na figura 58.

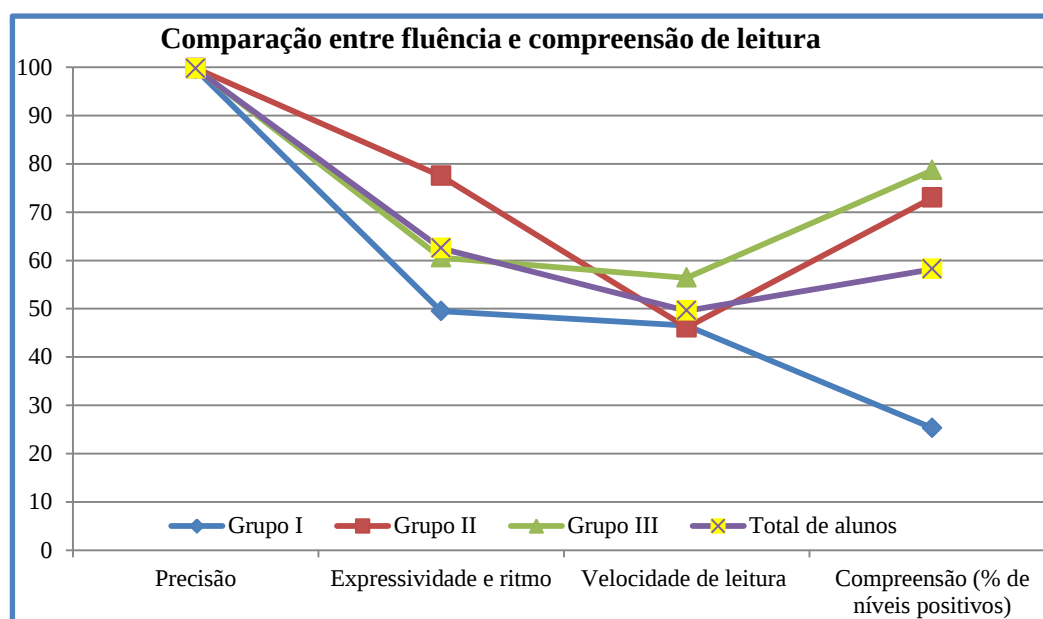


Figura 58 – Comparação entre fluência e compreensão de leitura

Concluindo, dois grupos obtiveram resultados a nível da compreensão de leitura superiores aos valores de fluência. O grupo que iniciou a escolaridade com menos alunos na “fase silábica com fonetização e fase alfabética” atingiu melhor desempenho na fluência do que o público da amostra I. O grupo que obteve pior desempenho no domínio da compreensão no 2.º ano atingiu os melhores resultados no 4.º ano nas provas finais. Este grupo manteve a mesma percentagem de sucesso do 2.º para o 4.º ano ao invés dos grupos I e II que reduziram os valores de sucesso, no domínio da compreensão, comparativamente entre o 4.º e o 2.º ano. Como já referi, podemos estar em presença do cumprimento adequado do programa ou talvez, outra hipótese possa estar correlacionada com o grau de exigência dos instrumentos de avaliação emanados pelo IAVE. Só com a continuidade do estudo poderíamos averiguar se a tendência será para estes resultados de desempenho se correlacionarem ou se este resultado foi singular.

3.8 Resultados do total de alunos

Com a amostra segmentada por grupos, é possível avaliar os comportamentos escolares, comparar a correlação dos resultados de um ano para o outro, mas torna-se difícil aferir a

interdependência entre as variáveis em estudo. Assim, procedemos de forma análoga e apurámos os resultados, tendo por base o total de alunos que compõem a investigação.

Verificámos que os resultados mantêm a tendência observada. Ao apurar o resultado das 282 crianças do estudo, 30% encontravam-se a nível dos comportamentos da emergência da leitura, na fase de escrita “silábica com fonetização e alfabética” e 70,6% tinham conhecimentos emergentes de literacia. No 2.º ano nos TI, os resultados obtidos por estes alunos foi de 94,3% no domínio da compreensão oral e de 91,3% no domínio da compreensão da leitura.

Continuámos com o estudo de todos os sujeitos e a nível de fluência a percentagem média de alunos com leitura expressiva foi de 53,4% no 3.º ano e 62,5% no 4.º ano. Na dimensão velocidade no 3.º ano 41% e no 4.º ano 49,7% liam o número de palavras adequadas ao ano, de acordo com o definido pelo Programa e Metas Curriculares. Na dimensão precisão, o valor médio, tendo por base os 282 alunos, situa-se em 99,2% no 3.º ano e 99,7% no 4.º ano. Ao cotejar estas dimensões, os resultados dos sujeitos mostra progressão do 3.º para o 4.º ano na fluência de leitura e a dimensão da expressividade sobrepõe-se aos resultados da velocidade. A nível da precisão a percentagem de palavras lidas no 3.º e no 4.º anos é superior a 90%, o que na opinião de Rasinski, (2004) é considerado adequado.

Se a precisão beneficia a expressividade e a velocidade (Pikulski e Chard, 2005) onde procurar a origem dos resultados pouco expressivos da fluência?

No domínio da compreensão, nas provas finais de ciclo no 4.º ano, a percentagem de positivas referentes aos 282 elementos da amostra foi de 58,2%. A nível da fluência atingiram 49,7%. A dimensão expressividade, com valor de 62,5%, sobrepõe-se aos resultados da compreensão e estes são superiores aos resultados da dimensão velocidade, ou seja, a fluência é inferior à compreensão.

O valor médio, atingido pelos alunos, nos TI no 2.º ano, situou-se em 91,3% no domínio da compreensão; estes resultados distanciam-se dos 58,2% atingidos, no mesmo domínio, no 4.º ano, no final de ciclo.

4. Fatores que podem condicionar a aprendizagem da leitura

4.1 Género

Face aos resultados, procurámos identificar os fatores que podem ter condicionado os resultados alcançados no domínio da compreensão leitora. Iniciaremos por confirmar se o género influenciou os resultados, quer a nível da compreensão, quer a nível da fluência.

No grupo I os rapazes adquiriram 28,3% de fluência e as raparigas 18,2%. No domínio da compreensão, os rapazes atingiram 16,2% de sucesso e as raparigas 9,1%. Ou seja, neste grupo e na divisão por géneros, a percentagem de estudantes a ler com fluência é superior à percentagem que atingiram na compreensão de leitura. O grupo dos rapazes obteve melhores resultados.

No grupo II, os rapazes conseguiram resultados de 25,8% na fluência e as raparigas de 20,2%. Na compreensão, os rapazes conseguiram 41,6% de sucesso e as raparigas 31,5%. Ou seja, os resultados de compreensão de leitura foram superiores aos resultados da fluência e os rapazes obtiveram melhor proficiência, quer na fluência, quer na compreensão de leitura.

No grupo III, a percentagem de rapazes que obteve sucesso na fluência foi de 31,9% e a de raparigas foi de 24,5%. No que se refere à compreensão de leitura, os rapazes atingiram 43,6% de percentagem de positivas e as raparigas 35,1%. Ou seja, os resultados de compreensão são superiores aos resultados da fluência e os rapazes obtiveram mais sucesso. Estes resultados contrariam os estudos ProjAVI (2012a), OCDE (2013), Marôco (2016a) e Sim-Sim e Ramalho (1993) “as raparigas conseguiram desempenhos superiores aos dos rapazes em todos os domínios da leitura” (p.40).

Os resultados do grupo I, no que alude à compreensão no final do 4.º ano, divergem dos resultados confirmados pelo grupo II e III, sem alterar a tendência de que os rapazes do Agrupamento são mais proficientes na leitura. Pensamos que o facto do elevado nível de negativas se deve ao instrumento de avaliação externa utilizado naquele ano. O texto informativo não estava adequado ao ano, o grau de lisibilidade do texto informativo condicionou a compreensão. O nível lexical citado no texto não estava ao alcance do nível etário nem se adequava ao contexto das crianças.

A mesma opinião tem Castanheira (2017). Em 2013, primeiro ano da aplicação das provas finais do 1.º CEB, os desempenhos foram inferiores aos registados nos dois anos

subsequentes. Porém, tratando-se de itens com características idênticas, quer quanto ao objeto avaliado, quer quanto à tipologia, “pode concluir-se que os resultados de 2013 estão relacionados com a complexidade do suporte textual, o qual continha estruturas sintáticas e lexicais com as quais os alunos estariam pouco familiarizados (p.8).

Excetuando esta situação a nível de grupo, podemos inferir (até pela análise da avaliação interna) que no Agrupamento de Paião o nível de compreensão de leitura é superior ao nível de fluência. Os rapazes obtêm mais sucesso na leitura do que as raparigas. Estes dados contrariam as conclusões da OCDE (2013), Marôco, (2016a) realizadas com base nas informações dos testes *PISA* de 2012 e 2015 “O género prejudica as raparigas no caso da matemática, mas na leitura e ciências são os rapazes que estão em maioria no escalão dos desempenhos mais fracos.” (OCDE, 2013). Os dados dos estudos internacionais do *PISA* referem-se avaliações de alunos com 15 anos e mencionam sempre que na análise de resultados de leitura por género, as raparigas apresentam melhores pontuações médias do que os rapazes, sendo as diferenças significativas em todos os participantes. Há países em que a diferença é mais relevante do que em outros. Em Portugal, a amplitude foi na avaliação *PISA* de 2015 de dezassete pontos favorável às raparigas (Marôco, 2016a). Nos estudos *PIRLS* de 2011, que avaliam indivíduos do 4.º ano, a tendência não se altera, as alunas portuguesas obtêm uma pontuação superior à dos alunos em 14 pontos (IEA, 2012).

A diferença de género que favorece as meninas em leitura aparece cedo e a idade dos sujeitos não tem relevância e estas diferenças persistem em todas as classes sociais (Robinson e Lubienski, 2011). Dada a importância da leitura para o sucesso escolar, é urgente um maior cuidado no ensino de estratégias explícitas na compreensão de leitura aos rapazes portugueses.

