

Refletindo sobre a Prática Pedagógica no 1.º CEB
Alcance e limitações de estratégias preparatórias da leitura

Relatório de Mestrado

André Miguel Rodrigues Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro

Professora Mestre Sandra Marisa Faustino Antunes

Leiria, julho de 2016

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, agradecer aos meus pais, pois sem eles não teria feito este relatório e, claro, o Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Em segunda via, agradecer aos meus amigos e a todos os que, de uma maneira ou de outra, me proporcionaram momentos felizes em Leiria, ajudando a que me sentisse em “casa”.

Depois, agradecer à Professora Mestre Sandra Marisa Faustino Antunes, por me ter acompanhado ao longo dos dois semestres letivos na qualidade de professora supervisora e pela relação cordial criada.

As professoras cooperantes, Isabel Domingos (1.º semestre) e Carla Mendes (2.º semestre), merecem igualmente um destaque especial, não só por ter, através delas, obtido aprendizagens que me acompanharão, seguramente, para a vida, como também por me terem acolhido e integrado de forma ímpar juntamente com as respetivas turmas.

Por fim, uma nota de agradecimento também ao Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro, por ter acompanhado a realização deste relatório e, como tal, ter contribuído para a minha aprendizagem.

RESUMO

Este relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, encontrando-se dividido em duas partes fundamentais: I – Dimensão Reflexiva; II – Dimensão Investigativa.

Na parte I (Dimensão Reflexiva), apresenta-se uma reflexão crítica e fundamentada relativa ao percurso pessoal efetuado ao longo do Mestrado (com a duração de dois semestres letivos), estando igualmente evidenciadas as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo desse percurso. Percurso esse que foi composto e enriquecido, a todos os níveis, através de dois contextos pedagógicos bem distintos. O enriquecimento, esse, foi sob os mais variados pontos de vista: profissional, pessoal e social.

A parte II apresenta outra dimensão, a investigativa, concretamente a investigação realizada numa turma de 2.º ano de escolaridade, com nove crianças, situadas na faixa etária entre os 7 e os 8 anos de idade.

Esta investigação incide sobre a implementação de estratégias de leitura, passando o seu objetivo geral por compreender de que forma a aplicação de diferentes estratégias no âmbito da leitura (decifração) influi na capacidade leitora das crianças. Desta forma, foi criada a seguinte questão de investigação: Qual das estratégias de leitura – a que deixa o aluno confrontar-se com as dificuldades para a seguir as tentar remediar ou a que as antecipa – é mais eficaz em crianças do 2.º ano de escolaridade, em relação à competência de decifração?

Os dados recolhidos e tratados mostram o efeito que cada uma das estratégias teve no desempenho dos alunos, tendo a pré-leitura constituído um fator de diferenciação, por ativar um conjunto de conhecimentos e permitir uma essencial antecipação de conteúdos.

Palavras-chave

Estratégias de leitura, decifração, tipologias de erro, reflexão, investigação, papéis do professor.

ABSTRACT

This present thesis was developed during a Master in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and it's divided in two essential components: I- Reflexive Dimension; II – Investigative Dimension.

On the first one, it's presented a critical and explained reflection related to the personal pathway accomplished through the Master's length, being equally demonstrated the experiences and learnings acquired during this journey. Path that was enhanced, in all levels, by two distinct pedagogical contexts and fulfilled in a professional, personal and social ways.

The second one, shows another dimension, the Investigative, performed on a second grade class, with nine children, between 7 and 8 years old.

This research focus in the implementation of reading strategies, being the main goal to understand in which way the use of different strategies influence the children reading abilities. Thus, this research question was created: Which reading strategy – the one who leaves the student facing difficulties or the one who anticipate them – is the more appropriate and efficient on children in the second grade, in relation to decipherment's competence?

The collected data shows the precise effect of each strategy on the student's performance, which the pre reading is a major differential factor, because it gives a set of knowledge and allows an essential anticipation of the contents.

Keywords

Reading strategies; decipherment; error typologies; reflection; research; teacher function.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice Geral	ix
Índice de Tabelas	xiii
Introdução.....	1
I. Dimensão Reflexiva	3
1. O meu percurso ao longo dos dois semestres de Mestrado	3
2. Observação	9
3. Planificação e Intervenção.....	12
4. Avaliação	15
5. Reflexão.....	18
6. Papéis transversais do professor	20
II. Dimensão Investigativa.....	26
Capítulo I – Introdução.....	27
1.1 Contextualização do estudo.....	28
1.2 Motivação e pertinência do estudo.....	28
Capítulo II – Enquadramento Teórico	31
2.1 Fatores que contribuem para uma melhor decifração.....	31
2.2 O papel do professor no ensino da leitura	37
2.3 Estratégias de leitura.....	39
2.4 Tipologias de erros de leitura	42
Capítulo III – Metodologia de Investigação	47
3.1 Natureza da investigação	47
3.2 Participantes no estudo	49

3.3 Procedimentos	51
3.4 Técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados	56
3.5 Instrumentos em análise	57
Capítulo IV – Apresentação e análise dos resultados.....	58
4.1 Tempo de Leitura.....	58
4.2 Incorreções.....	61
4.4. Tipos de Incorreções.....	68
Capítulo V – Considerações finais	73
Conclusão	77
Bibliografia.....	78
Anexos.....	1
Anexo 1 – Texto A	2
Anexo 2 – Texto B	3
Anexo 3 – Cartões das Palavras Difíceis.....	4
Anexo 4 – Cartões com os significados.....	5
Anexo 5 – <i>Power Point</i> (Diapositivos) – Texto A	6
Anexo 6 – <i>Power Point</i> (Diapositivos) – Texto B	7
Anexo 7 – Resumo do Texto B “Sábias tartarugas”.....	8
Anexo 8 – Resumo do Texto B “Sábias tartarugas” com as palavras difíceis assinaladas	9
Anexo 9 – Resultados individuais: sessões 1, 2, 3 e 4 – “Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	10
Anexo 10 - Resultados individuais: sessões 1 e 2 – “Sábias tartarugas”	12
Anexo 11 – Total de incorreções e tipos de erro: Sessões 1, 2, 3 e 4 – “Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	13
Anexo 12 – Total de incorreções e tipos de erro: Sessões 1 e 2 – “Sábias tartarugas”	15

Anexo 13 – Total de palavras desconhecidas por aluno – Sessões 1 e 3 – “Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	16
Anexo 14 – Total de palavras desconhecidas por aluno – Sessão 1 – “Sábias tartarugas”	18

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese dos procedimentos da estratégia 1.....	54
Tabela 2 - Síntese dos procedimentos da estratégia 2.....	56
Tabela 3 - Tempos de leitura - Estratégia 1	58
Tabela 4 - Redução do tempo de leitura - Estratégia 1	59
Tabela 5 - Tempos de leitura - Estratégia 2	60
Tabela 6 - Incorreções - Estratégia 1	61
Tabela 7 - Incorreções - Estratégia 2	62
Tabela 8 - Incorreções nas palavras antecipadas - Estratégia 2.....	63
Tabela 9 - Número de palavras desconhecidas - Estratégia 1.....	65
Tabela 10 - Número de palavras desconhecidas - Estratégia 2.....	66
Tabela 11 - Tipologias de erro - Estratégia 1	68
Tabela 12 - Tipologias de erro - Estratégia 2	71

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como escopo dar a conhecer, de forma crítica e reflexiva, o percurso por mim percorrido ao longo de dois semestres letivos (tempo de duração do Mestrado) em dois contextos distintos e outros tantos anos de escolaridade: uma turma de 4.º ano (1.º semestre) e uma turma de 2.º ano (2.º semestre).

Desta forma, encontra-se dividido em duas grandes partes: a primeira relativa à dimensão reflexiva, onde é apresentada uma reflexão crítica e fundamentada, que visa essencialmente mostrar todo o meu percurso, desde dificuldades inerentes, às circunstâncias em que se realizaram as respetivas práticas pedagógicas, aprendizagens realizadas,... No fundo, todo o trabalho realizado e os fatores que o circundaram.

A segunda parte, respeitante à dimensão investigativa, apresenta o estudo realizado e desenvolvido no 2.º semestre letivo, numa turma do 2.º ano de escolaridade, que incidiu sobre as estratégias de leitura, concretamente a comparação da aplicação de diferentes estratégias, com o objetivo de verificar a sua eficácia no desempenho leitor dos alunos.

Posto isto, além da necessária introdução, por forma a explicitar os objetivos do estudo (geral e específicos) e a questão de investigação, a base, no fundo, para este estudo, será também feita uma contextualização e apresentação da motivação e pertinência que lhe atribuo.

De seguida, surge um capítulo de Enquadramento Teórico, por forma a suportar e fundamentar o estudo realizado, seguindo-se, *a posteriori*, um outro referente à Metodologia de Investigação, concretamente à explicitação da sua natureza, participantes no estudo, procedimentos adotados e técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados.

O capítulo seguinte é respeitante à apresentação e análise dos resultados e antecede o derradeiro desta parte: o relativo às considerações finais do estudo, concretamente a resposta à questão de investigação definida inicialmente.

No final, será ainda apresentada uma conclusão geral do relatório.

I. DIMENSÃO REFLEXIVA

A Unidade Curricular referente à ação no terreno, mais concretamente a Prática Pedagógica (I e II), foi, objetivamente, a mais importante de todas as unidades curriculares componentes deste Mestrado, pela sua própria especificidade, pressupondo, como mestrando, uma aplicação de todos os conhecimentos adquiridos, não só ao longo da licenciatura, como também dos dois semestres que constituem o respetivo tempo de duração.

Neste pressuposto, e visto que, para mim, foi a primer(íssim)a experiência a este nível, devo salientar que o meu crescimento se deu precisamente através da prática, atendendo ao escasso tempo de observação que tive preteritamente à primeira atuação e às restantes.

Neste ponto, irei, através de uma reflexão crítica e fundamentada, revelar esse percurso em dois contextos e dois anos de escolaridade distintos, evidenciando as respetivas incidências ao longo dos dois semestres, aprendizagens realizadas, além das dificuldades inerentes (ponto 1), e aspetos muito concretos como: observação (ponto 2); planificação e intervenção (ponto 3); avaliação (ponto 4) e reflexão (ponto 5). No final, será ainda produzida uma breve consideração relativa aos papéis transversais do docente e ao seu papel no geral, nomeadamente do ponto de vista investigativo e reflexivo (ponto 6).

1. O MEU PERCURSO AO LONGO DOS DOIS SEMESTRES DE MESTRADO

Como referi nos parágrafos anteriores, esta experiência prática constituiu, para mim, uma situação virgem. Neste pressuposto, as observações que tive da prática em si e da turma, referindo-me concretamente à do 4.º ano de escolaridade, onde me inseri no 1.º semestre letivo, foram muito escassas. O facto também de ter que me (re)adaptar a uma cidade que, ainda que não sendo desconhecida, não dispunha nela qualquer referência humana, social e até escolar que me permitisse uma adaptação o mais confortável e rápida possível, tornou o contexto deveras desfavorável.

Outro aspeto não menos importante foi o facto de ser o único aluno do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que, por si só, fez com que não tivesse uma turma fixa, não obstante ter tido aulas com a turma de 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (isto no 1.º semestre). O facto, contudo, de termos algumas unidades curriculares diferentes, de somente termos dois dias de aulas na ESECS e, por isso também, ritmos distintos, fez com que, invariavelmente, não tivesse criado grandes laços com as colegas de turma.

Escusado será dizer também que, pelo volume de trabalho (que focarei adiante) e pelas razões anteriormente elencadas, a (minha) vida social, fator importante para qualquer indivíduo em sociedade, sofreu profundas alterações e a exigência inerente ao próprio Mestrado propiciou a que não se criassem igualmente grandes pontes de contacto extra-aulas. Tal como preconiza Savoia (1989, p. 54), “sendo o homem um animal social, logo, dependente da interação para receber afeto, cuidados e, até, para se manter vivo, necessita de comunicar, aprender, ensinar, melhorar o seu ambiente externo, entre outras, para um melhor relacionamento com os outros”.

Foi nesse contexto que foram iniciadas as minhas caminhadas na Prática Pedagógica I e II, deveras desfavorável (ainda que com maior ênfase no primeiro semestre), algo a que se adicionou o facto de ter realizado a prática sozinho e, como tal, ser bem mais difícil do que inicialmente poderia crer. A informação, por exemplo, não é tão absorvida. Se porventura tivesse tido um(a) colega de estágio, a troca de informações, que inevitavelmente teria de existir, seria mais profícua e fácil no sentido de relembrar informações cruciais, com vista a uma melhoria do desempenho em contexto de prática educativa. Provavelmente, até se instalaria um clima de competição saudável e de superação entre ambos, aprendendo, cada um, com as críticas feitas (a ambos), absorvendo as situações positivas e menos positivas, as que se deveriam replicar e as que, de maneira nenhuma, se podiam repetir.

Relativamente à unidade curricular sobre a qual estou a refletir (Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico), referindo-me concretamente ao relacionamento que estabeleci com as crianças, posso afirmar convictamente que, em ambas as turmas onde estive inserido, a relação foi muito boa. Houve empatia entre mim e ambos os grupos de trabalho e as conexões foram, naturalmente, crescendo com o decorrer do tempo, tendo culminado numa ligação robusta, algo que se evidenciou nos momentos das despedidas.

Esse elemento reveste-se de grande importância, como considera Palmeiro (2010, p. 12): “é fundamental que a relação pedagógica entre professor/aluno, e deste com os demais, seja fundada num verdadeiro esforço de convivência, viver juntos, sabendo respeitar a riqueza que está dentro de cada um, expressa nas diferenças e particularidades”.

Para tal, visto que, como refere Arends (2008, p. 40), é fundamental compreender o grupo de crianças na sua diversidade, de forma a perceber como estas aprendem, essa constituiu-se a minha principal preocupação no começo de cada percurso em cada um dos anos de escolaridades (ainda que, como explicitarei mais à frente, tal tenha sido mais saliente na turma do 2.º ano de escolaridade). Essa preocupação resultou precisamente em perceber para adequar, isto é, compreender o grupo de que dispunha para melhor poder aplicar as estratégias de ensino, por forma a facilitar as suas aprendizagens.

Se no primeiro semestre experienciei um contexto mais rural, no segundo testemunhei um contexto mais urbano (em plena cidade de Leiria), o que, pela sua natureza, se traduziu numa diferença significativa de características entre umas crianças e outras, que fez com que tivesse havido da minha parte, além de uma real adaptação a cada um deles, uma alteração das estratégias em relação a uma e outra turma (até pelos próprios anos de escolaridade), por forma a harmonizar a satisfação dos alunos com as suas aprendizagens. Tal como referem Savery e Duffy (1995), cit. por Mondadori (2006, p. 47), no ambiente de aprendizagem deve existir sempre um estímulo ou objetivo de aprendizagem. Como tal, deverão ser adotadas as melhores estratégias e, se necessário, procurar a diversificação anteriormente salientada, para provocar o estímulo que, por sua vez, suscite essa mesma aprendizagem.

Noto apenas, ainda em relação a este último ponto, que nenhum dos contextos foi “melhor” do que o outro, mas simplesmente diferente.

Como já salientei anteriormente, e balizando agora um pouco o que foi cada um dos semestres, o impacto sentido aquando da minha chegada, referindo-me concretamente ao 1.º semestre, foi grande. Fiquei integrado numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 12 discentes (seis do sexo masculino e outros tantos do sexo feminino), numa escola a alguns quilómetros da cidade de Leiria.

Em relação à caracterização da turma, no geral, o grupo apresenta algumas dificuldades de aprendizagem e uma certa falta de proatividade, problemas, aliás, identificados pela docente cooperante. Além desta última característica, foi notória a falta de motivação e interesse por parte da generalidade dos alunos da turma.

Esse facto (o das dificuldades detetadas) colocou-me questões relativas à motivação dos alunos e às estratégias a utilizar que pudessem ser mais motivadoras, por forma a promover o sucesso educativo de todos os discentes. Essa motivação, para Stipek (1998) e Prinrich (2003), cit. por Lima (2014, p. 25), pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço, persistência e verbalizações.

Como tal, o docente precisará de estar atento às necessidades do grupo e elaborar estratégias que se adaptem às suas reais motivações de aprendizagem, sendo neste prisma que surge, por exemplo, o recurso ao audiovisual, que integrei nas atividades por mim dinamizadas. Este recurso é “considerado um bom recurso didático-pedagógico, como sendo um atrativo a mais para a motivação em sala de aula, porque remete a situações prazerosas e lúdicas, o que pode proporcionar aberturas para o estabelecimento de contextos interativos em sala de aula” (Coelho & Alves, 2005, p. 117). Ademais, como refere Rosa (2000, p. 39), “a quebra de ritmo provocada pela apresentação de um audiovisual é saudável, pois altera a rotina da sala de aula”.

Relativamente ao 2.º semestre letivo, no qual estive integrado numa turma do 2.º ano de escolaridade, em plena cidade de Leiria, realço o facto desta turma ser composta por vinte alunos (seis do sexo masculino e catorze do sexo feminino), dos quais três do ano de 2006 e os restantes de 2007. Neste grupo, três são os alunos abrangidos pela componente de Apoio Educativo, estando outros dois ao abrigo do NEEP (Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente), num total de cinco.

Relativamente à interação professora-alunos, algo que não registei aquando do meu primeiro relatório, relativo ao 1.º semestre, e considere importante destacar em relação ao 2.º semestre e retomar aqui, devido à sua importância, não só para a minha ação, como para um melhor conhecimento das dinâmicas evidenciadas pelo grupo, notei que a docente tem uma atitude de estímulo constante relativamente aos discentes, apelando e

incentivando sempre o seu espírito crítico. O trabalho de grupo é um elemento igualmente bastante fomentado.

A interação professor-alunos é, então, crucial para o sucesso educativo, como preconiza Müller (2002, p. 276): “A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo”, devendo, segundo a mesma autora, “estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer-lhe as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.”

Outro fator que importa salientar e que é efetivamente relevante nesta relação é o da afetividade. Para Piaget (2005, cit. por Mello & Rubio, 2013, p. 3), “o desenvolvimento intelectual é considerado como tendo dois componentes: o cognitivo e o afetivo”, o afetivo inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral. Para este autor, estas duas componentes são inseparáveis, na medida em que “toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.”

Este aspeto foi um dos que procurei potenciar sempre com os alunos, destacando um caso particular de um aluno que se mostrava constantemente desinteressado. Por esse motivo, procurei diretamente saber junto dele quais os seus interesses, tendo-me o discente focado com especial ênfase a música. Procurei, assim, a partir desse tema de elevado interesse para o discente, motivá-lo para as matérias que pretendia desenvolver em sala de aula, tendo sentido claramente uma modificação positiva na nossa relação e, por conseguinte, uma atitude diferente do aluno relativamente às aulas, com uma consequente melhoria do seu desempenho, algo que La Taille (1992, cit. por Mello & Rubio, 2013, p. 4) explica da seguinte forma: “os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades.”

Já no que diz respeito à interação entre alunos e professora, registei que os primeiros demonstravam respeito pela docente e acatavam as suas ordens com tranquilidade, demonstrando ter as regras bem apreendidas.

Por outro lado, como aspeto não menos importante, surge a interação entre alunos, não havendo grandes conflitos relevantes, além dos normais para a respetiva faixa etária.

Mostraram ser responsáveis e compreensivos entre si, ajudando-se mutuamente e emprestando materiais sempre que as situações o propiciem (revelando, concretamente, espírito de ajuda e cooperação). Essas interações revestem-se de uma grande importância, na medida em que a necessidade de integração e aceitação é algo intrínseco ao ser humano, seja em que idade for, como preconiza Birch e Ladd (1996, cit. por Mota, 2013, p. 36): “o ajustamento dos alunos é reflectido pelos comportamentos dos seus colegas de turma. Alunos bem ajustados comportam-se de modo apropriado e raramente são disruptivos.”

Como tal, não só enquanto professores, devemos potenciar a nossa relação com os alunos e estimular o relacionamento entre eles, pois “a qualidade das relações estabelecidas entre os pares, no contexto de sala de aula, pode funcionar como suporte para as crianças em início de escolaridade. À medida que as crianças fazem o seu ajustamento ao novo ambiente, aquelas que estabelecem relacionamentos positivos com os seus pares sentem-se mais à vontade e mais capazes na escola. Pelo contrário, as crianças rejeitadas pelos pares podem desenvolver atitudes negativas em relação à escola, o que as leva ao isolamento social” (Birch & Ladd, 1996, cit. por Mota, 2013, p. 36).

Assim, na linha também do que foi anteriormente referido, “o grupo de pares pode ser mais importante do que os professores para um envolvimento escolar eficaz”, constituindo “as interações positivas com o grupo de pares preditores significativos do bom ajustamento escolar da criança, constituindo assim um elemento essencial para a promoção das suas competências sociais” (Mota, 2013, pp. 36-37).

Atendendo a que cada realidade é uma realidade e, como já salientei anteriormente, me deparei com duas perfeitamente distintas, a partir do que referem Leite e Orvalho (1995, p. 32) “o professor tem de ser adaptável a situações imprevisíveis”. Ainda para mais num mundo do trabalho como o atual, em que há uma maior mobilidade, o que pressupõe, por si só, um maior poder adaptativo aos vários contextos e, por isso também, um maior número de dificuldades que se lhe colocam.