Concluimos que no Agrupamento, os resultados de fluência de leitura são inferiores aos resultados de compreensão e os rapazes atingem melhores resultados do que as raparigas. Como se pode conferir na apresentação dos resultados, o estudo foi realizado primeiro tendo por base o universo de indivíduos de cada grupo. Para esclarecer dúvidas, porque o universo masculino não era igual, apurou-se a percentagem de sucesso tendo por base o universo de rapazes e o de raparigas em cada grupo. Este processo foi aplicado à fluência no domínio da velocidade e à compreensão de leitura. Esta informação resultou dos dados da avaliação oral de leitura, realizada por nós e dos dados das provas finais, instrumento de avaliação emanados e supervisionados pelo Ministério da Educação.

4.2 Habilitações das mães e sucesso na leitura

No que concerne à hipótese de que as habilitações académicas das mães têm efeito direto nos resultados escolares dos alunos, o nosso estudo não foi conclusivo, pois, dos oito alunos que atingiram nível cinco na compreensão de leitura, sete eram filhos de mães com habilitações literárias de 12.º ano e o outro, a mãe era licenciada. Por outro lado, a maior percentagem de alunos com insucesso na compreensão de leitura situa-se no universo de mães que têm o 9.º ano. Há também elevado número de alunos com insucesso e cujas mães têm o 2.º ciclo ou o 12.º ano. Em menor número estão as crianças cujas mães têm o ensino superior.

4.3 Alunos subsidiados e proficiência em leitura

Quanto à relação entre alunos carenciados e insucesso, um estudo realizado no âmbito do Projeto aQeduto11, que tem por base dados da OCDE, mostra que “Portugal é o país da Europa em que existe maior associação entre reprovações e o estatuto socioeconómico das famílias” (aQeduto, 2016b). No grupo I, 90% dos alunos subsidiados tiveram nível negativo no domínio da compreensão. No grupo II, 65% dos alunos subsidiados tiveram nível negativo no domínio da compreensão. No grupo III, 21,4% dos alunos subsidiados tiveram nível negativo. Os resultados dos grupos I, II, III superam a relação de “1 em cada 10 alunos subsidiados não obtêm sucesso” (ibidem), pois no grupo I (em 30 ASE 27 tiveram insucesso). No grupo II continuamos a confirmar a nossa hipótese, que os alunos subsidiados obtêm menos sucesso (em 27 ASE 13 tiveram insucesso). No grupo III esta relação mantém-se (em 28 alunos ASE, 6 tiveram nível negativo). Referimos ainda que, no grupo III, um dos alunos com nível cinco era um rapaz carenciado.

Se coligirmos o número de alunos carenciados nos três grupos (78 alunos) e o número de alunos carenciados que teve nível negativo na compreensão de leitura (46 alunos), a percentagem média de insucesso é de 58%. Confirmamos, pois, a nossa hipótese de que os alunos que recebem subsídio obtêm menos sucesso.

4.4 Literatura infantil na sala de aula e em casa

O programa de Português para o 1º ciclo do Ensino Básico refere que muitas crianças, ao ingressarem no ensino formal, fizeram já descobertas importantes sobre a linguagem escrita, as quais poderão contribuir para o sucesso escolar (Viana e Teixeira, 2002). Como observámos na avaliação dos comportamentos emergentes na educação pré-escolar, elas são capazes de pegar no livro, colocá-lo na posição correta, abrem-no, observam-no atentamente, apontam letras e frases, identificam autor, capa e título, indicam onde podem ler passando as páginas e apontando com o dedo onde começam a ler. Esta postura constitui um passo notável e supõe que a criança sabe o que é ler, como se faz e qual é a posição do livro. Toda esta informação foi possível porque a criança estava imersa num ambiente com material de leitura e escrita e de forma direta, sistemática e habitual, liam para ela em voz alta. Para desenvolver estas aquisições é fundamental que a criança esteja inserida numa dinâmica familiar e/ou escolar constituída por adultos que lhe sirvam de modelo na tarefa de ler. Os recursos do projeto “Livros Andantes e Acompanhantes” foi um meio válido que facilitou a emergência da literacia.

Ora, como referimos no capítulo I, 1.3 a 1.5, o manuseamento e contacto com livros de literatura infantil, seja leitura individual, a leitura pela voz do outro, leitura orientada em sala de aula, tinha papel decisivo na aprendizagem da leitura. Como podemos confirmar pelos quadros 81 e 82, estes alunos leram e ouviram ler um número elevado de obras de literatura infantil. Tal facto não se refletiu nos resultados da fluência. Apesar de terem evoluído de forma sustentada ao longo destes anos, somos de opinião que os resultados são muito baixos, pois metade da amostra chegou ao final do 1.º ciclo com resultados compatíveis com leitura pouco fluente.

É nosso parecer que este trabalho e estes recursos foram uma mais-valia para o desenvolvimento destes alunos. Por um lado, possibilitou vivências e experiências que não teriam se a escola não dispusesse destes recursos, promoveu o alargamento lexical e domínio de estruturas linguísticas, por outro estreitou a relação família/escola e incentivou os pais a lerem aos filhos, tal como se pode conferir nos registos das entrevistas com os alunos do pré-escolar, e ainda, acreditamos que teve algum reflexo nos resultados atingidos na compreensão de leitura e na promoção da motivação para a leitura.

4.5 O manual escolar e o sucesso na leitura

O manual escolar é o instrumento de trabalho mais utilizado pelos professores em sala de aula. Será que este influencia o desenvolvimento da compreensão da leitura? Tal como referido, o 3.º ano é primordial para o ensino de estratégias explícitas de compreensão de leitura e daí a nossa opção pelo estudo dos manuais deste ano de escolaridade. Face aos resultados apurados, concluímos que existem diferenças entre os manuais atuais e os manuais que estiveram em vigor até ao ano letivo 2012. Estas diferenças são notórias a nível da explicitação dos objetivos de leitura, das propostas de trabalho que são variadas e vastas. Os textos dos manuais e as questões relativas à compreensão da leitura são diversificados, abrangendo todo o género de textos e tipologia de questões. Todos os textos identificam a fonte e as questões paratextuais são valorizadas.

O manual exerce uma influência poderosa sobre as práticas dos docentes. O trabalho destes é orientado pelas propostas de trabalho patentes nos manuais. A introdução de estratégias explícitas de compreensão de leitura refletiu-se na abordagem da compreensão do texto e extração da informação explícita e implícita. Os docentes aplicam de forma sistemática as estratégias, propostas nos manuais, para extrair informação do texto e formas de monitorização das aprendizagens individuais. Os grupos II e III do nosso estudo, utilizaram estes manuais. O grupo I trabalhou com os manuais anteriores, adotados em 2005. Estes manuais não estavam de acordo com os programas em vigor, nem com as propostas da investigação mais recente para o desenvolvimento deste domínio (Ramos, 2010). Somos, pois, de opinião que a utilização de manuais inadequados ao Currículo em vigor teve reflexo nos resultados a nível da compreensão no grupo I.

CONCLUSÕES

1. Conclusões

Quando chegam ao 1.º ano, os conhecimentos dos alunos são muito diferenciados, fruto das suas vivências e experiências e não são evidentes as interdependências entre os conhecimentos de leitura que a criança possui antes do ensino formal e o nível de fluência que atinge no 3.º e 4.º anos de escolaridade. A nossa hipótese de que os grupos que iniciam a escolaridade com mais conhecimentos informais sobre leitura atingem, de modo mais célere, maior fluência na leitura é discutível e refutável.

O objetivo de estabelecer interdependências entre os conhecimentos de leitura que a criança possui antes do ensino formal e o nível de fluência que atinge no 3.º e 4.º anos de escolaridade permitiu-nos constatar que os grupos evoluem de forma ímpar e pouco regular entre eles. No grupo I e III, os alunos iniciaram a escolaridade com mais crianças na “fase silábica com fonetização” e “fase alfabética”, ou seja, já com conhecimentos consistentes que lhes permitiam adquirir a leitura e evoluir de forma sustentada. No 4.º ano, a nível da fluência atingiram 6,7% e 23,7% a mais do que o ponto de onde tinham partido no pré-escolar. O grupo II que ostentava menor percentagem de crianças nesta fase de leitura, 18,9%, atingiu, no final do 4.º ano, os mesmos resultados do grupo I a nível da fluência 46%.

Considerando o valor médio dos resultados atingidos pelos 282 alunos do estudo, diremos que estes evoluíram. No pré-escolar a percentagem de sucesso de leitura emergente situava-se nos 30%, houve evolução e os alunos atingiram 49,7% na fluência no final de ciclo.

A experiência e observação *in loco* apoia a nossa opinião de que as crianças têm muita vontade de iniciar a escolaridade e aprenderem a ler e a escrever, mostram ter bons conhecimentos de literacia emergente, mas quando iniciam o seu percurso escolar, algumas desmotivam. O aspeto lúdico a que estavam habituadas no pré-escolar perde-se, não sentem prazer, têm dificuldade em aceitar que é necessário esforço e cumprir regras. É necessário que o professor organize a sala e as atividades de modo a proporcionar à criança alegria, lhe desperte a curiosidade e a vontade de querer aprender. Se pais e professores não valorizarem as aprendizagens escolares, não solicitarem as crianças e as motivarem para a leitura, ao mesmo tempo que lhes ensinam o domínio da técnica leitura, não haverá progressos significativos.

O objetivo de compreender a correlação entre os comportamentos emergentes da leitura na educação pré-escolar, o nível atingido na fluência de leitura no 4.º ano e os resultados obtidos no domínio da Compreensão da leitura, no final do 4.º ano, nas provas finais realizadas por cada grupo de alunos, levou-nos a colocar a hipótese de que os grupos de alunos com melhores resultados a nível da fluência atingem melhores resultados na compreensão, tal não se corrobora, e os resultados também não são compatíveis com os dados divulgados pela investigação. No grupo I os resultados da fluência são superiores aos resultados da compreensão da leitura, mas no grupo II e III os resultados da fluência ficam abaixo dos resultados da compreensão da leitura. Se coligirmos o total de alunos do estudo, tal como já referido, podemos inferir que 30% de alunos que se encontravam, na educação pré-escolar na fase de escrita “silábica com fonetização” e “alfabética” no final do 4.º ano atingiram, a nível de fluência, 49,7%. No domínio da compreensão nas provas finais de ciclo obtiveram 58,2%. A fluência de leitura continua abaixo dos resultados da compreensão. Se considerarmos a dimensão expressividade, em que atingiram o valor de 62,5%, este é superior aos resultados da compreensão de leitura. O que nos leva a afirmar que a expressividade é a dimensão que mais contribui para a compreensão de leitura.