Estas realidades diferentes às quais tive que me adaptar enriqueceram sobejamente este meu percurso aos níveis profissional, pessoal e até social, tendo-me permitido

percecionar também modos de trabalho distintos e diferentes desafios colocados por cada uma das comunidades educativas.

2. OBSERVAÇÃO

Este importante parâmetro da observação, feita aos alunos e às professoras cooperantes das turmas onde me inseri, isto é, a observação de todo o ambiente intrínseco (e também extrínseco) à sala de aula e suas dinâmicas, reveste-se de uma enorme relevância, na medida em que me permitiu conhecer (melhor) os grupos e as suas interações e o modo de trabalho das docentes. No fundo, constituíram o foco da observação todas as rotinas associadas e dinâmicas inerentes, bem como as relações professora – alunos, alunos – professora e alunos – alunos.

A observação constitui um “processo colaborativo entre o professor e o mentor”, em que ambos “devem desempenhar papéis importantes – antes, durante e após a observação – de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional” (Reis, 2011, p. 19). “A colaboração nas diferentes fases do processo facilita o estabelecimento de um clima de confiança mútua, sinceridade e respeito, clima esse decisivo para a concretização das potencialidades formativas da observação de aulas” (Reis, 2011, p. 19). Este parâmetro pode constituir um momento de elevado grau de relevância no extenso processo desenvolvimento pedagógico-didático.

Intercaladas com as atuações, as observações revestiram-se de uma especial magnitude inicialmente, atendendo a que foi a partir delas que pude captar as primeiras ilações das turmas e, assim, delinear as primeiras estratégias para, em contexto de atuação, poder aplicá-las de forma mais assertiva, bem como procurar respeitar ao máximo os ritmos do grupo e as suas rotinas. Essencialmente, o conhecimento de cada um dos contextos deu-se com esta parte fundamental da observação, que não se restringiu à sala de aula, atendendo a que toda a comunidade educativa não fica dissociada desta vertente, mas também ao meio envolvente. A observação, pelo menos inicial, é isto mesmo, algo que “permite ao estagiário penetrar na escola, observar sua estrutura, sua organização e seu funcionamento”, como referem Machado *et al.* (2011, p. 86).

Nesta fase inicial, perceber que equipamentos teria à minha disposição e de que forma poderia potenciá-los/usá-los revelou-se essencial, pois a partir desse aspeto obtive os necessários conhecimentos acerca de futuras estratégias a implementar (ou não).

Muito importante será também o nosso papel, como professores, na procura e definição de estratégias e metodologias apropriadas por forma a facilitar as aquisições por parte dos discentes, na medida em que “cada aluno apreende determinado conhecimento de acordo com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos seus hábitos de pensar e de agir” (Cadima, 1996, p. 49). Como tal, é imperioso conhecermos as crianças na sua individualidade, bem como a dinâmica do grupo em geral.

Como também mencionei, o tempo foi deveras escasso para que tivesse havido um conhecimento profundo do grupo de alunos e de cada um individualmente.

A observação, ainda que detenha inicialmente um impacto maior por toda uma nova realidade com que nos confrontamos, não perde a sua função. Bem pelo contrário. Além de continuar a deter essa finalidade de conhecer, nesta fase mais em forma de aprofundamento, todo o contexto circundante e dos alunos, é importante também na medida em que permite conhecer novas estratégias (utilizadas pelas docentes cooperantes), confrontação com situações novas e constantes problemas para resolver (que surgem quase todos os dias na escola), entre outras situações. Afinal, só a prática nos permite esta confrontação com a realidade concreta, que nos questiona, que, no fundo, enriquece e permite um conhecimento mais capaz de todas estas questões que rodeiam a escola e os atores (comunidade educativa) que a compõem transversalmente.

Importa salientar também que, com o decorrer do tempo, a minha observação se foi paulatinamente modificando. Se no 1.º semestre, invariavelmente, as minhas atenções se focalizaram mais sobre a docente cooperante, assumindo-se para mim como modelo (atendendo a que fora a primeira experiência de “campo”), nomeadamente na postura assumida, nas rotinas inculcadas aos discentes, na forma de abordar os conteúdos, modo de gerir (e como) o comportamento dos alunos, entre outros aspetos, no 2.º semestre o meu foco recaiu mais sobre os próprios alunos, não só porque o grupo de trabalho era substancialmente maior, exigindo por isso um tempo de atenção mais alargado da minha parte, como também por já ter tido essa experiência inicial.

Ainda que tivesse igual liberdade de circulação pela sala nos dois contextos que vivenciei, ousei mais fazê-lo no 2.º semestre, na turma do 2.º ano, não só por sentir um maior à-vontade a partir dessa primeira experiência, como por ter consciência que essa vertente teria de ser mais potenciada, atendendo também a que esse primeiro experimento de professor-modelo, por já ter sido vivenciada, já não ter tido, por isso, o mesmo peso. Ainda para mais sendo de uma faixa etária menor (7-8 anos, em contraposição com os 9-10 anos no semestre anterior), os alunos necessitam nesta idade de uma maior ajuda por parte do docente (sendo o exemplo mais saliente o da dificuldade em perceber o modo como a folha de linhas deve ser utilizada).

Este fator (faixa etária dos alunos) foi um dos pontos que, à partida, me suscitou maior preocupação, atendendo ao facto de o meu próprio perfil tender mais para uma faixa etária mais elevada (como é o caso do 4.º ano). Daí que, por esse conjunto de circunstâncias, o meu foco tivesse ido, nesse 2.º semestre, no sentido de melhor compreender/conhecer os alunos com quem estava a trabalhar e seus comportamentos próprios da idade.

Ao longo do tempo, porém, fui registando uma gradual progressão no que concerne a este ponto – na relação faixa etária/ritmo dos alunos –, compreendendo melhor as suas dinâmicas e dúvidas próprias da idade, não deixando de compreender também as especificidades de cada discente. Como referem Engberg *et al.* (1995, p. 44), “os alunos são diferentes (...) e por isso se diz que cada aluno possui um ritmo próprio de aprendizagem”, daí que, como defende Perrenoud (1985, cit. por Boal *et al.*, 1996, p. 30), se permite que “cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o êxito.”

Para finalizar este ponto 2, considero que os períodos de observação se revelaram frutíferos, ainda que, como salientei anteriormente, cada um deles tivesse correspondido a uma fase diferente do meu percurso. Inicialmente, num primeiro impacto, na procura de uma adaptação o mais rápida e eficaz possível, havendo a preocupação de extrair o máximo de informação possível. Num segundo momento, na potenciação de conhecimentos mais específicos a todos os níveis, sendo que, também como anteriormente enfatizei, cada um dos semestres dispôs das suas especificidades, com as respetivas diferenças nas anotações escritas, que serviram (sempre) de base às observações realizadas.

3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

No que concerne às planificações, cingindo esta análise ao 1.º semestre, importa primeiramente referir que foi este o ponto onde evidenciei maiores dificuldades, que advieram também de um facto anteriormente salientado – o de nunca ter elaborado nenhuma planificação direcionada para a prática. Foi difícil, para mim, gerir os vários parâmetros que uma planificação envolve, embora tenha apresentado maiores dificuldades na vertente da descrição das atividades/estratégias. As aulas que idealizava não eram transpostas de forma clara para o papel, pelo que não foi fácil “acertar agulhas” até atingir um ponto que se considerasse bom (como creio que sucedeu na última planificação de todas, sem dúvida a mais precisa e a mais corretamente elaborada).

Não obstante, considero que a minha trajetória neste parâmetro foi gradualmente em crescendo, ainda que lenta, é certo, comprovado por esse facto de a melhor ter surgido precisamente na última atuação. Se houve uma evolução, na verdadeira aceção da palavra, este parâmetro foi o que melhor traduziu essa ascensão, ainda que, ressalvo, não refletiu a substancial melhor qualidade que foram as atuações. Acerca deste ponto, Cortesão, cit. por Alvarenga (2011, p. 14), considera que a planificação docente “consiste numa racionalização do processo educativo fixando os objetivos a atingir num certo espaço de tempo, estabelecendo os meios para os conseguir, evitando a repetição de aprendizagens já conseguidas, estudando melhor o emprego de recursos e selecionando situações que vão permitir dar conta da sua eficácia, tudo isto numa perspectiva de otimização e maximização do processo educativo”. A ligação entre a planificação e a prática, como referi anteriormente, não foi articulada na perfeição, recaindo a minha preocupação em demasia nas atuações, algo que, contudo, consegui equilibrar mais no 2.º semestre – por via desse maior conhecimento acerca da importância (e do porquê) da planificação.

Zabalza (2003, cit. por Alvarenga, 2011, p. 30) considera a planificação “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino em que estiver a atuar”, considerando igualmente que a “capacidade de planificar constitui a primeira competência do docente”, passando

muito por aí o sucesso do ensino, por precisamente constituir um elemento estruturador da atuação.

Ao longo do tempo, fui-me apercebendo exatamente dessa função relevante que a planificação possui, algo de que inicialmente não tinha tanta noção, daí também que, com o decorrer desse tempo, procurasse cada vez mais um maior aperfeiçoamento e tivesse notado os seus efeitos positivos aquando do lecionamento. Como refere Alvarenga (2011, p. 30), “a planificação e a tomada de decisão no sentido mais abrangente possível, são vitais para o ensino e interagem com todas as funções executivas do professor”, daí que, “no ensino, a planificação docente não é somente uma necessidade mas acima de tudo um imperativo que se impõe a todo o autêntico educador.”

Retomando a ideia anterior, relevo que as últimas planificações foram aquelas em que consegui transpor claramente as minhas ideias acerca do que pretendia para as aulas em questão: ao nível da gestão das matérias, das atividades a desenvolver, do tempo para cada uma delas e dos objetivos a atingir. Isso deveu-se às várias experiências anteriores e aos vários apontamentos e comentários que as professoras (cooperante e supervisora) me foram fazendo ao longo do percurso, além da perceção mais aprofundada acerca da importância de que a mesma se reveste na prática educativa.

Se no que toca às planificações houve muitas vezes necessidade de constantes reajustamentos, as atuações, pelo contrário, constituíram sempre o ponto mais forte de todos os parâmetros em avaliação. O foco e o objetivo do meu trabalho foram sempre os alunos e senti uma imensa satisfação em constatar que os meus ensinamentos tiveram efeitos concretos nas suas aprendizagens, algo que a professora cooperante fez questão de frisar na reunião de avaliação final.

Relativamente à construção dos materiais, parâmetro que se inclui claramente entre estes (planificação e intervenção), constituiu-se este também como um dos mais bem conseguidos no decorrer do meu percurso. Tendo sempre a preocupação de proceder a uma seleção de materiais de reconhecida qualidade, com textos e histórias de autores de referência (Luísa Ducla Soares, António Torrado, Ricardo Alberty, Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, entre outros...), consegui, a meu ver, manter uma boa

qualidade a esse nível, tendo sido da minha autoria os materiais construídos a explorar com os alunos (fichas de trabalho, etc.).

O bom professor é aquele que atenta às necessidades concretas do grupo, criando e/ou selecionando materiais específicos, até porque cada grupo tem a sua especificidade. Alargo este meu pensamento ao uso considerável que fiz dos recursos interativos. Como percecionei aquando do meu estágio, o grupo, no geral, não possuía grandes experiências relativamente ao uso do computador e, por conseguinte, dos recursos interativos, pelo que utilizá-los foi uma forma de os cativar e motivar. Algo que sucedeu, tendo o *feedback* sido sobejamente positivo, na linha, aliás, do que preconiza Moreira (2013, p. 11), reconhecendo este autor a relevância “do papel das TIC em ambiente escolar, enquanto meio de auxílio aos professores nas suas práticas pedagógicas. Ora, como os alunos assimilam rapidamente as inovações tecnológicas, a educação necessita de se modernizar e acompanhar esse ritmo procurando estimular o interesse pelo processo de aprendizagem”, podendo “a tecnologia servir para o impulsionar”.

Tchounikine (2011, cit. por Moreira, 2013, p. 11), na mesma linha, destaca que “desde que sejam levados em linha de conta, na conceção e considerações pedagógicas, os recursos multimédia podem (...) servir de suporte ao ensino e ao processo ensino aprendizagem para transmitir conhecimento através de um jogo educativo, um vídeo, recurso à internet ou *Power Point*, desde que armazenados em suporte digital.” Essencialmente, este autor realça que o recurso multimédia terá de ser aplicado/contextualizado de acordo com os objetivos do docente.

No que respeita ao 2.º semestre letivo, no âmbito das planificações, considero que foi registado um progresso significativo, bem como um bom desempenho no que concerne à adequação das estratégias ao grupo, assim como também na diversificação da natureza das tarefas propostas, tendo em vista os objetivos e conteúdos que pretendi abordar.

O parâmetro do tempo foi um dos que progressivamente foi melhor conseguido. Faço esta referência porque inicialmente foi um daqueles em que revelei maiores dificuldades, mais concretamente na faixa etária entre os 7 e os 8 anos. “Os professores eficazes são, primeiro que tudo, gestores eficazes e as habilidades de gestão são pré-requisitos essenciais para um bom ensino, em qualquer sala de aula, ou em qualquer

disciplina” (Siedentop, 1983; Rink, 1985; O’Sullivan e Dyson, 1994, cit. por Abreu, 2000, p. 24), daí o meu esforço premente na resolução do problema.

Relativamente às atuações, na linha do que sucedeu no 1.º semestre, foi um ponto onde revelei segurança e à-vontade, estando sempre bem documentado, e menos dificuldades fui sentindo quando consegui proceder a uma articulação mais eficaz com as planificações efetuadas, o que só demonstrou a importância que esta tem para o ensino.

De uma maneira geral, no decurso das atuações, consegui estabelecer um clima de sala de aula positivo, que se revelou facilitador da aprendizagem, mostrando-se os alunos colaborantes e motivados na realização das tarefas propostas.

4. AVALIAÇÃO

O parâmetro da avaliação foi, indubitavelmente, um dos mais complexos de produzir pela sua própria especificidade, ainda que se revista de uma grande importância pela “sua função pedagógica”, não obstante “assumir outras funções”, segundo Fernandes (2009, p. 28). Para o mesmo autor, “é através da avaliação que os alunos são hierarquizados e se tomam decisões de certificação ou não dos mesmos e de orientações dos percursos de aprendizagem.” Daí essa importância anteriormente salientada.

Existem, por isso, vários tipos de avaliação, sendo cada um deles importante de acordo com as necessidades e os momentos específicos para a sua implementação.

Apreendi essencialmente que a avaliação não é um mero fim, isto é, não adquire uma forma de produto final, mas um conjunto, sendo, por isso, regular, contínua. Não é que não tivesse essa consciência, mas confesso que não tinha tanta, uma vez que o seu escopo passa claramente por “medir o nível do aluno, da escola ou o sucesso de um programa [...] de acordo com as normas nacionais” (Lopes & Silva, 2012, p. 6). Esta avaliação remete concretamente para uma das tipologias existentes. No caso, a formativa, ainda que o espectro da avaliação seja bem mais lato.

Entende-se, então, que a avaliação formativa consiste em avaliar, de forma contínua, a evolução das aprendizagens do estudante ao longo de um dado período escolar,

permitindo, de igual forma, que os agentes ligados à educação (professores, encarregados de educação, entre outros) tenham um conhecimento contínuo e sistemático acerca do desenvolvimento da aprendizagem do discente, com vista a que o mesmo aperfeiçoe o seu desempenho e modifique (ou não) o seu empenhamento, de modo a obter classificações (mais) satisfatórias. Avaliação esta que coloquei em evidência por diversas vezes no meu percurso. A título de exemplo, posso referir uma ficha de trabalho na área do português, cujo objetivo passou por perceber se os alunos conseguiriam interpretar o texto, conhecer noções gramaticais, entre outros. Desta forma, após a avaliação que efetuei, pude perceber onde incidia o grosso das dificuldades dos alunos e rebatê-las numa aula posterior conjuntamente com eles, por forma a reduzir as dúvidas mais recorrentes.

A partir dos resultados obtidos, pude conhecer os alunos que dominavam esses parâmetros e, pelo contrário, os que necessitavam de um maior reforço. Pude igualmente, através de uma análise questão a questão, determinar quais as questões que suscitavam mais dificuldades aos discentes e que, por isso, deveriam ser alvo de uma maior atenção, acompanhamento e mesmo revisão.

Tudo isto permitiu-me poder identificar atempadamente o foco das dificuldades dos discentes, por forma a agir sobre elas, de modo a esbatê-las ao máximo e, assim, rever também alguns procedimentos tomados no ensino dos conteúdos em questão, com o objetivo de os aperfeiçoar. “Mas a avaliação só é verdadeiramente formativa quando é compreendida pelo aluno nas suas diferentes dimensões e lhe permite regular a sua aprendizagem” (Ferraz *et al.*, 1994, p. 1). Por conseguinte, o *feedback* é essencial. Ou seja, é fundamental para o aluno na medida em que pressupõe uma “interação crítica consigo próprio, com os outros e com o mundo”, permitindo, desta forma, que cada um deles seja capaz de “reconstruir o seu percurso de aprendizagem” (Ferraz *et al.*, 1994, p. 1).

No fundo, este tipo de avaliação define-se como uma parte importante ao nível do acompanhamento do educando, de maneira a que o mesmo não “perca a carruagem” da aprendizagem, tal como preconiza Hadji (2001), cit. por Caseiro e Gebran (2010, p. 143): “É aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que proporciona o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino.”

Deste modo, esta avaliação confere-nos indicadores importantes para irmos (re)agindo de acordo com esses mesmos indicadores, pelo que “objetiva desenvolver aprendizagens”, distanciando-se, por isso, “da [avaliação] tradicional, principalmente quando analisamos o seu foco, o seu objetivo. A sua prática transcende a ideia de classificação, da medição e da seleção” (Caseiro & Gebran, 2010, p. 143), visando “orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem” (Cardinet, 1986, cit. por Caseiro & Gebran, 2010, p. 143).

Sendo, por isso, e particularmente a avaliação destinada ao 1.º ciclo, essencialmente formativa, não significa, porém, que ela se esgote aí. A vertente sumativa também terá de ter o seu peso, atendendo a que, e indo ao próprio étimo da palavra, socorrendo-nos do dicionário da língua portuguesa *online* da Porto Editora, sumativo “dizer respeito a soma”, “que faz a sùmula de dois ou mais elementos”, “englobante” e “sinóptico”. Significa portanto isto dizer que, esta, não é mais do que a soma de todos os elementos anteriormente efetivados, ou seja, é a avaliação que procura a somatória do que foi realizado pelo aluno, sendo, por isso, elaborado um juízo global.

Como refere Cardinet (1986, cit. por Caseiro & Gebran, 2010, p. 143), relativamente à diferença entre ambas, “a avaliação formativa opõe-se à avaliação somativa que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens.”

Essas diferenças ficaram para mim claras, a partir desta experiência no terreno, tendo ficado também muito claro que o peso da somativa não é, nem de perto nem de longe, maior do que a formativa. Não se trata, por isso, de uma ser mais válida do que a outra. São simplesmente diferentes, ficando igualmente claro que a avaliação formativa nesta faixa etária é, sem quaisquer dúvidas, importante na medida em que previne, acompanha e auxilia o discente.

Essa diferença foi para mim crucial de compreender, pois pude perceber bem a diferença entre ambas, concretamente no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no fornecimento de dados essenciais que permitem perceber se os conteúdos foram (ou não) bem apreendidos, constituindo-se, por isso, uma espécie de guião orientador da nossa ação.

O processo de avaliar constituiu um processo moroso neste meu percurso, na medida em que não é fácil criarmos critérios por forma a sermos o mais justos e rigorosos possível, embora, em meu entender, isso tenha sido conseguido e tenha, como tal, atingido os objetivos propostos. Isso sucedeu essencialmente quando consegui interligar os descritores de desempenho com os parâmetros que pretendia avaliar.

Destaco o assinalável volume de tempo que despendi na elaboração das avaliações a que procedi, por forma a ser criterioso, algo que só é atingível através da criação de critérios tão ajustados quanto possível para tornar, como salienta Pacheco (2002, p. 62), a avaliação útil, exequível, viável, ética, rigorosa e o mais possível exata.

5. REFLEXÃO

O parâmetro referente à reflexão, elaborado semanalmente após cada período de observação ou atuação, constituiu uma parte essencial neste meu percurso, ainda que, inicialmente, não lhe tivesse dado a devida relevância. Tal devia-se não por considerar que não fosse importante, mas por estar constantemente a fazê-la interiormente, sem recurso à escrita. Considero que a reflexão está umbilicalmente ligada à ação do docente, na linha, aliás, do que defende Castelli (s.d., p. 5), considerando a autora que “o ato de ‘pensar’ é uma capacidade inata a qual nos difere dos ditos seres irracionais, já que o ato da reflexão necessita de aprendizagem a qual nos impulsiona na melhoria das práticas profissionais docentes e nas demais esferas de convívio social.”

No seguimento do raciocínio atrás encetado, considera a autora que essa “necessidade de buscar soluções para as dúvidas que se colocam de forma desafiadora” assume-se “como fator básico e orientador de todo o mecanismo da reflexão” (Castelli, s.d., p. 5). No fundo, “o pensar reflexivo abrange um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental e um ato de pesquisa, procura e inquietação” (Utsumi, 2009, p. 70), daí que “a prática reflexiva tem sido evidenciada como sendo de extrema importância na constituição do ser professor advindo de todo o processo formativo onde o saber é vital, necessário e indispensável, frente aos novos desafios socioeducativos” (Castelli, s.d., p. 1).