Com base nos resultados que os grupos I e II atingiram no domínio da compreensão da leitura no 2.º ano, e com os que obtiveram nas provas finais no 4.º ano no mesmo domínio, refutamos a nossa hipótese que pretendia inferir que o resultado que o grupo atingiu no 2.º ano nos TI, a nível da compreensão, é indicador dos resultados no domínio da compreensão de leitura. Salientamos que o grupo III atingiu a mesma percentagem de sucesso no 2.º e no 4.º ano no domínio da compreensão.

A hipótese de que os resultados dos TI no 2.º ano, a nível da compreensão, são indicador dos resultados de compreensão no 4.º ano, não se confirma, para além dos resultados atingidos por cada grupo, o valor médio de sucesso da amostra nos TI no domínio da compreensão foi de 91,3% e nas provas finais ficou em 58,2%.

No estudo que fizámos para aferir se o género tem influência nos resultados quer a nível da compreensão, quer a nível da fluência, concluímos que os rapazes atingem melhores resultados do que as raparigas nestes dois domínios. Esta conclusão contraria os resultados da investigação que nos afirma que as raparigas atingem melhores resultados a nível da leitura do que os rapazes (Miguéns, 2011; Seabra, 2012; ProjAVI, 2012b, Marôco, 2016a). Como já citado, todos os estudos recentes internacionais de avaliação concordam

com o facto de “as raparigas tenderem a ter um melhor aproveitamento escolar no que respeita à leitura do que os rapazes. A diferença de género aparece cedo - já se verifica nos estudantes do quarto ano de escolaridade” (CE, 2011:34). O relatório ProjAVI (2012a), que analisa os valores *PIRLS* de 2011, confirma que entre os estudantes do quarto ano de escolaridade, as raparigas tinham um aproveitamento escolar significativamente melhor que os rapazes em leitura. Estas conclusões não diferem das evidenciadas pelo mesmo estudo de 2006.

Apesar de em todos os estudos as raparigas se manterem à frente dos rapazes, a nível da leitura, temos que referir que Portugal é um dos países onde há menor disparidade de valores entre os dois sexos. Nos países da OCDE entre 2009 e 2015, verificou-se uma redução da desigualdade de género. O desempenho dos rapazes na leitura tem evoluído e Portugal tem acompanhado esta tendência (Marôco, 2016a). Como já mencionado, o relatório ProjAVI (2012a) refere Países que não apresentam diferença significativa na leitura entre rapazes e raparigas, nomeadamente “a Colômbia, Itália, França, Espanha e Israel”.

Como as disparidades entre rapazes e raparigas não se devem a diferenças nas suas aptidões inatas (OCDE, 2016), é possível os professores criarem condições e desenvolverem uma relação positiva com a leitura. Estas podem ser reforçadas através da oferta de obras de literatura infantil de qualidade, da promoção da leitura, da valorização das suas opiniões sobre os livros apresentados na turma, de encontros com escritores, ilustradores, concursos de leitura.

A Biblioteca Escolar (BE) do Agrupamento tem sido uma estrutura importante em todo o processo, conta com profissionais, docentes e não docentes, que se reconhecem leitores e que assumem este papel através do exemplo e da prática. Esta apoia a escola na articulação com o Município e com outras organizações, contribuindo para a interação da escola com a comunidade no desenvolvimento da leitura e escrita.

A BE articula com os docentes a realização de atividades de enriquecimento curricular e de animação e apoio à família, desenvolvidas no espaço da biblioteca ou tendo por base os seus recursos. Desenvolve um trabalho sistemático de consolidação de hábitos de leitura, orientando os alunos nas escolhas de leitura recreativa e escolar. Investe na proficiência dos alunos em leitura e tem um papel ativo no desenvolvimento das diferentes literacias a ela associadas.

No entanto, cabe ao professor criar condições e atitudes que aumentem a confiança e motivação do aluno. As expectativas sociais e familiares também têm papel fundamental na atitude perante a leitura.

No Agrupamento de Escolas de Paião, a prevalência de rapazes com melhores resultados na leitura, pensamos que se relaciona por um lado, com as expectativas sociais e familiares (confirmadas nos PTT), por outro, com a valorização da leitura na turma, na escola e no Agrupamento. São múltiplas as atividades de promoção de leitura implementadas e dinamizadas nas escolas.

Temos de referir ainda que nos anos em que decorreu o estudo, não houve alunos retidos no 4.º ano, mas no geral, a percentagem de rapazes retidos no 2.º ano é superior à percentagem de raparigas que são retidas. Também o número de rapazes avaliados e a integrarem o Decreto-Lei 3/2008 é superior ao das raparigas.

Os resultados apresentados referem-se ao domínio da compreensão de leitura, mas a nível da disciplina de Português, a tendência mantém-se. Tendo por referência o total de alunos do estudo, obtemos 42% de níveis positivos para os rapazes e 34% de níveis positivos para as raparigas. Se no apuramento da percentagem tivermos por base o número total de rapazes e o número de raparigas do estudo, a diferença é de 2% favorável aos rapazes.

Somos de opinião que alguns dos contributos, para estes resultados se relacionam com a implementação, em 2005, do projeto “Livros Andantes e Acompanhantes” que disponibiliza, em cada sala, vasta obra de literatura infantil com variedade e qualidade e que também serve para leitura em família. Com a implementação do PNL, os professores tiveram acesso a mais obras de literatura infantil e, em simultâneo, foram divulgadas novas estratégias de promoção da leitura. Estas foram implementadas nas turmas, de forma sistemática e consistente. Outro aspeto que tem contribuído para a valorização da leitura é a avaliação regular da fluência de leitura que aumenta a confiança e motivação dos alunos.

Para além do género, e tal como referido pela investigação (Seabra, 2012; CE, 2011; Azevedo, 2014), o meio socioeconómico e social de origem dos sujeitos tem preponderância nos resultados, ao averiguar se os alunos subsidiados obtêm mais insucesso do que os colegas não subsidiados. Os valores obtidos neste estudo são relevantes e permitem corroborar por completo a nossa hipótese. Os resultados dos grupos e do total da amostra atestam que os alunos que usufruem de ASE revelam mais insucesso, tal como nos

é confirmado por Torres e Barros (2015), DGEEC (2016). Neste estudo, a percentagem de insucesso dos alunos carenciados, no domínio da compreensão da leitura é de 58%.

Face à hipótese colocada que as habilitações académicas das mães têm efeito direto nos resultados escolares dos alunos, constatamos que os que revelaram mais insucesso na compreensão de leitura são filhos de mães cujas habilitações são o 3.º ciclo. Os resultados variam de grupo para grupo. No grupo I, todos os filhos de mães com o 1.º ciclo tiveram nível negativo, assim como vinte e um alunos no universo de trinta e duas mães com o ensino secundário, e seis alunos no universo de quinze mães, com ensino superior também tiveram nível negativo. No grupo II, continuam a ser os filhos de mães com o 3.º ciclo que têm mais insucesso, seguido dos alunos cujas mães têm o 1.º ciclo. No grupo III, o insucesso recai sobre os alunos cujas mães têm o 3.º ciclo, seguido dos alunos cujas mães têm o 2.º ciclo. Neste grupo não há insucesso nos filhos de mães com o 1.º ciclo.

A variável relativa às habilitações das mães não nos permite validar uma conclusão inequívoca; os valores são irregulares, à exceção da observação de que são os filhos de mães com o 3.º ciclo os que têm mais insucesso no domínio da compreensão da leitura.

A frequência e o número de obras lidas têm repercussão nos resultados da leitura. Perante esta hipótese, colocamos a ênfase no número de obras de literatura infantil com as quais a criança teve contacto, ao longo destes anos abrangidos pelo estudo. Como já referimos, estes alunos têm, na escola, obras de qualidade que manuseiam, leem, na escola ou acompanhados com a família. Estes alunos requisitaram para leitura autónoma, leram e trabalharam em sala de aula um número elevado de obras, como referido no ponto 2.3.

Através do projeto “Livros Andantes e Acompanhantes” implementado no Agrupamento, as crianças têm acesso a um acervo diversificado e de qualidade, mas a promoção da leitura não se tem restringido à requisição de livros e leitura e ao envolvimento parental através da leitura conjunta. Ao trabalho de promoção da leitura em contexto familiar e em sala de aula, juntam-se atividades como ilustrações, dramatizações, reescrita de textos poéticos e narrativos, que são posteriormente publicados em livro ou no jornal da escola. Organizam-se ainda, todos os anos, encontros com escritores e ilustradores de literatura infantil. Os alunos colaboram nas feiras de livros dinamizadas pelas escolas, participam em concursos literários e no concurso concelhio de leitura.

Não podemos quantificar o peso que este contacto teve no desenvolvimento/aprendizagem da leitura, de acordo com a literatura e estudos, já citados no capítulo I deste trabalho, como o de Azevedo (2007), Lages et al. (2007), Morais (1997), Ballester (2015), Sá (2014), Sim-Sim (2001) mas queremos acreditar que estas leituras e encontros fizeram a diferença no desenvolvimento destas crianças e que os resultados são fruto do estímulo e incentivo que foi conferido à leitura, na família e em sala de aula. O contacto e a leitura de obras de literatura infantil estimula a criatividade, desenvolvem as competências linguísticas e ajuda a compreender o mundo, mas “El placer de ler no constituye una actividad que se genere y después se desarrolle de forma espontánea.” (Ballester, 2015:105), por isso é preciso que a escola proporcione atividades motivadoras. Segundo Coutinho e Azevedo (2007) é papel e responsabilidade da escola alterar práticas pedagógicas e contribuir para a formação de leitores. Assim, esta deve incentivar a leitura e envolver os pais em práticas de leitura conjuntas para consolidar hábitos que subsistam pela vida.