Com decorrer do tempo, de facto, fui compreendendo melhor a importância de uma reflexão escrita e semanal, por forma a esbater erros passados e simultaneamente que não se replicassem.

Considero, assim, e mantendo a análise no 1.º semestre letivo no que respeita a este ponto, que apresentei um percurso algo irregular, não obstante, em minha opinião, as reflexões serem todas elas muito boas ao nível do registo escrito (ausência de erros de ortografia, sintaxe, semântica e pragmática).

Com as reflexões, seria pretendido exprimir o que sentia relativamente à minha evolução, que aprendizagens significativas eram retiradas de cada semana, entre outras componentes, procurando identificar problemas, como os resolver, de que forma e possíveis caminhos para que tal não se replicasse futuramente, ainda que não o tivesse conseguido na perfeição por ter demorado a compreender os seus reais e concretos objetivos (e até importância).

Foquei, no entanto, quase sempre os parâmetros exigidos pelo guião que me foi fornecido no início do semestre, tendo também a plena consciência de que é difícil refletir, na medida em que há uma série de circunstâncias que nos induz a agir na hora, de forma natural e espontânea, e essas ações, sim, é que demonstram, a meu ver, a nossa capacidade de (re)ação, que nem sempre é expressa na reflexão. Para Leite e Pelucio (2004, p. 16), “o conhecimento na ação traduz aquele conhecimento que qualquer profissional traz em si, e que, se perguntarmos a ele, não saberá descrevê-lo e, no entanto, fá-lo tacitamente por ser sua própria inteligência demonstrada na execução da sua ação. É algo espontâneo.” O que, no fundo, vai ao encontro do que é preconizado por Castelli (s.d.).

No que concerne ao 2.º semestre letivo, e tendo já trazido uma ideia mais aprofundada acerca do que fazer neste parâmetro, bem como a consciência da sua importância, devo salientar, em primeiro lugar, a maior autocrítica que procurei fazer recorrentemente em relação ao meu trabalho, na medida em que considero que só “olhando para nós”, primeiro, conseguimos evoluir. Procurei, ao contrário do que sucedeu no semestre anterior, analisar de forma mais concreta as ideias e ações apresentadas pelos alunos, tendo bastante cuidado na organização e registo dos dados na elaboração de cada reflexão.

O ponto, contudo, menos conseguido, prendeu-se com a dificuldade que apresentei na análise da inter-relação planificação/atuação, ainda que julgo ter conseguido aproximar-me com mais clareza do pretendido nas duas últimas reflexões.

6. PAPÉIS TRANSVERSAIS DO PROFESSOR

A conclusão do percurso académico não corresponde, nem de perto nem de longe, ao termo do papel reflexivo e investigativo do docente.

Desta forma, relativamente ao papel do professor reflexivo, importa antes de mais, por forma a melhor compreender o que é isto de ser reflexivo, conhecer a conceção de Dewey (1933, cit. por Mendes, s.d., p. 1) acerca deste tema. Para este autor, reflexão é “uma forma especializada de pensar”, implicando tal “uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica”, evidenciando “os motivos que justificam as nossas ações ou convicções.”

A partir desta ideia muito vincada, pode referir-se que o ato de refletir vai mais além da própria rotina, que é mais “guiada por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade”, ainda segundo o mesmo autor (Dewey, 1933, cit. por Alarcão, 1996, p. 3). Refletir exige algo mais, esse mais além que anteriormente foi focado, baseando-se “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano” (Alarcão, 2000, p. 175). Ou seja, ser-se reflexivo, neste caso concreto um professor reflexivo, é ser um profissional na verdadeira aceção da palavra, não se acomodar perante o seu trabalho, fazendo uma permanente autocrítica, questionando as suas ações, propor a si próprio caminhos diferentes, numa perspetiva de autoanálise, e assumindo uma postura investigativa, por forma a encontrar novas alternativas, como sendo, novas/diferentes estratégias para melhorar o seu desempenho profissional.

O ato de refletir, porém, não se cinge apenas ao professor. Também os assistentes operacionais, isto é, os elementos que trabalham em torno do professor, deverão refletir sobre as suas práticas, sempre com o intuito de melhorar a sua ação, ainda mais atendendo a que, direta ou indiretamente, são elementos preponderantes da “equipa” e, como tal, deverão refletir em conjunto com o professor. Posto isto, concretizo a minha ideia salientando que, em ambas as escolas, era frequente uma reflexão conjunta informal, fosse só entre professores, fosse entre professores e assistentes operacionais, o que, considero, era benéfico para toda a comunidade educativa. Ademais, não raras eram as vezes em que, no final da aula, debatia com a docente cooperante, fosse por iniciativa dela ou minha, situações ocorridas na sala de aula, o que acaba por plasmar essa ideia de reflexividade que está inerente à ação docente.

Há ainda um elemento, porém, que não deverá ser esquecido em todo este processo, que é, evidentemente, o próprio aluno. Alarcão (1996, cit. por Pereira, 2007, p. 62) é mesmo perentória relativamente a esta espécie de dimensão reflexiva abrangente: “Não só os professores, mas também os alunos [deverão ser reflexivos].”

Atendendo a que, relativamente ao primeiro, deva salientar-se que “o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente”, na medida em que implica, entre outras, “saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996, cit. por Pereira, 2007, p. 64), tendo portanto “de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”, relativamente ao segundo, isto é, ao aluno, o conceito (de reflexão) não deixa de ser extensível a si mesmo, ainda que sendo, evidentemente, diferente do primeiro.

Alarcão (1996, p. 176) defende também que a dimensão reflexiva do aluno está na “língua que está a aprender e nos processos que utiliza na sua aprendizagem, bem como nas atitudes que toma em relação a ela. [...] O aluno reflete sobre o que faz (a sua atividade) e o que é como aprendente da língua (a sua função).” Há, porém, e ainda segundo a autora, um aspeto importante a ter em conta: a maturidade. Maturidade essa “que se traduz em diferença de condições de aprendizagem.”

A maturidade que a autora refere, remete-nos, invariavelmente, para a questão da autonomia. E é aí que está a diferença essencial. “Enquanto que os professores são adultos e, portanto, em princípio autónomos, isto é, capazes de gerir a sua atividade (incluindo a sua formação), os alunos estão ainda em processo de autonomização e precisam de ser ajudados neste processo pelos professores, sendo portanto a autonomia simultaneamente objetivo e processo” (Alarcão, 1996, p. 177).

Assim, importa, acerca deste assunto, salientar que a reflexividade, ainda que não sendo, como vimos anteriormente, papel exclusivo do professor/educador, deverá ser potenciada pelo mesmo, pois no fundo é ele que faz “mexer” tudo em seu torno e é a ele que cabe essa responsabilidade, acrescida de constituir-se como um modelo a esse nível.

No fundo, e quedando-me pelo papel do professor, só através de atitudes de constantes questionamentos acerca da ação é que poderá haver uma alteração, uma evolução, tendo a reflexão que ser feita antes, durante e depois. É por isso imperioso que a mesma ocorra, na medida em que é essencial para uma melhoria constante na nossa própria ação educativa, sempre numa perspetiva de reformulação constante e de uma desejável atualização, pois só refletindo podemos ser capazes de chegar a conclusões capazes. O “parar para pensar” e o indagar acabam, por isso, por ser ações (quase) tão importantes como todas as subjacentes ao papel do professor, como as ações de formação, entre (muitas) outras.

Aprendi, desta forma, através da(s) minha(s) prática(s), que a reflexividade é algo inerente ao papel do professor, como tal importante e fundamental no que concerne à ultrapassagem de dificuldades que se nos atravessam pelo caminho (que são diárias). Foi, por isso, o elemento mais importante no que diz respeito à minha forma de atuar (e respetivas modificações), na medida em que me fez questionar para, *a posteriori*, suprir naturais falhas e repensar procedimentos.

No seguimento desta ideia, “o professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas trata-se de uma condição necessária e não de uma condição suficiente” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34), ideia essa que conduz, não só para a importância desta vertente reflexiva permanente, como para a ideia do professor-estudante para a vida. Para ambas as autoras, aliás, “os professores que refletem em ação e sobre a ação, estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como

professores, mas também procurando melhorar o seu ensino (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34). Durante o meu estágio curricular fiz precisamente isso, procurando, através de uma reflexão baseada em autores de referência na área, melhorar a minha ação, ideia que vai ao encontro dos autores supracitados, a do professor como eterno estudante.

Outro dos papéis transversais de que não tinha grande noção, aquando da frequência do Mestrado, é o da promoção de articulação e continuidade educativa interciclos. Este tema reveste-se de uma grande importância, mesmo que, à partida, possa não parecer. A verdade é que as mudanças de ciclo de ensino, quando não preparadas, causam um grande impacto nas crianças a todos os níveis. Bento (2007, p. 375), a partir de investigações realizadas, assegura mesmo que “a transição de ciclo quando envolve mudança de escolas não é um fator benigno.”

Na mesma linha de raciocínio, Fenzel (1992, cit. por Bento, 2007, p. 377) enfatiza que os “alunos mais novos são mais vulneráveis às baixas de rendimento académico do que os alunos mais velhos nas mudanças de escola”, completando Blyth, Simmons e Cariton-Ford (1983), cit. por Bento (2007, p. 377), que “a autoestima diminui nos alunos mais novos após a transição.” Mullins (1997, cit. por Bento, 2007, p. 378) remata este assunto evidenciando que, “em geral, alunos que participaram em múltiplas atividades de transição tiveram uma boa transição para as novas escolas, (...) mantendo as suas perceções de competência académica, social e de autoestima.”

No que concerne à transição do 1.º para o 2.º ciclo, importa referir que esta gera também uma série de questões que “tocam” as sensibilidades dos alunos. Um estudo feito nesse âmbito, numa escola da ilha da Madeira, revelou algumas preocupações dos alunos no que concerne a essa transição, entre as quais, por ordem de importância, o excesso de livros, a existência de alunos mais velhos e do excesso de trabalhos de casa (Bento, 2007, p. 2).

Estas questões terão, de certa forma, de ser um pouco desmistificadas e/ou relativizadas por parte do professor do 1.º ciclo, devendo igualmente adotar uma postura positiva para com o grupo, sempre de grande abertura para com as questões que os apoquentam e de criação de condições para que essa transição seja eficiente, por forma a não afetar os alunos. Mullins (1997, cit. por Bento, 2007, p. 3), a partir de um estudo realizado

dentro desta temática, revelou que, na sua esmagadora maioria, os alunos participantes em atividades de transição conseguem uma boa transição para as novas escolas, conseguindo manter os níveis de competência académica, de autoestima e sociais.