Para dar resposta à nossa hipótese se o manual escolar influencia o desenvolvimento da compreensão da leitura, depois de coligidos os dados recolhidos, diremos que os manuais escolares utilizados pelo grupo I e depois pelos grupos II e III evoluíram principalmente em termos pedagógicos. Os manuais em uso pelo grupo II e III patenteiam mais estratégias explícitas a nível da compreensão da leitura, propõem mais atividades que permitem ao aluno ampliar o seu saber e relacioná-lo com os seus conhecimentos anteriores neles, os objetivos de leitura são definidos de forma clara. Os manuais em vigor são pois, adequados ao programa atual. Eles podem desempenhar um papel da atualização das práticas docentes, mas não se podem sobrepor ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Quanto ao impacto que estes manuais tiveram nos resultados no domínio da compreensão, somos de opinião que desempenharam um papel fulcral, pois este é o instrumento de trabalho mais usado pelos docentes do Agrupamento. Eles seguem as propostas de trabalho e orientações emanadas pelo manual. As orientações aí contidas guiam o professor na aplicação sistemática de estratégias explícitas, de modo a desenvolver nos alunos o espírito crítico, levando-os a exprimirem as suas opiniões, quer oralmente, quer por escrito e a relacionarem o que sabem com os novos conhecimentos. Os manuais usados pelos professores para trabalharem com o grupo I estavam desatualizados a nível didático. Com a utilização dos manuais adotados em 2013 foram alteradas as estratégias de

trabalho em sala de aula e os resultados a nível da compreensão de leitura são visíveis entre o grupo I e os grupos II e III.

De acordo com estes resultados, podemos concluir que haverá outras causas implicadas no sucesso dos alunos e que o progresso de cada um é condicionado pela interseção de vários fatores, entre eles, assume relevo o papel do professor, que tem “ papel crucial no ensino e na aprendizagem e existe uma abundante meta-análise que ao identificar vinte e oito fatores que influenciam a aprendizagem, situa, mesmo à frente da família, o professor e a gestão da turma/sala de aula” (Azevedo, 2014: 43). Como podemos verificar no exemplo referido no ponto 3.4, o papel do professor e a aplicação de estratégias explícitas em sala de aula são o cerne do sucesso.

Como conclusão, este estudo permitiu constatar que os grupos não evoluem de forma linear na sua aprendizagem. O desenvolvimento da leitura, desde os comportamentos emergentes, à decifração, à fluência e compreensão da leitura está dependente de variáveis como: a motivação para aprender, o contacto com livros e material de escrita, o estatuto socioeconómico e cultural das famílias de origem dos alunos, o material de ensino e as estratégias utilizadas pelo professor, entre outras, como o conhecimento linguístico dos alunos e as suas vivências e experiências. Não podemos quantificar o peso que cada uma destas variáveis tem no percurso do aluno, mas adiantamos que o professor é o motor do sucesso; ele pode fazer a diferença colmatando as desigualdades sociais, culturais e económicas dos seus alunos. Observámos que, com o treino em fluência de leitura, os alunos melhoram a proficiência. Os que apresentam algumas dificuldades no início evoluem mais lentamente e não chegam a atingir o nível dos bons leitores iniciais. Concluimos também que os grupos evoluem na fluência do 3.º ano para o 4.º ano, mas essa evolução não é regular e nem sempre os que mais progridem são os que chegam ao 4.º ano mais proficientes.

Os alunos que beneficiaram de ASE atingiram 58% de insucesso na leitura. Acrescentamos ainda que “Em Portugal, 87% dos alunos que chumbam vêm de famílias de estratos sociais, económicos e culturais abaixo da média da OCDE” (aQeduto, 2016b). Podemos dizer que se verifica, pois, uma conexão entre sucesso na compreensão da leitura e o meio socioeconómico dos alunos.

Nos nossos resultados não encontramos uma relação preditora significativa e abrangente entre comportamentos emergentes e fluência de leitura, e entre esta e a compreensão. Os resultados confirmam-se num grupo e não se podem generalizar ao grupo seguinte, mas se considerarmos toda a amostra (282 alunos), os resultados são mais evidentes. A conclusão inequívoca e inclusiva destes resultados mostra que os valores da compreensão de leitura são superiores aos da fluência. O mesmo se confirma na análise dos resultados por género, quer na fluência, quer na compreensão os rapazes obtêm melhores resultados na leitura do que as raparigas. Ora, os nossos resultados não são consentâneos com os divulgados a nível nacional e internacional, ou seja, os rapazes atingem melhores resultados, quer na fluência, quer na compreensão do que as raparigas e a percentagem de leitores fluentes é menor do que a percentagem de alunos com sucesso na compreensão da leitura. Concordamos com Pikulski e Chard (2005) ao afirmar que a relação fluência/compreensão não está muito clara. Haverá relacionamento recíproco entre a fluência medida como (plcm) e a compreensão? As nossas conclusões não apontam nitidamente nesse sentido. Pensamos, tal como Rasinski, (2014), Schwanenfluge et al., (2004) que a dimensão expressividade é a que mais contribui para o domínio da compreensão da leitura.

2. Considerações finais

Iniciámos o trabalho com a reflexão e seleção de investigações e pesquisas realizadas por estudiosos nacionais, e alguns internacionais, no âmbito do nosso tema de estudo. Expusemos e discutimos conceitos nucleares relativos a comportamentos emergentes de leitura, ensino da decifração, fluência de leitura, conceito e compreensão de leitura. Procurámos compreender o papel de algumas variáveis que podem interferir na aprendizagem como a motivação, o contacto com livros de literatura infantil, o papel do professor, o género, as habilitações das mães, o meio socioeconómico dos alunos e o papel do manual escolar na sala de aula.

Após a apresentação e discussão dos resultados, concluímos que os nossos alunos têm à sua disposição e requisitam muitas obras para leitura, mas o nível de fluência é baixo e no geral, apresentam melhores resultados na compreensão do que na fluência.

Os resultados apurados, partindo do estudo dos comportamentos emergentes, da fluência e compreensão da leitura, não são generalizáveis de grupo para grupo. Os

resultados evoluem do pré-escolar até ao 4.º ano, mas será uma progressão sustentada e suficiente? Qual o peso que os comportamentos emergentes têm na fluência? É possível apresentar resultados a nível da compreensão e ser pouco fluente na dimensão velocidade e expressividade? Não foi fácil identificar de forma clara e inequívoca os fatores subjacentes ao desempenho de cada grupo.

Uma das limitações deste trabalho deve-se ao facto de a nossa amostra ser pequena, apenas 282 alunos, distribuídos por três grupos que seguimos do pré-escolar ao final do 4.º ano, pois quando analisamos os resultados considerando todos os sujeitos, as conclusões são lineares e mais consistentes. Outra, relaciona-se com os instrumentos e procedimentos com que avaliámos a leitura oral, instrumentos simples baseados no currículo, construídos para diagnóstico e intervenção preventiva com a finalidade de melhorar os resultados dos alunos do Agrupamento no domínio da leitura. Ressalvamos que apesar de os instrumentos utilizados serem básicos, a recolha e análise de dados não deixou de ser meticulosa e realizada com rigor. Acrescentamos que hoje, podemos usar métodos de alta tecnologia para avaliar a dimensão da expressividade, no entanto para Rasinski (2014) a abordagem mais prática para avaliar a prosódia é para os professores informados, simplesmente ouvir os seus alunos a ler. Segundo este investigador, embora esta seja uma forma subjetiva de avaliar a prosódia, há estudos que mostram que tais abordagens são válidas, confiáveis e bem correlacionada com outras medidas de avaliação de proficiência da leitura.

Ressalvámos que o presente estudo, ao ser duplicado num contexto diferente e com uma amostra diversa, pode possibilitar e aferir outras conclusões para além daquelas que apurámos, pelo facto de este estudo ter sido realizado num contexto específico, o Agrupamento de Escolas de Paião, e com uma determinada amostra, que abrangeu os resultados de crianças do pré-escolar ao 4.º ano, desde o ano letivo 2009/2010 a 2014/2015. Por outro lado, estes resultados são fruto de intervenções pedagógicas, estratégias diversificadas e trabalho diferenciado implementado nas turmas do pré-escolar ao 4.º ano, com o objetivo de, ano após ano, melhorar a proficiência dos alunos a nível da leitura.

Todas as propostas de melhoria a nível da compreensão e fluência da leitura sugeridas aos professores pela coordenadora foram implementadas. Referimos o ensino de estratégias explícitas de compreensão através de questões de pré-leitura, perguntas de predição, leitura crítica, inferências, utilização de listas de verificação, extração da informação através de esquemas e questões que desenvolvessem a compreensão global, intratextual através do estudo de partes, parágrafos, capítulos, frases, expressões, palavras do texto e

automonitorização das aprendizagens; assim como leitura oral de pequenos excertos repetida pelos alunos com modelação do professor, treino de leitura alterando o modo de ler, entre outras. Foram implementadas atividades, nomeadamente, encontros com escritores e ilustradores, a participação em feiras do livro e em concursos de leitura e escrita que aumentaram a motivação e contribuíram para esbater assimetrias de género e socioeconómicas.

O trabalho colaborativo, a formação e atualização dos docentes a nível do ensino do Português e a reflexão das práticas pedagógicas são indissociáveis dos resultados atingidos pelos alunos. Esta mudança pedagógica traduziu-se em melhores resultados, numas turmas com mais sucesso do que em outras, pois o papel do professor em contexto de sala de aula é fulcral. Apesar de todos os docentes aplicarem as estratégias propostas, os resultados não são homogéneos; pensamos que tais resultados são fruto da maior ou menor eficácia das práticas pedagógicas.

A articulação com as educadoras em exercício no Agrupamento tem sido uma realidade. Esta articulação abrange trabalho entre docentes do 1.º ciclo e educadoras, assim como definição de estratégias e construção de materiais, realizadas em contexto de Formação do Ensino do Português. As avaliações e reflexões sobre as atividades implementadas têm contribuído para aumentar os níveis de literacia das crianças do pré-escolar.

No nosso estudo validamos que os rapazes obtêm mais sucesso do que as raparigas, neste Agrupamento, ao invés do que era expectável, face à investigação nacional e internacional. Cremos que tal resultado é fruto do trabalho de motivação e promoção da leitura, da formação dos docentes e dos recursos pedagógicos existentes no Agrupamento. Estamos de acordo com o citado no relatório da OCDE (2010), que estas diferenças podem ser ultrapassadas se os professores conseguirem envolver os rapazes na leitura e trabalharem estratégias explícitas de aprendizagem; estes poderiam reduzir esta desvantagem e obter ganhos significativos no seu desempenho.

Este estudo permitiu avaliar os comportamentos emergentes de leitura e escrita na educação pré-escolar, identificar o nível de fluência e compreensão dos alunos do 1.º ciclo do agrupamento de escolas de Paião. Possibilitou a discussão sobre a relevância de variáveis como o género, o meio socioeconómico, as habilitações académicas das mães, o uso dos manuais escolares ou a leitura de obras de literatura infantil. Formar indivíduos com níveis elevados de proficiência em leitura e bons leitores não é tarefa fácil nem

exclusiva do professor, tal como Sardinha (2007) somos de opinião que “é necessário sensibilizar toda a comunidade educativa para as práticas de leitura. Motivar de forma consciente, sendo cada um de nós também “um verdadeiro leitor” poderá ser o início do projeto pessoal de leitura dos nossos alunos” (p.6). Para ajudar os nossos alunos temos que os motivar, que os valorizar, temos que acreditar que eles conseguem e envolver todos os docentes e a família neste processo.

3. Sugestões para futuras investigações

Ler permite adquirir outros saberes e conhecimentos e um bom leitor será um indivíduo mais capacitado para as mudanças e desafios que a sociedade de hoje lhe impõe. Compete à Escola proporcionar aos alunos o ensino da leitura, explícito e sistematizado. Este é um processo complexo que se desenvolve ao longo da vida. Para ler não chega decifrar, ler implica compreender. É preciso que o professor promova a literacia; não podemos deixar a criança entregue a si próprio na aprendizagem e esperar que venha a ser um bom leitor (Sim-Sim, 2001; Sim-Sim et al., 2007b).

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade do treino da fluência de leitura em sala de aula. Em nossa opinião, esta tem sido preterida no currículo. Os professores têm sido incitados a trabalhar com os alunos a precisão das palavras e não a decodificação automática e rápida das palavras. Os programas anteriores davam ênfase à leitura silenciosa. Esta não é suficiente para formar leitores fluentes, especialmente na dimensão expressividade.

Neste estudo, os resultados da fluência são inferiores, em dois grupos, aos resultados da compreensão da leitura, e mesmo quando analisados os resultados do total de alunos envolvidos a fluência, é inferior à compreensão de leitura, razão pela qual se justifica um plano de intervenção sistemática neste domínio a aplicar no Agrupamento.

Assumimos este trabalho como um ponto de partida para uma reflexão ainda mais aprofundada sobre o tema, tanto a nível individual como nas estruturas de Coordenação do Agrupamento para, em conjunto, encontrarmos soluções pedagógicas que sejam mais eficazes no processo de ensino e aprendizagem destes alunos. Pensamos, sobretudo, colocar a ênfase no papel do professor. Segundo Andreas Schleicher, diretor do departamento de

Educação e Competências da OCDE, “O método de ensino nas escolas portuguesas tem de evoluir para se adaptar às novas exigências” (Leiria et al., 2016) e “O sucesso educativo já não reside maioritariamente na reprodução de conteúdos, mas na extrapolação daquilo que sabemos e na sua aplicação criativa a situações novas” (ibidem).

A partir dos resultados que obtivemos, e após a implementação de um projeto de melhoria no Agrupamento, pensamos que poderia ser realizada nova investigação para clarificar as nossas conclusões. Por um lado, a literatura demonstra que o conhecimento lexical tem forte relação com a proficiência de leitura; uma proposta futura seria a de realizar um estudo para verificar a interdependência entre fluência de leitura e conhecimento lexical, de forma a esclarecer se a falta de conhecimentos lexicais pode estar a condicionar a automatização da leitura logo, a correlação entre os baixos resultados de fluência dos nossos alunos.

Por outro lado, somos de opinião que este estudo deveria ter continuidade no 2.º ciclo com o mesmo público-alvo, monitorizando o nível de fluência e compreensão e a relação entre estes domínios, partindo dos dados recolhidos, analisando as mesmas variáveis e acrescentando mais uma relativa, ao desempenho do professor.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Albuquerque, A., Salvador, L., e Martins, M. (2011). *A evolução da escrita inventada e a aquisição precoce da leitura em crianças de idade pré-escolar: O impacto de um programa de intervenção de escrita inventada*. In Actas do XI Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia. Universidade da Coruña: Coruña. consultado em 16 dezembro 2015 http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/albuquerque_a._salvador_l._alves_martins_m._2011_a_evolucao_da_escrita_inventada.pdf
- aQeduto (2016a). Justino, D., Conselho Nacional de Educação e FCSH (coord). *Avaliação, qualidade e equidade na educação*. Q1 a Q6. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consultado em maio de 2016 <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/>
- aQeduto (2016b). Ferreira, A. S.(coord) *Porque melhoraram os resultados dos alunos portugueses?* Q11. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS). Consultado em dezembro de 2016 <http://www.aqeduto.pt/estudos-aqeduto/>
- Aristóteles (384-322 a.C.). *Da Interpretacion*. In The complete works of Aristóteles. (Oxford, trad.). Barnes Jonathan (editor, 1995). 6ª edição. series LXXI.2, 25-38. Princeton: Princeton University Press.
- Armbruster, B., Lehr, F, e Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Jessup, M D: Education Publishing Centre. Acedido em novembro de 2016 em <http://www.sci epub.com/reference/171470>
- Armbruster, B. B., Lehr, F., e Osborn, J. (2006). *A child becomes a reader*. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/readingk-3.pdf> consultado em 12 janeiro 2016
- Atas (2007). *Conferência internacional sobre o ensino do Português*. Direção Geral de Inovação e de desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação: Lisboa.
- Augusto, A. (2014). *Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência*. Forum Sociológico, série II, (24). DOI: 10.4000/sociologico.1073
Consultado a 20 Janeiro 2016. URL : <http://sociologico.revues.org/1073>
- Azevedo, F. (coord.) (2007). *Formar Leitores-das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel. Edições Técnicas, Lda.
- Azevedo, J. (2014). “*Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial do professor*. In Machado, J. e Alves, J. M. (Orgs.). *Melhorar a escola, sucesso, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa editora.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

- Baptista, A. (2015). Imagens e promoção da compreensão no ensino da língua no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Exedra*. Número Temático de 2015 - Didática do Português: Investigação e Práticas. Consultado em maio 2016 em <http://www.exedrajournal.com/?p=389>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Batista, A. A. G. (2011). Alfabetização, leitura e ensino de Português: Perspectivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 6, (n.º 12), 9-35. Acedido em 4 fevereiro de 2016 http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/2014-03/20140327094403-batista_antonio-g._alfabetizacao-leitura-e-ensino-do-portugues_desafios-e-perspectivas.pdf
- Beard, R. (2010). *O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra- um exemplo de reforma educativa em larga escala*. In *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto Editora.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação*. (2.ª ed). Viseu: Gradiva
- Belo, M. e Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Benavente, A. Rosa, A., Costa, A. et al. (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma equipa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. et al. (2012a). *Metas curriculares de Português: Ensino Básico. 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. et al. (2012b). *Metas curriculares no Ensino Básico. Caderno de apoio- aprendizagem de leitura e de escrita (LE)*. Recuperado em 2012, 16 de dezembro. [file:///C:/Users/user/Downloads/caderno_aprendizagem_da_leitura%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/caderno_aprendizagem_da_leitura%20(6).pdf).
- Buescu, H. C., Morais, L. C., Silva, M. G. e Rocha, M. R. (2015). *Programa e metas curriculares de Português- Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Cabral, M. L. (2004). *A escola promove o desenvolvimento das competências de literacia? Em: Cabral (org.), Para o ensino da leitura e da escrita - do Básico ao Superior*. Faro: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Algarve.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, editores, SA.

- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação - Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. D., Fadigas, N. (2007). *O Manual escolar no século XXI- Estudo comparado da realidade Portuguesa no contexto de alguns Países Europeus*: Porto. ORE – Observatório dos Recursos Educativos.
- Carvalho, J. E. (2002). *Metodologia do trabalho científico: “saber-fazer” da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Castanheira, M. T. (coord). (2015). *Relatório 2014 do projeto testes intermédios- 1.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, IAVE, I.P
- Castanheira, M. T. (coord). (2017). *Provas Finais de Ciclo- Ensino Básico - 1º CEB, Relatório Nacional: 2013-2015*. Instituto de avaliação educativa, I.P. Disponível em: <http://www.iave.pt/np4/338.html>
- Castro, R. V. e Sousa, M. L. (1998a). *Práticas de comunicação verbal em manuais escolares de Língua Portuguesa*. In Castro e Sousa (orgs.), *Linguística e educação*. Lisboa: Edições Colibri. 43-68
- Castro, R.V. e Sousa, M. L. D. (1998b). *A leitura e a escrita em contexto escolar: Para a caracterização de um campo de investigação*. In Castro e Sousa (orgs.), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas*. Coimbra: Angelus Novus. Pp. 31-68 e 103-120
- Català, G., Català, M., Molina, E., e Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º- 6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Caulley, D. N. (1983). *Document Analysis in educacional program evaluation*. In Paper presented at the AARE annual conference, Canberra, pp. 67-77 consultado maio 2016 em http://www.aare.edu.au/data/publications/1983/83_2_1.pdf
- Chomsky, N. (1957). *Structures syntaxiques*. Paris: Éditions du Seuil.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: São Paulo: *Educação e Pesquisa* v.30, n.3, p. 549-566.
- Christenson, S. L. e Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press. DOI: 10.1002/pits.10101
- CNEB (2001). *Currículo Nacional de Ensino Básico- Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Colaço, P.A.B. (2004). *Concepções sobre a leitura num contexto de formação inicial de professores: um estudo de caso* Em: Cabral (org.), *Para o ensino da leitura e da escrita - do Básico ao Superior*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do Algarve. Faro.