Com a experiência que tive na turma do 4.º ano de escolaridade, tendo a professora cooperante demonstrado uma constante preocupação relativamente a este ponto, dando inclusivamente aos discentes abertura para, no decorrer da aula, esclarecer algumas questões que tinham relativamente ao futuro ciclo de ensino que iriam frequentar, compreendi que é realmente importante para eles esta questão e que na mente de cada um pairam dúvidas, ansiedades e sentimentos antagónicos aos quais, por vezes, não damos tanta importância, mas que para eles é urgente resolver ou, pelo menos, amenizar.

E como será conseguida essa boa transição? Bento (2007, p. 4) enumera uma série de sugestões e atividades de transição, que poderão levar a esse efeito, tais como: “Professores das escolas recetoras poderem visitar as escolas emissoras e iniciarem contactos; Trocas de cartas entre alunos das escolas emissoras e recetoras; A articulação curricular dever ser bem compreendida pelos professores. Professores das escolas emissoras e recetoras poderem reunir-se para discutir aspetos curriculares e práticas de ensino; Os alunos do 4.º ano poderem passar algumas horas na escola Básica, fazer uma visita guiada à escola e ouvir algumas das regras disciplinares e almoçarem com os alunos do 5.º ano; Pedir à Associação de Pais que programe uma visita dos pais dos alunos do 4.º ano à nova escola.” Entre outras, estas propostas constituem-se, indubitavelmente, como sendo interessantes na complexa transição entre ciclos.

Reconhecendo que a transição entre ciclos é um problema e que, comprovadamente e por diversas razões, desencadeia nos alunos um conjunto de sentimentos negativos, quando não preparada, cabe-nos a nós, professores (e esta ação estende-se igualmente a educadores e professores do 2.º Ciclo), fazer com que esse fator se esbata na hora de mudança de ciclo (tanto do pré-escolar para o 1.º ciclo, como deste último para o 2.º ciclo), por um conjunto de alterações às (não) práticas que ainda vigoram sobremaneira nos tempos que correm. Este foi um trabalho que percecionei como sendo contínuo por parte da professora cooperante no 4.º ano de escolaridade, ainda no primeiro período letivo (período em que estive integrado na turma). A docente aproveitava alguns momentos, fosse por intermédio de algum comportamento desviante, fosse por

aproveitar para incentivar um discente ao estudo para a mudança que iria surgir no próximo ano com a transição para o 2.º Ciclo.

A professora titular foi dando, assim, *feedbacks* constantes e informais, mesmo quando ainda faltava um assinalável volume de tempo para que tal ocorresse, situação que, segundo ela, perante a minha curiosidade, tinha como escopo exatamente o de ir “preparando terreno”, de forma constante, e não apenas quando a mesma estivesse perto de ocorrer. Fazia-o de modo a que os alunos fossem ganhando uma maior consciência, ainda que somente perto do final estivessem reservadas as atividades mais específicas para esse efeito, como a visita à futura escola e o apadrinhamento de novos alunos por intermédio dos alunos mais velhos, bem como um contacto com algumas docentes do 2.º Ciclo.

Indo ao encontro da ideia inicial, e independentemente da “confortabilidade” da posição do professor, o que leva muitas vezes a negligenciar aspetos aparentemente tão simples mas ao mesmo tempo tão complexos como estes, as crianças terão de ser sempre o principal foco das nossas ações, sendo que, como futuro docente, pretendo replicar a ideia da docente cooperante no que concerne a uma preparação prévia, constante e ativa dos discentes para o futuro ciclo. Tanto de modo informal (como os exemplos que dei em sala de aula, em plena aula e de forma não programada), como de modo formal (com visitas à escola, porventura até mais regulares, apostando num forte contacto com todos os elementos da comunidade educativa).

II. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Ao longo do meu percurso na prática pedagógica supervisionada, deparei-me com diversas situações suscetíveis de serem melhor aprofundadas, com vista a um conhecimento mais profícuo e, por isso também, a uma ação mais cuidada e assertiva.

Como foquei no capítulo anterior, é lata a transversalidade dos papéis do professor enquanto (bom) profissional, daí a importância de ser reflexivo. De acordo com Kolb (1984, cit. por Pereira e Oliveira, 2013, p. 4), “o processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um ‘insight’ sobre o que significa ser professor”, sendo que, tais práticas, por serem constantes, fazem com que seja um processo, invariavelmente, *ad aeternum*.

Como tal, e sendo condição *sine qua non* para qualquer profissional da educação a vertente investigativa, por tudo o que já foi salientado anteriormente, decidi elaborar a minha investigação no âmbito da leitura, nomeadamente a aplicação de diferentes estratégias e apreensão dos seus efeitos nas aprendizagens dos alunos do 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

A apresentação da dimensão investigativa encontra-se dividida por cinco capítulos: I) Introdução; II) Enquadramento Teórico; III) Metodologia de Investigação; IV) Apresentação e Análise dos Resultados; V) Considerações Finais.

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, será feita, num primeiro ponto, uma contextualização da investigação que foi efetuada (1.1), com a respetiva questão e objetivos do estudo. Numa segunda secção, serão salientadas a motivação para o mesmo e a sua pertinência (1.2).

O objetivo geral desta investigação passa por compreender de que forma a aplicação de diferentes estratégias no âmbito da leitura influi na capacidade leitora das crianças, designadamente na capacidade de decifração. Este estudo incide sobre as palavras que apresentam dificuldades de leitura às crianças (as denominadas palavras “difíceis”, por serem desconhecidas ou pouco frequentes, longas, etc.) e pretende dar um contributo em relação às estratégias que poderão ser adotadas para que sejam mais facilmente aprendidas.

Tomou-se como ponto de partida, a seguinte questão de investigação: *Qual das estratégias de leitura – a que deixa o aluno confrontar-se com as dificuldades para a seguir as tentar remediar ou a que as antecipa – é mais eficaz em crianças do 2.º ano de escolaridade, em relação à competência de decifração?*

A investigação realizada teve como objetivos específicos os seguintes:

- Comparar o alcance de duas estratégias de ensino da leitura, a que deixa o aluno, sem preparação, confrontar-se com as dificuldades para posteriormente agir sobre elas (“Remediativa”) e a que antecipa dificuldades e age, por isso, previamente à leitura (“Preventiva”) – em relação a palavras que apresentam dificuldades de decifração;
- Estabelecer papéis possíveis para o professor no processo de ensino de leitura;
- Analisar os erros cometidos pelos alunos, de acordo com uma tipologia adotada.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado no decorrer do ano letivo de 2014/2015, período que compreendeu a duração do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido desenvolvido no 2.º semestre, numa turma do 2.º ano de escolaridade, de uma escola da cidade de Leiria.

A concretização no terreno do trabalho de investigação decorreu entre os dias 15 de abril e 2 de junho de 2015, distribuídos por oito semanas de trabalho, tendo sido sempre feita em articulação com a professora cooperante, designadamente em relação à seleção dos discentes a integrar no estudo. Atendendo a que muitos deles apresentavam uma classificação académica semelhante (de entre cinco níveis), acabou por tornar-se premente uma informação complementar que permitisse essa seleção de forma o mais rigorosa possível.

1.2 MOTIVAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

“Sabendo que a metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo, sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador” (Latorre, 2003, p. 20), e sendo a educação básica um amplo espaço educacional que contempla as mais diversas áreas (das ciências – estudo do meio, matemática, português e expressões artísticas), são abertas, ao professor-investigador, as mais variadas vias para a investigação.

Como tal, cabe a cada um, de acordo ou com os seus interesses ou com a sua capacidade de descobrir e investigar áreas sobre as quais não apresenta um conhecimento (ou interesse) tão incisivo, selecionar um caminho, por forma a melhor conhecer e, tão importante quanto isso, melhor dar a conhecer as conclusões do seu estudo. Esta posição vem na linha do que Carr e Kemmis (1988, cit. por Silva, 2011, p. 10) preconizam, concretamente uma forma de investigar integrada numa dimensão crítica perante o social, de modo a que o professor-investigador, para além de compreender e

conhecer melhor as problemáticas que envolvem e que ao mesmo tempo ressaltam da sua prática docente, desenvolva um processo de “ideologia crítica”.

Posto isto, atendendo a que a experiência prática era (e é) demasiado curta para considerar que me evidenciava mais numa área do que noutra, decidi enveredar por uma que me apaixona e me apraz especialmente, como é o caso da leitura. A sua aprendizagem é, provavelmente, o fator mais importante nos primeiros anos de escolaridade.

Quando as crianças aprendem a ler, esse facto constitui-se como um marco significativo no início do seu percurso escolar, por todo o envolvimento para as restantes aprendizagens que acaba(rá) por gerar. Se, pelo contrário, não houver sucesso nessa aprendizagem, tal “influencia, por vezes de uma forma decisiva, a aprendizagem noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio desta competência é essencial. Por esta razão pode condicionar o percurso escolar do aluno e desencadear um conjunto de consequências negativas, como o desinvestimento face à aprendizagem, problemas comportamentais e afetivos” (Ribeiro, 2005, p. 3).

Como é referido na Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Educação, M. D., 2004), são objetivos gerais deste ciclo, que podemos considerar que ainda se mantêm válidos, “praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura”, “utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua)” e “desenvolver a competência de leitura relacionando os textos lidos com as suas experiências e conhecimento do mundo” (pp.137-138). Daí se retira que leitura e escrita estão umbilicalmente ligadas, algo que não deixa, para quem pretende alargar o seu conhecimento por meio da investigação, de ser aliciante a penetração por esses campos plenos de riqueza e descobertas.

Este entendimento é reforçado nas indicações constantes do Programa e Metas do Português do Ensino Básico de 2015, em que se refere que, “nos primeiros anos do Ensino Básico, assume uma grande importância a ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da leitura e escrita”. Considera-se que “leitura e escrita constituem um só domínio no 1.º Ciclo. Sendo funções distintas, elas apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns”. As metas curriculares dão ainda

especial relevância ao desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência ortográfica, para uma eficaz aprendizagem da leitura e da escrita.

Após a fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, preconiza-se que o ensino incida “no desenvolvimento da fluência de leitura (...), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura e na progressiva organização e produção de texto” (pp. 7-8).

Este tema da leitura constitui “(sempre) um ato de compreensão que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade” (Custódio, 2011, p. 129), sendo, por isso, “(...) um trabalho que nunca está feito” (Sá, 1999, p. 424), daí a sua permanente descoberta e contínuo desafio.

Por este conjunto de razões, considero por demais pertinente o aprofundamento do tema da leitura, por todas as ramificações que envolve e caminhos para a atingir (da forma mais profícua possível), procurando-se continuamente estratégias mais eficazes para que a fase inicial do percurso seja realizada com sucesso.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste segundo capítulo, será apresentado um enquadramento teórico relativo ao tema – leitura –, de acordo com os objetivos acima traçados para o estudo. Como tal, o primeiro ponto (2.1) incidirá sobre os fatores que contribuem para uma melhor decifração, o segundo (2.2) sobre o papel do professor no ensino da leitura, o terceiro sobre as estratégias de leitura (2.3) e um quarto ainda (2.4) sobre as tipologias de erros de leitura.

2.1 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA UMA MELHOR DECIFRAÇÃO

“Ler é sempre uma forma de viajar”, independentemente do meio utilizado para o fazer, seja livro, uma qualquer tecnologia, entre muitas outros recursos, sendo que “o passaporte exigido para essa viagem chama-se aprender a ler” (Sim-Sim, 2009, p. 7). Orlandi *et al.* (2005, p. 19) vai mesmo mais longe, preconizando que a leitura traz “benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.”

O ato de ler apresenta-se como sendo algo amplo, sem se limitar, sob o ponto de vista instrumental, a uma elementar técnica de decifração dos signos do alfabeto ou, de acordo com Ferreiro (cit. por Cunha, 2011, p. 28), a uma simples “questão técnica”, que associa formas gráficas a unidades fónicas, não podendo portanto a leitura reduzir-se a “puro decifrado” (Ferreiro & Teberosky, 1999, p. 37). Contudo, a decifração constitui uma competência crucial, indispensável para a leitura, estando a amplitude deste conceito ligada não somente à decifração dos signos impressos mas também à leitura que produz sentido (Cunha, 2011, p. 28). Assim, a compreensão poderá apoiar também o domínio da tarefa de decifração – tendo sido este um dos aspetos em foco no nosso estudo.

Segundo Mata (2008, p. 65), a leitura pode ser considerada como a compreensão do sentido de um texto, a identificação do seu conteúdo e a apropriação da informação nele contida.

“Quando a linguagem escrita faz parte do cotidiano da criança”, estando ela presente constantemente no que nos rodeia, “surge o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler. Por outras palavras, quando a criança percebe que o escrito contém uma mensagem a que se pode aceder via leitura, é natural que se queira tornar leitora” (Sim-Sim, 2009, p. 7). Saber ler, na perspetiva de Mialaret & Saló (1974, p. 15), “equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas” e “a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético”.

Posto isto, “a forma mais ou menos eficaz e prazerosa como se processa a entrada formal no mundo das letras, i.e., a aprendizagem da decifração, é determinante no sucesso pessoal como leitor. As crianças para quem o início desta viagem se apresentou desinteressante, moroso e pobre têm grandes probabilidades de desenvolver posteriormente atitudes negativas face à leitura e de não atingirem a mestria de estratégias de compreensão que lhes possibilitem tornarem-se verdadeiros consumidores de leitura”. Em contraposição, “os grandes leitores são recrutados entre os alunos para quem a entrada formal no mundo das letras foi um estímulo à descoberta de novos e deslumbrantes caminhos do conhecimento” (Sim-Sim, 2009, pp. 7-8).

Como tal, “compreender a leitura é, deste modo, um processo cognitivo complexo resultante das ideias expostas no texto e do conhecimento do mundo de cada leitor” (Cunha, 2011, p. 30), sendo que “decifrar significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respetiva língua” (2011, p. 46). Assim, “um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas” (Sim-Sim, 2009, pp. 10-12).

É importante salientar, relativamente ao aluno, ou leitor, que “o conhecimento da língua oral é determinante no domínio da língua escrita” e que “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura”, sendo que “por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral.”

Importa realçar igualmente que, “no processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respetivo conhecimento da palavra”, pelo que “quando a palavra lida é familiar, usa estratégias de acesso direto e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global” (Sim-Sim, 2009, p. 12).

“Isso acontece porque quem domina a competência leitora é capaz de compreender o que leu, caso contrário, apenas descodificará o código escrito, já que compreender é estabelecer relações semânticas, ou melhor, é construir sentidos” (Schwarzbold, 2011, p. 12). Essa construção de sentidos sucede porque “o leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor lida quis dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (Solé, 1998, p. 22).

Não menos significativo é relevar o caso das palavras desconhecidas ou pouco frequentes, que aparecem a cada momento, nos textos com que o aluno contacta, não tendo, neste estudo, sido exceção a sua presença. Para Sim-Sim (2009, p. 12), “no caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indireta, perceptiva ou ortográfica, baseada na correspondência grafema/som.”

A posteriori, “à medida que a aprendizagem da decifração se instala, e que determinadas palavras são frequentemente lidas, o aprendiz de leitor vai construindo um léxico (visual) ortográfico que lida permitirá reconhecer automaticamente o significado da palavra” (Cunha, 2011, p. 49).

Um elemento importante e englobado neste processo é a recodificação fonológica, que não é mais do que “um processo cognitivo através do qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, permitindo identificar a palavra lida”, sendo que “um leitor usa preferencialmente estratégias de reconhecimento rápido da palavra ou de tradução fonológica, consoante o grau de familiaridade que tiver com a palavra”, isto é, “quanto mais familiar nos for uma palavra, mais automático é o seu reconhecimento” (Sim-Sim, 2009, pp. 12-13).

Assim, um bom leitor ou um leitor fluente, ao ler uma frase, não faz mais do que antecipar a palavra seguinte, como se fosse um todo (Sim-Sim, 2009, p.13). Um bom exemplo disso é pensarmos nós, enquanto leitores fluentes, na falta de destreza que demonstramos, quando lemos textos próprios, para detetar pequenas falhas ortográficas. Isto sucede exatamente porque, melhor do que ninguém, sabemos o contexto em que escrevemos o que escrevemos, logo, aquando da leitura, não existe a dependência da leitura *letra a letra* ou *palavra a palavra* para alcançar a compreensão, precisamente por esse facto.

A prática de leitura leva a um automatismo na identificação de palavras, sendo que “uma decifração rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interativamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respetiva identidade ortográfica” (Sim-Sim, 2009, p. 13). Decifração essa que, porém, não é dissociada da leitura letra a letra, como evidencia Sim-Sim (2009, p. 13). O que acontece, mesmo que tal não transpareça, é que, de facto, e sobretudo o chamado leitor fluente, acaba por fazê-lo “de forma rápida e automática” (Sim-Sim, 2009, p. 13).

Certo é que, para que a necessária fluência seja desenvolvida, terão de existir alguns fatores que sejam ativados. Como refere Ávila *et al* (2009, p. 10), “a leitura fluente depende do funcionamento harmonioso de diferentes capacidades e habilidades, inclusive as ligadas ao desempenho semântico.”

No mesmo sentido, como já foi referido anteriormente, as estratégias lexicais de identificação são uma das componentes que induzem o processo, sendo elas “responsáveis pelo acesso rápido e direto ao reconhecimento da palavra”, carecendo, para tal, da “automatização da conversão grafema/fonema” (Sim-Sim, 2009, p. 14).

Em relação aos grafemas, o seu reconhecimento “está sempre subjacente ao conhecimento que o leitor possui sobre os padrões ortográficos, sobre a soletração e sobre a tradução som-grafema”, entrando aqui, logicamente, o conhecimento alfabético. No fundo, diversos fatores estão interligados e são vários os processos envolvidos, cabendo ao leitor fluente o uso de estratégias próprias por forma a domar o texto com que se depara (Sim-Sim, 2009, p.15). Como defende Solé (1998, p. 22), “a leitura é um

processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a sua leitura”.

No meio de tudo isto (ou no princípio...), algo que não será de desprezar são os fatores precoces indispensáveis que levam a criança a aprender a decifrar. Como sugere Sim-Sim (2009, p. 20), a partir de investigações realizadas nesse âmbito, é sabido que existem “manifestações precoces de conhecimento sobre a leitura antes do seu ensino formal”, manifestações essas “designadas por “comportamentos emergentes de leitura ou literacia emergente”, comprovando por isso “que as crianças descobrem muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita, quando convivem diretamente com a linguagem escrita,” sendo esta encontrada das mais variadas formas: através do livro e da sua manipulação, dos jornais, da presença em cartazes publicitários ou nomes de estabelecimentos na rua, ou acedida por meio de tecnologias mais recentes (designadamente o computador, entre outros múltiplos recursos que existem atualmente), etc.

A autora (Sim-Sim, 2009, p. 20) reforça ainda a importância do aparecimento do conceito de literacia emergente, por ter libertado das amarras a aprendizagem da leitura e da escrita relativamente ao ensino formal, “na medida em que os conhecimentos emergentes de leitura antecipam a aprendizagem formal da decifração.” Ou seja, está mais do que evidenciado que “a aprendizagem da leitura é um processo contínuo que se inicia antes do ensino da decifração e que continua para além da aprendizagem da mesma”, estando ademais “solidamente demonstrado que quanto mais as crianças sabem sobre leitura e escrita antes de formalmente ensinadas a decifrar, maior será o sucesso na aprendizagem posterior da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 20).

Esse saber antes do ensino formal propriamente dito depende também de estímulos de pessoas do círculo social próximo da criança (pais, familiares, etc.) e, indissociavelmente, da “cultura literária da família”. Mas não só. Também o jardim-de-infância tem um papel importante, constituindo, no conjunto, fatores preponderantes da “vontade para aprender a ler”. Toda esta conjuntura é determinante na “maior ou menor facilidade na entrada formal na aprendizagem da leitura” (Sim-Sim, 2009, p. 21).

Sim-Sim (2009, p. 21) coloca enfoque também num outro aspeto determinante: a linguagem oral – linguagem oral que “a criança adquire natural e espontaneamente”,

sendo, por isso, considerado um uso primário da língua, ao contrário do que acontece com a leitura e a expressão escrita – considerados usos secundários.

A linguagem oral advém do dia a dia da criança, da “interação com falantes nativos da língua, com os quais a criança convive”, algo que lhe possibilita “progredir no conhecimento e no uso de estruturas cada vez mais complexas dessa língua.” Importante também é notar que é “por volta dos cinco/seis anos de idade”, correspondente portanto ao período que marca a entrada da criança no ensino formal (escola), que grande parte “das aquisições fonológicas está consolidada e o conhecimento das estruturas sintáticas básicas estabilizado” (Sim-Sim, 2009, p. 21).

Outra das ideias deixadas pela autora (Sim-Sim, 2009, pp. 21-22), no seguimento do que já foi anteriormente refletido, ainda no campo do desenvolvimento da linguagem oral, é o facto de o ambiente social onde a criança está inserida influenciar fortemente “o conhecimento das regras pragmáticas e o conhecimento lexical”. Conhecimento lexical que se requer “amplo e diversificado”, por forma a facilitar uma melhor “aprendizagem da decifração.” Deste modo, uma via estratégica que procurámos analisar foi precisamente proporcionar o conhecimento lexical, face às palavras que a criança iria encontrar na leitura, confrontando-se com a tarefa da sua decifração (e, claro, da sua compreensão).

De acordo com o mesmo diapasão, Brito (2010, p. 27) salienta que “ninguém nasce gostando de leitura.” Como tal, “a influência dos adultos” é vista por este autor como sendo essencial “à medida em que eles são vistos lendo ou escrevendo perto dos pequenos.”