- Colomer, T. e Camps, A. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Comissão Europeia (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: Estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na europa*. EACEA - Agência Executiva relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. <http://www.eurydice.org> EURYDICE Unidade Portuguesa.
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- Coutinho, V., Azevedo, F. (2007). *A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola*. In Azevedo (coord.). *Formar leitores, das teorias às práticas* (pp.35-44). Lisboa: Lidel.
- Custódio, P. (2011). *A compreensão da leitura no 1º ciclo do ensino básico português: alguns contributos do PNEP. Um breve apontamento*. Revista Interacções, 19 (7), 127-141. <http://hdl.handle.net/10400.15/529> <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/529/1/S7%20-%20Balaus.pdf> consultado em 12-12-2015.
- Custódio, P. (2014). De como os livros são pontes intertextuais: Propostas de leitura para o 2º CEB. *Revista Exedra*, 9. Acedida em julho 2016 <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/04/n9-C3.pdf>
- Delgado, M. R. M. (1992). *Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos*. In Delgado Martins, M.R. (org.). *Para a didáctica do Português: Seis estudos de linguística* (5-22). Lisboa: Edições Colibri.
- Dias, M. (coord). (s/d). *Estudos horizonte 2013. Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do manual de Português*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dionísio, M. L. T., Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal concepções oficiais, investigação e práticas*. Perspectiva Florianópolis, v. (24), n. 2, 597-622, 4 de fevereiro de 2016 <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Direção geral de estatística da Educação e Ciência (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares*. Lisboa: DGEEC.
- Dowing, J. e Leong, C. K. (1982). *Psychology of reading*. New York: Macmillan
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).

- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Duarte, J. B. (2011). (org.). *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Ehri, L. C. e Wilce, L. S. (1985). Movement into reading: Is the first stage of printed word reading visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20, 163-179 consultado em https://lrl.appstate.edu/reading_resources/ehri_wilce_85.pdf
- Ferreira, A., S. (2013). (coord.). *TIMSS & PIRLS 2011 – Relações entre os desempenhos em leitura, matemática e ciências, 4.º ano: Implicações para a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade*. Lisboa: ProjAVI, Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos. Consultado em maio 2015 em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/246/>
- Ferreira, C., A., Bastos, A., M. e Campos, H. (2014). (org.). *Práticas Educativas: Teorização e formas de intervenção*: Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreiro, E. (1988). *L. écriture avant la lettre*. In H. Sinclair (Ed.), *La production des notations chez le jeune enfant* (17-70). Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E., e Teberosky, A. (1985). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Festas, M. I. (1998). A compreensão da leitura: a construção de um modelo mental do texto. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXII (1), pp. 81-98.
- Fleming, D. (2002). *Collaborative Family-School Relationships for Children's Learning Beliefs and Practices*. Department of Education of Virginia acedido em 21 janeiro de 2016 http://www.doe.virginia.gov/support/student_family/family-school_relationships/collaborative_family-school_relationships.pdf
- Fonseca, J. R.S. (2008). *Os métodos quantitativos na Sociologia: Dificuldades de uma metodologia de investigação*. VI congresso Português de Sociologia. *Mundos sociais: saberes e práticas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. consultado em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>
- Freitas, M. J., Alves, D., Costa, T. (2007) *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*: Lisboa. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Frith, U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In Patterson, K., Marshall, J. e Coltheart (eds). *Surface dyslexia*. London: Erlbaum. Consultado em <https://esol.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/informational-page/Frith's%20model%20of%20reading%20acquisition.pdf>

- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010). *A dimensão económica da literacia em portugal: uma análise*. Lisboa: Ministério da Educação/GEPE.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. GEPE. doi:10.2797/51375
- Gaitas, S., Martins, M., A. (2015). *Práticas de ensino da linguagem escrita e sucesso na aprendizagem da leitura no 1º ano de escolaridade*. In *Diversidade e educação: Desafios atuais*, ed. L. Mata, M. Alves Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A.C. Silva e J. Castro Silva, 211 - 225. ISBN: 978-989-8384-33-1. Lisboa: ISPA-Instituto Universitário.
- GAVE (2010). *Relatório das provas de aferição de língua portuguesa – 1.º ciclo de 2009*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educativa. Ministério da educação.
- GAVE (2011). *Relatório das provas de aferição de língua portuguesa – 1.º ciclo de 2010*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educativa. Ministério da Educação.
- Gelo, O., Braakmann, D. e Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: beyond the debate. *Integr Psych Behav* (2008) 42(3):266-290 DOI 10.1007/s12124-008-9078-3
- Gérard, F. e Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Gerard, F. M., (2011). *Changements dans les manuels des situations-problèmes aux compétences et aux concepts*. In José B. Duarte, *Manuais escolares: mudanças nos discursos e nas práticas* (23-40). Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (CeIEF) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Giasson, J. (2004). *La lecture, de la théorie à la pratique*. 2ª edition. Paris: Boeck
- Gibson, E. e Levin, H. (1978). *The psychology of reading*. Cambridge: MIT Press.
- Gonçalves, F. Guerreiro, P. e Freitas, M. J. (2011). *O conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação: Lisboa. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Gonçalves, J., M., L. (2011). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas*. Tese de mestrado não editada. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57058> último acesso 29.02.2016
- Goodman, K. S. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading specialist*, (6), 126-135

- Harris, M. e Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults*. London: Routledge e Kegan.
- Horta, M. H. M. (2015). A abordagem à linguagem escrita na etapa final da educação pré-escolar: um estudo localizado. *Saber & Educar*. Perspetivas didáticas e metodológicas no Ensino Básico. (20), 96-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- IAVE (2016). *Relatórios de provas de aferição, provas finais e exames*. <http://iave.pt/np4/home>
- IEA (2012). *Internacional Results in reading - Achievement differences by gender; and trends in achievement differences by gender*. (Vols.1,3,4,5) acedido em setembro 2016 em <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>
- João, F. M. (2009). *Manuais escolares do 1º ciclo, entre currículo e programas*. Tese de Mestrado. Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. pp.54
- Johnston, J. C. e McClelland, J., L. (1973). Visual factors in word perception. *Perception e Psychophysics*, 14 (2), 365-370. doi:10.3758/BF03212406
- Johnson, L. Becker, A., Estrada, V., Freeman, A., Kamylylis, P., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2014). *Horizon report europe: 2014 Schools.Edicion*. Publications Office of the European Union, e Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Justino, D., Franco, L., Santos, R. e Batista, S. (2015). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso, actualização de 2015*. Lisboa: CICS.NOVA – EPIS.
- Lages, M., Liz, C., António, J., Correia, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete Estatístico e Planeamento Educação (GEPE). Ministério Educação.
- Leiria, I., e Bastos, J. (30.04.2016). “*As escolas portuguesas ainda não fizeram a transição do ensino do século XX para o século XXI*”. *Expresso* consultado em 29 de maio de 2016 em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-30-As-escolas-portuguesas-ainda-nao-fizeram-a-transicao-do-ensino-do-seculo-XX-para-o-seculo-XX>
- Lessard, H., M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990) *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. s/ edição, Lisboa: Instituto Piaget.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. II. Paidós: Barcelona.
- Lopes, J., Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., Araújo, L., Zibulsky, J. e Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa: Guide - Artes Gráficas, Lda.

- Lücke, M., Marli, E. D. A. e André. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. III série, 9ª reimpressão (2005). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, M. L. (2006). *A aprendizagem da leitura*. In Azevedo (org.). *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel.
- Marçalo, M. J. (1992a). *Falar é comunicar*. In Atas do II congresso Luso-Espanhol de Línguas aplicadas às Ciências. Évora: Universidade de Évora, pp. 119-121.
- Marçalo, M. J. (1992b). *Introdução à linguística funcional*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Consultado em file:///C:/Users/Windows%207/Desktop/pesquisa/linguisticafuncional.pdf
- Marçalo, M. J. (1994). *A flutuação de fonemas - uma questão de fonologia ou de morfologia?* In Atas do X encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa: Colibri, pp.255-268. Consultado em março 2016 em <http://www.apl.org.pt/docs/actas-10-encontro-apl-1994.pdf>
- Marçalo, M. J. (2005). Níveis oracionais. *Diacrítica, Ciências da Linguagem*, 19/1, pp.109-128 consultado em http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_19-1.pdf
- Marçalo, M. J. (2009). *Fundamentos para uma gramática de funções aplicada ao Português*. Évora: Centro de Estudos em Letras - Universidade de Évora.
- Marôco, J. (coord) (2016a). *Pisa 2015-Portugal*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Marôco, J. (coord) (2016b). *TIMSS 2015-Portugal. Volume I: Desempenhos em matemática e em ciências*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., e Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *Reading research: Advances in theory and practice*, (3), pp.199-221.
- Martins, E. O. Sá C. M. (2008). Ser leitor no século XXI: Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*. 13: 235-246.
- Martins, M., Silva, C., e Mata P. M. (2014). *Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação*. *Análise Psicológica*, 2 (XXXII), 135-143, doi: 10.14417/ap.841
- Martins, M., A. (1993). *Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture*. In L'enfant apprenti-lecteur : L'entrée dans le système écrit, 73 - 82. Paris: l' Harmattan/ I.N.R.P.

- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura: conhecimentos precoces sobre a funcionalidade da linguagem escrita. Desenvolvimento metalinguístico e resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Martins, M. A., e Farinha, S. (2006). *Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1º ano de escolaridade*. Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições. ISBN: 978-972-98052-7-1. 1051-1060.
- Martins, M. A. e Mendes, A. (1987). *Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita*. *Análise Psicológica*, vol 5, (4), 499-508.
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. E., Sá, M. (2009). *Que promoção da compreensão na leitura esperar do manual de Língua Portuguesa? Línguas e educação: construir e partilhar a formação*. http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/artigos_actas/Martins&S%C3%A12009Lus%C3%B3fona.pdf - acedido em 10 abril 2016
- Martins, M. A., Albuquerque, A., Salvador, L., Silva, C. (2015). *Escrita inventada e aquisição da leitura em crianças de idade pré-escolar*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 31 (2), 137-144. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015021639137144> 1
- Mata, L. (2002). *Literacia familiar - Caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.12/1659>
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mata, L. (2010). *Literacia familiar – Diversidade, desafios e princípios orientadores*. In A Educação de Adultos: *Uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. 51-57
- Mata, L., e Pacheco, P. (2009). *Caracterização das práticas de literacia familiar*. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, e M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Centro de Investigação em Educação – CIEd, Universidade do Minho, Braga. 1741-1753
- Mendes, H. (2014). *Os resultados dos alunos portugueses no PISA 2012: uma perspetiva comparada*. Observatório permanente da juventude (OPJ). Consultado em abril de 2016 em <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/marco-2014>
- Mialaret, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Estampa.

- Miguéns, M. (2011). *Estado da educação 2011. A Qualificação dos portugueses*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Conselho Nacional de Educação.
- Ministério da educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para o pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mitchell, D., C. (1982). *Process of reading: A cognitive analysis of fluent reading and learning to read*. New York: Wiley.
- Morais, J. (1997). *A Arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Viseu: Edições Cosmos.
- Morais, J. (2010). *Como aprender a ler e como ensinar a ler*. In *Como se aprende a ler?* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Porto Editora.
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nacional Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development. Consultado em 12 fevereiro 2016 <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- National Assessment of Educational Progress -NAEP. (2002). *The nation's report card Reading 2002*. Acedido em 22 abril de 2016 em <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2002/2003521.pdf>
- Neves, M.; Alves Martins, M. (1994). *Descobrimos a linguagem escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: executive summary*. Acedido em 30 janeiro 2016 <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student performance in mathematics. Reading and Science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118>
- OCDE (2016). *PISA 2015 Results*. <http://www.oecd.org/pisa/> consultado em janeiro de 2017.
- ORE (2014). *Por uma utilização crítica dos recursos digitais em contextos educativos: Um balanço de investigações recentes*. Observatório dos Recursos Educativos. Acedido em setembro de 2016 em <http://www.ore.org.pt/observatorio/home.aspx>

- Pacheco, P. B.(2012). *Literacia(as) familiares(es):ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga. <http://hdl.handle.net/10400.2/2332>
- Pacheco, P. e Mata, L. (2011). *Concepções de pais de crianças em idade pré-escolar sobre a aprendizagem da leitura e escrita*. In L. Almeida, B. Silva, e S. Caires (Orgs.). *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da psicologia em contextos educativos*. 566-576. Braga: CIED – Universidade do Minho.
- Pereira, D., Lisboa, S. (coord). (2015). *EPIS -2006-2015 a construir o futuro*. Lisboa: Printipo-Indústrias Gráficas, Lda.
- Pikulski, J. J. e Chard, D. J. (2005). *Fluency: bridge between decoding and reading comprehension*. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. Doi: 10.1598/RT.58.6.2.
- Plano Nacional de leitura (2008).*Orientações para actividades de leitura programa – Está na hora da leitura 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Plano Nacional Leitura (2011). *Relatório de actividades do plano nacional de leitura 5.º Ano*. Obtido 14 de abril de 2016, de www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/balancos/relat_actividades_5_anos.pdf
- Ponte, J. (1999). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. In: Tavares, J. e al., *Investigar e Formar em Educação*. IV congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Vol. I), 68-69). Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto Educacional e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- ProjAVI Avaliação Internacional de Alunos (2012a). *PIRLS 2011 Desempenho em leitura*. Consultado em junho 2016 <http://www.portugal.gov.pt/media/793498/PIRLS%202011%20Read%204.pdf>
- ProjAVI Avaliação Internacional de Alunos (2012b). *TIMMS 2011- Desempenho em ciências*. Consultado em julho de 2016 em <http://static.publico.pt/docs/educacao/TIMSS%202011%20SCien%204.pdf>
- Projeto Educativo do Agrupamento de escolas de Paião 2015/2018. Não publicado.
- Quivy, R. e Campenhoudt (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4º Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. H. (2010). *Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão de leitura*. Tese de Mestrado não editada. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Rasinski, T. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic Professional Books
- Rasinski, T. (2004). *Creating fluent readers*. *Educational leadership*, 61(6), 46- 51. <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/mar04/vol61/num06/Creating-Fluent-Readers.aspx> acedido em 7 janeiro 2016

- Rasinski, T. (2008). *Teaching reading fluency to struggling readers – method, materials, and evidence*. acessado em 4 abril de 2016 <http://accelerating-literacy-learning.edu.au/files/52d258db98d66.pdf>
- Rasinski, T. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12. Acessado em 27 março 2016 <file:///C:/Users/Windows%207/Desktop/pesquisa/rasinsks%2010.pdf>
- Rasinski, T., Blachowicz, C. e Lems, K. (2006). (ed). *Fluency instruction research-Based best practice*. New York: The Guilford Press.
- Rasinski, T. e Hamman, P. (2010). *Fluency: why it is “not hot.” Reading today*. (Vol. 28, p.26).
- Rebelo, D., Marques, M., J. e Costa, M., L. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Relatório (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares um estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na europa*. doi:10.2797/51375 <http://www.eurydice.org>)
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para compreender melhor: um estudo exploratório da população escolar portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Robinson, J. P., Lubienski, S. e Yasemin, C. (2011). *The effects of teachers’ gender-stereotypical expectations on the development of the math gender gap*. Evanston: Society for Research on Educational Effectiveness. consultado em outubro de 2015 em <https://eric.ed.gov/?id=ED528920>
- Sá, C. M. (1999). *O papel da leitura no ensino da língua portuguesa no 1.º ciclo do Ensino Básico*. In: Tavares, J. e al., *Investigar e formar em educação*. IV congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (Vol I, 419-425), Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto Educacional e Fundação para a Ciência e Tecnologia. Porto.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: Algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, C. M. (2008). *Estratégias de abordagem da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Sá, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa: Aveiro.[Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/782661231827997/>]
- Sá, C. M. (2014). (org.), *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro.

- Sá, C. M. (2015). Literacia emergente e passagem da educação pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 20, 84-95
<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.152>
- Sá, C. M., Lima, H. (2015). *Transversalidade IV: contributos do manual de português*. Aveiro: UA Editora Universidade de Aveiro.
- Salgado, L. (2010). *A educação de adultos: uma dupla oportunidade na família*. (coord.). Perspectivas e Reflexões. Lisboa: Agência Nacional para a qualificação, I.P
- Salgado, L.; Mata, L.; Cardoso, C.; Ferreira, J.; Patrão, C.; Durão, A. (2011). *O Aumento das competências educativas das famílias*. Lisboa: ANQ - Agência Nacional para a Qualificação.
- Sardinha, G. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e compreensão leitora*. Tese de doutoramento: Covilhã. Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior. pp 282.
- Sardinha, G. (2007). *Formas de ler: ontem e hoje*. In F. Azevedo (Coord.). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., e Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 119-129. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.119
- Seabra, T. (2012). *Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas*. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Número temático: Imigração, Diversidade e Convivência Cultural, 185-210. Consultado em 22 março de 2016 <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10014.pdf>
- Siegel, L. S. (2010). *Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes*. In: *Como se aprende a ler*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. e Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de Português do Ensino Básico. Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, H., e Lopes, J. P. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos o que nos diz a investigação educativa. *E-EduPsi*. Revista electrónica de Educação e psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal e CIEE, (2), 62-81 consultada em março 2016
http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/REVISTA_2_2015.pdf
- Silva, I. L. (2016).(coord.). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*: Lisboa. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- 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. (2001). Aprender a ler: Quando e como. *Noesis*. (59), 28-33.
- Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. In Adalberto Dias de carvalho (org). *Novas metodologias da educação*. Col. Educação, nº 8. Porto: Porto Editora. pp 197-226.
- Sim-Sim, I. (2007a). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).
- Sim-Sim, I. (2007b, abril). *Compreensão de leitura*. Formação Nacional do Ensino do Português. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A Decifração*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do programa nacional do ensino do português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sim-Sim I., Duarte e Ferraz (1997). *A Língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. e Micaelo, M. (2006). *Determinantes da compreensão de leitura*. In I. Sim-Sim (Coord.), *Ler e ensinar a ler* (11-34). Porto: Edições Asa.
- Sim- Sim, I., Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de estudos e planeamento. Ministério da Educação.
- Solé, G. (2014). *O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da história através deste recurso didáctico*. Ensayos, *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (29) 1. web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada em 20-02-2016
- Sousa, H., D. (2013a). (Coord). *Relatório nacional do projeto dos testes intermédios – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P. Ministério da educação.
- Sousa, H., D. (Coord). (2013b). *Resultados preliminares: Provas finais de ciclo e exames nacionais 2013*. Lisboa: Gabinete de avaliação educacional. Ministério da educação.
- Sousa, H., D. (Coord). (2012). *Relatório 2011 do projeto dos testes intermédios*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P. Ministério da educação.

- Sousa, O. da C. (2007). *O texto literário na escola: Uma outra abordagem - círculos de leitura*. In Azevedo, F. (Ed.), *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Sousa, R. V. (2004). *Discursos sobre a leitura*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia (Dissertação de Mestrado). <http://hdl.handle.net/1822/592>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, Vol. 16, Nº. 1 pp. 32-71. DOI: 10.2307/747348
- Stahl, A. S., Heubach, K. M. (19979). Fluency-Oriented Reading Instruction. *Journal of Literacy Research*.37 (1), 25-60. Consultado em http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15548430jlr3701_2
- Tavares, P. S. (2016-24-02). Só 19% dos filhos de mulheres com a 4.ª classe têm sucesso escolar. *Diário de notícias online*. <http://www.dn.pt/portugal/interior/menos-de-20-dos-filhos-de-mulheres-com-a-4a-classe-tem-sucesso-escolar-5045502.html>
- Torgesen, J.K. e Hudson, R. (2006). *Reading fluency: critical issues for struggling readers*. In S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). *Reading fluency: The forgotten dimension of reading success*. Consultado em abril de 2016 em http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/Fluency_chapter-Torgesen&Hudson.pdf
- Torres, A. e Barros, H. (2015). (coord). *Reproduzir ou contrariar o destino social? Estudo longitudinal de uma geração nascida nos anos 90 do século XX em Portugal*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação - Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz, J. (2010). *O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz*. In Exedra. Atas: I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa. Coimbra: Escola Superior de Educação Coimbra. pp. 161-174 consultado em 17 dezembro de 2015 <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf>
- Veloso, R. M.; Riscado, L. (1997). A Literatura infantil - Espaço de prazer, espaço de descoberta. *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, (17), 47 – 50.
- Viana, F. L. (2007). *Aprender a ler. Apenas uma questão de métodos*. In *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa*. 43 – 59, Braga: Edições da Casa do Professor.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).

- Viana, F., L. (2012). *Ler com compreensão para ler com fruição*. In Silva, C.V.; Martins, M.; Cavalcanti, J. (coord.) (2012). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. <http://hdl.handle.net/1822/31568>
- Viana, F. L. (2014). *Falar, ler e escrever*. Lisboa: Santillana.
- Viana, F. L. e Almeida, L. (1999). *As conceções precoces sobre a linguagem escrita e o posterior desempenho em leitura*. In A. P. Soares & S. Caires (org), *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 338-346. Braga. Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Viana, F. L. e Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Coimbra: Almedina. 9-41
- Viana, F. L. Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., e Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Weaver, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: From process to practice*. Consultado em junho 2016 em <https://www.amazon.com/Psycholinguistics-reading-practice-Constance-Weaver/dp/0876266995>

OBRAS DE ESTUDO

- Borges, I. Pereira, C. (2012). *Língua portuguesa, Pasta Mágica 3*. Porto: Areal Editores, S.A
- Letra, C.; Borges, M., Noémia. (2012). *Língua portuguesa 3*. Lisboa: Gailivro.
- Lima, E. Barrigão, N.; Rocha, V., (2012). *Alfa- Língua portuguesa 3.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, Á. (2010). *O senhor do seu nariz*. Lisboa: ASA II, S.A
- Marques, M. J.; Gonçalves, C. (2012). *Desafios- Língua portuguesa 3*. Lisboa: Santillana, Constância Editores.
- Melo, P.; Costa, M. (2012). *A Grande aventura*. Lisboa: Texto Editores Lda.
- Wilde, O. (2005). *O gigante egoísta*. Lisboa: Veja.

LEGISLAÇÃO:

Lei n.º 22/2012 de 30 de maio. Diário da República, 1.ª série — N.º 105 — 30 de maio de 2012. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República, 1.ª série — N.º 4 — 7 de Janeiro de 2008. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 139, 2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei 17/2016, 4 de abril. Diário da República, 1.ª série — N.º 65 — 4 de abril de 2016. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto. Diário da República, 2.ª série – nº 178- de 4 de agosto de 1997. Lisboa: Gabinete da Secretária de Estado da Educação e Inovação.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República, 2.ª série — N.º 245 — 23 de dezembro de 2011. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Gabinete do Ministro.

Despacho nº 5306/2012. Diário da República, 2.ª série — N.º 77 — 18 de abril de 2012. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 10590/2015. Diário da República, 2.ª série — N.º 186 — 23 de setembro de 2015.

ANEXOS

Anexos

AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Ana Paula Guimarães Simões Carrito, Diretora e Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Paião, declara, para os devidos efeitos, que autoriza Maria Helena Santos Ramos a usar os dados recolhidos, pela própria, nas avaliações referentes aos comportamentos emergentes de leitura e escrita do pré-escolar, fluência de leitura no 1.º ciclo e os dados da compreensão leitora dos Testes Intermédios e das Provas Finais de ciclo, na pesquisa “Das conceções linguísticas de leitura e escrita à fluência e compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo no Agrupamento de Escolas de Paião”. Os dados do estudo destinam-se à concretização do projeto do Curso de doutoramento na área de Linguística, na Universidade de Évora, sob orientação dos professores doutor/a Maria João Marçalo e Pedro Balaus Custódio.

Paião, 17 de fevereiro de 2016.



Anexo A - Autorização do estudo no Agrupamento

Avaliação diagnóstica de comportamentos emergentes de leitura e escrita no Pré- Escolar

Nome aluno/a _____ J.I _____

1.VONTADE DE LER

PERGUNTAS	Sim	Não	Observação/Registos
Já sabes ler?			
Quem te costuma ler histórias?			
Pensas que é importante saber ler? Para que serve saber ler?			
E saber escrever é importante? Para que serve saber escrever?			
Os teus pais costumam ler? O que leem?			
Já viste os teus pais a escrever? O que escreveram?			

2.FUNCIONALIDADE DA LEITURA

<i>(utilização de um folheto de um hipermercado, um livro de histórias, uma receita...)</i>			
PERGUNTAS	Sim	Não	Observação/Registos
Sabes o que é isto? <i>(Identificar cada um dos objetos)</i>			
O que será que se pode ler em cada um deles?			
Neste folheto (receita) posso ler uma história?			

3. CONCEÇÕES DA LEITURA E DA ESCRITA

3.1 Manuseamento do material escrito			
<i>(Com auxílio do livro de histórias observar comportamentos emergentes)</i>			
PERGUNTAS/observação	Sim	Não	Observação/Registos
Sabe pegar num livro e orientá-lo para iniciar a leitura			
Sabe folhear um livro			
Identifica a capa			
Sabe o que são páginas (folhas)			
Identifica o título			
Identifica o nome do autor			

3.2. Identificação e orientação da mancha gráfica e da unidade palavra (Com o auxílio do livro de histórias)			
PERGUNTAS/observação	Sim	Não	Observação/Registos
Distingue desenhos de letras			
Sabe onde se começa a ler			
Conhece o sentido direcional da escrita			
É capaz de indicar uma linha			
Sabe assinalar uma palavra			
Sabe onde começa e acaba a palavra			
Reconhece que a mesma sequência de letras com tamanhos diferentes significa o mesmo.			

3.3 Identificação da unidade letra <i>Observação de comportamentos emergentes</i>			
PERGUNTAS/observação	Sim	Não	Observação/Registo
Isola uma letra na palavra			
Distingue letra maiúscula de minúscula			
Distingue algarismos de letras			
Sabe o nome de algumas letras			
Data: ____/ ____ / ____			

4. NÍVEL DE ESCRITA

Para descobrir em que nível de escrita se encontra o aluno/a, pedimos que escreva as seguintes palavras:

Gato, gata, gatinho, formiga, cavalo, rato.

Anexo B - Guião de entrevista

Grelha de registo de Avaliação de fluência de leitura EB1 de _____ – ____º ano

Nome aluno/a _____

Velocidade (nº palavras lidas corretamente em 1 min)	Ritmo e expressividade (S-Sim, N- Não, P- nem sempre)				Tom (assinala com X)		Precisão leitora (assinala com X)			
	Leitura silabada	Leitura fluente mas monocórdi ca	Repetição palavras	Leitura expressi va	Alto (audível)	Baixo	Omite / troca sílabas ou fonema		Omite/ troca de palavras	
							Troca de fonema	Omissão ou inserção de sílabas	Substitui	Não as lê
	Observação:				Observação:		Registo palavras lidas incorretamente:			

Anexo C - Grelha de registo da fluência de leitura

Texto avaliação leitura 3.º ano (197 palavras)

O senhor do seu nariz

Custou-me muito nascer. Estava tão bem desnascido, aconchegado, sem ter nada que fazer. Mas tinha de ser.

Foi então que apareceu a fada. Tinha duas asas fininhas que a mantinham no ar e trazia uma saia cor-de-rosa, muito rodada, que já não se usava.

Não foi convidada mas apareceu. Foi o que lhe deu. Pousou a mão na minha testa e disse:

- A vida deste rapaz vai dar para o torto.
- Não diga isso – pediu a minha mãe, muito aflita.
- Digo, pois – voltou a fada. – Ele terá um nariz do tamanho de um chouriço. Por isso...

E foi mesmo isso que aconteceu. O tempo ia passando e o meu nariz crescia mais depressa do que eu. Quando parei de crescer tinha um nariz a perder de vista, mas continuava optimista. Um nariz do tamanho de um chouriço? Podia ser pior, dizia eu. E agora pergunto: não era pior se fosse do tamanho de um presunto?

Era desagradável ser tão diferente do resto da gente, mas que havia de fazer se era esse o meu destino? Quanto ao meu nariz imponente, também era pesado e obrigava-me a andar inclinado para a frente. Tinha dores nas costas desde pequenino.

Álvaro Magalhães, *O Senhor do seu nariz e outras histórias*, Edição Asa II, 2010.

Anexo D -Texto avaliação leitura 3.º ano

Texto avaliação leitura 4.º ano (251 palavras)

O Gigante egoísta

As aves pousavam nas árvores e cantavam tão suavemente que as crianças interrompiam as suas brincadeiras para as ouvir.

- Que bem se está aqui! - diziam uns aos outros.

Um dia o gigante regressou. Tinha ido visitar o seu amigo, o Ogre da Cornualha, e ficara com ele durante sete anos. Ao fim deste tempo, havia dito tudo o que tinha para dizer, pois era um homem que falava pouco e decidiu regressar ao seu castelo. Ao chegar, viu as crianças a brincar no jardim.

- Que fazeis aqui? - gritou-lhes com voz carrancuda e as crianças fugiram.

- O jardim é meu - disse o gigante -, toda a gente pode compreender isto e não permitirei que ninguém venha aqui brincar, a não ser eu.

Então construiu um alto muro ao redor do jardim e pôs o seguinte cartaz:

É proibida a entrada.

Os transgressores

Serão castigados.

Era um gigante muito egoísta. As pobres crianças não tinham, então, onde brincar.

Tentaram brincar na estrada, mas a estrada estava cheia de poeira e de pedras pontiagudas e não gostaram.

Costumaram vaguear à roda do alto muro, depois das aulas, e falar sobre o lindo jardim que havia do outro lado.

- Que felizes éramos lá dentro! - diziam uns aos outros.

Então chegou a Primavera e o país todo encheu-se de flores e passarinhos. Só no jardim do gigante egoísta era ainda Inverno. Os pássaros não queriam ir lá cantar, porque não havia crianças e as árvores esqueceram-se de florescer.

Oscar Wilde, *O gigante egoísta seguido do príncipe Feliz*, Nova Vega, 2005.

Anexo E- Texto avaliação leitura 4.º ano

Identificação dos manuais utilizados no estudo

Manual	Designação no estudo	Autores	Editora	Edição	Número e % de utilizadores
Alfa- Língua Portuguesa 3.º ano	M1	Lima, E.; Barrigão, N.; Rocha, V.	Porto editora	1ª /2012	22.728 29%
Pasta Mágica	M2	Borges, I.; Pereira, C.	Areal	1ª/2012	21.558 27%
Língua Portuguesa 3	M3	Letra, C.; Borges, M., Noémia	Gailivro	1ª/2012	
Desafios- Língua Portuguesa 3	M4	Marques, M. J.; Gonçalves, C.	Santillana	1ª/2012	0%
A Grande Aventura	M5	Melo, P.; Costa, M.	Texto	1ª/2012	8.953 11%

Anexo F - Grelha de identificação dos manuais avaliados