Em suma, “na fase que antecede o ensino formal da decifração, o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura, o desenvolvimento da linguagem oral na língua de escolarização e o desenvolvimento da consciência fonológica são investimentos seguros e fatores determinantes no sucesso da aprendizagem da leitura e na consequente formação de leitores”. Fatores como “o contacto diário com a linguagem escrita, estimulado o convívio num ambiente de leitura e provocado o diálogo desafiante sobre o que ouviu ler”, que, quando promovidos, marcam o início da aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2009, p. 23).

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA LEITURA

A aprendizagem da leitura não é um processo natural e “aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte” do professor, sendo que a escolha metodológica de ensino da decifração do docente terá de ser, acima de tudo, coerente, escolha que Sim-Sim (2009, p. 15) denomina de “opção pedagógica”. Opção pedagógica de priorização entre as “estratégias de correspondência som/grafema” ou “de reconhecimento automático e global da palavra” (Sim-Sim, 2009, p. 15). No fundo, são duas opções, dois caminhos por percorrer, mas um fim comum.

Não obstante o desafio da aprendizagem da decifração ser “colocado simultaneamente aos dois parceiros em presença, o aprendiz de leitor e o professor”, deve haver por parte deste último um especial cuidado, na medida em que terá plena consciência de que tal “irá afetar toda a vida escolar do candidato a leitor” (Sim-Sim, 2009, p. 8).

O papel do docente ao longo de todo este processo reveste-se, por isso, de uma grande relevância, exigindo um compromisso e um grande sentido de responsabilidade. André (1996, cit. por Cunha, 2011, p. 26), por exemplo, realça o dever de o professor criar um clima propício ao aparecimento do desejo e da necessidade de falar, comunicar e de se expressar, desenvolvendo estratégias para que o aluno assuma a linguagem como forma de estruturação do pensamento, veículo de cultura, veículo de sociabilização e meio de comunicação.

Lajolo (1988, p.53), por seu turno, enfatiza outro aspeto, o da relação do próprio professor com o texto, considerando o autor que “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.”

No fundo, o autor realça a preponderância do crer que o docente coloca no seu trabalho, por forma a transmitir esse entusiasmo aos alunos, ficando claramente subjacente a ideia de que um professor-leitor aumenta significativamente as hipóteses de instigar cada elemento do grupo de que dispõe a ser, cada um deles, um bom leitor. No mesmo

sentido, Schwarzbold (2011, p. 15) desenvolve a ideia de que “se a leitura é entendida como prática social, fica evidente a importância do professor também ser um leitor assíduo, pois professor que lê, que gosta de livros, que sente prazer na leitura e a incentiva, consegue, mais facilmente, estimular os seus alunos a experimentarem a aventura que cada texto possibilita. Esse exercício cognitivo e social é elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem.”

Na medida em que “ensinar a decifrar é um processo crucial na educação básica de qualquer sistema de ensino”, o professor tem de ter também noções claras relativamente a este complexo processo e, acima de tudo, que “ler é compreender o que está escrito”, além de ser “um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, pp. 8-9).

Para esta autora (Sim-Sim, 2007, pp. 7-8), o professor deve ter pleno conhecimento acerca da compreensão da leitura como sendo “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” e que “os fatores que marcam a diferença na dificuldade de compreensão de textos pelo mesmo leitor espelham (...) o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema (...) e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto.” Como tal, “a compreensão beneficia (...) da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui.”

No centro do processo, encontra-se, então, a fluência leitora, nada mais nada menos que o “grande objetivo do ensino da compreensão da leitura” (Sim-Sim, 2007, p. 9). Para Sim-Sim (2007, p. 9), a “capacidade para ler um texto fluentemente (...) implica precisão, rapidez e expressividade na leitura”, sendo que “a rapidez (...) envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto.”

Para que ocorra um bom nível de compreensão de leitura, será necessário por isso uma “confluência de quatro vetores: (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de

leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.” Como tal, “as estratégias de ensino usadas pelo professor terão (...) de contemplar estes quatro pilares” (Sim-Sim, 2007, p.9).

Sintetizando, o ensino da compreensão da leitura por parte do professor envolve um conjunto de “intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (Sim-Sim, 2007, p. 11).

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As estratégias de ensino da leitura são diversificadas.

Na visão de Solé (1988, citada por Valle, 2013, p. 2), “as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. A sua utilização permite compreender e interpretar de forma autónoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.”

Para Reis *et al.* (2009, p. 70), “no desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do ato de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.”

Encetando, então, pela primeira dessas etapas, Pereira *et al.* (2010, p. 66) consideram que “as atividades de pré-leitura constituem-se de essencial importância porque nos asseguramos de que assim se cria uma plataforma de ‘segurança’ para os significados que vão ser construídos. Deste modo, o leitor ativa a base necessária onde ‘prender’ o que o texto vai dizer.”

Por seu turno, Rose e Martin (2012, cit. por Barbeiro, 2014, p. 212) incluem uma etapa de preparação para a leitura entre as propostas do programa *Reading do Learn (Ler para Aprender)* que desenvolveram integrados na denominada escola de Sydney. Nessa etapa, os alunos são chamados a ativar conhecimento sobre o campo ou domínio da

realidade em que o texto se integra e também a ativar ou construir conhecimento sobre o gênero correspondente ao texto, em associação aos objetivos que pretende alcançar. O conhecimento do campo mobiliza o conhecimento da linguagem que o expressa, com o vocabulário associado.

Sim-Sim (2007, p. 15) considera que explicitar o objetivo da leitura do próprio texto, a ativação de conhecimentos sobre o tema e a antecipação de conteúdos são estratégias que deverão ser trabalhadas pelo professor com vista ao sucesso da leitura.

O professor, na visão de Pereira *et al.* (2010, p. 66), “ao ativar essa base”, acaba por “privilegiar a mobilização” desses “conhecimentos prévios do aluno”, como a autora supracitada igualmente preconizou, isto de modo a poderem-se “articular com o texto antecipando o seu sentido.”

No fundo, todas estas dinâmicas acabam por pressupor uma interligação, além de, e prosseguindo ainda no papel do docente, na visão de Pereira *et al.* (2010, p. 66) dever ser ele a certificar-se de que essa base, anteriormente salientada, efetivamente exista. Não existindo, deve ser ele mesmo a “proporcionar acesso à informação que depois será necessária para a promoção desses conhecimentos”, mas não só: “deve ajudar os alunos a tomar consciência da necessidade de ativarem esses processos em qualquer situação de leitura de texto.”

Os momentos inerentes a esta etapa, a primeira do processo de leitura, pressupõem ainda, no entendimento de Pereira *et al.* (2010, p. 68), uma ativação de processos elaborativos e metaprocessos.

No que concerne à segunda etapa, de leitura, concretamente o ato de ler, consiste esta “na configuração e na construção dos sentidos do texto” (Pereira *et al.*, 2010, p. 68).

Como tal, nesta fase, de acordo com Sim-Sim (2007, p. 17), o leitor deve “criar uma imagem mental (ou mapa mental) do que foi lido”, bem como “sintetizar à medida que avança na leitura do texto”, além de “adivinhar o significado de palavras desconhecidas”, habilidades essas que deverão estar subjacentes a esta estratégia, na qual o professor poderá, tal como na etapa anterior, ter um papel crucial.

Pereira *et al.* (2010, p. 68) aborda também “a importância da realização de inferências com a mobilização de informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos

exteriores ao texto” por parte da criança no decorrer do processo. Para Giasson (2000, p. 92), para se falar em inferência, é necessário que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que vá “mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto.” E isso é algo que nem todos os leitores, naturalmente, conseguem realizar.

Por fim, a última etapa, a de pós-leitura, é a etapa caracterizada por Pereira *et al.* (2010, p. 70) “como todos os movimentos que o leitor desencadeia no sentido de gerir os significados que entretanto construiu, integrando-os nas suas estruturas mentais e, assim, aprender.”

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 20), aspetos como a releitura, o confronto das previsões feitas com o conteúdo do texto, a formulação de questões sobre o que foi lido (bem como a tentativa de resposta) e a discussão do que foi lido com os colegas constituem estratégias a utilizar depois da leitura, os tais “movimentos” enfatizados pelas autoras anteriormente mencionadas.

Para Sim-Sim (2009, p. 21), a autoverificação da compreensão acerca do que foi lido pelo aluno é tão importante como “antes de iniciar a leitura de um texto o aluno se centrar nos objetivos da leitura que vai realizar e antecipadamente se prepare para a escolha das estratégias mais apropriadas”. É, por isso, na visão da autora, crucial que o discente “automonitorize o que compreendeu sobre o texto lido.”

Solé (1992), citada por Pereira *et al.* (2010, p. 71), acerca da construção de um saber mais eficiente nesta derradeira etapa, enfatiza a importância da promoção de “atividades em que os alunos tenham de perguntar, recapitular para os seus colegas, resumir e contrastar as suas opiniões com o texto lido, visto que fomentam uma leitura inteligente e crítica em que o leitor se vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados.”

É, por isso, fundamental realçar a importância do ensino explícito da compreensão leitora. Para Sim-Sim (2007, p. 22), “muitos alunos não conseguem descobrir como abordar um texto e, perante textos de complexidade variada, não são capazes de colher a informação neles contida e com ela construir o conhecimento de que precisam para estudar, trabalhar e até mesmo fruir o prazer da leitura recreativa.”

“O ensino explícito da compreensão de textos”, para Sim-Sim (2007, p. 23), “tem por objetivo o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto”. Daí a leitura ser “um processo complexo, em que, para além da decifração”, tenha o leitor “que mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extra-textuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos”, processos de inferência esses já anteriormente salientados tanto por Pereira *et al.* (2010, p. 68) como por Giasson (2000, p. 92).

2.4 TIPOLOGIAS DE ERROS DE LEITURA

A ocorrência de erros, no decorrer do processo de aprendizagem da leitura, é algo intrínseco ao desenvolvimento dessa aprendizagem. No entanto, os erros não são iguais e cada um tem a sua particularidade e, como tal, uma explicação para a sua ocorrência. Como referem Ávila *et al.* (2009, p. 321), “procedimentos adequados podem identificar o nível de leitura ou a presença de problemas de decodificação e/ou compreensão quando o leitor não é competente”, constituindo-se, por isso, como imprescindível “para a investigação das capacidades de leitura e para o diagnóstico clínico de alterações.”

Como referem Alves Martins e Simões (2008, p. 3467), “para avaliar a leitura são utilizadas frequentemente provas de leitura oral de palavras. Estas, além de serem importantes para determinar o desempenho na leitura, permitem caracterizar os tipos de erros de modo a perceber as estratégias (lexicais ou fonológicas) utilizadas no processo de aprendizagem da leitura.”

Para Ávila *et al.* (2009, p. 321), os “parâmetros quantitativos de velocidade (número de palavras lidas por minuto) e acurácia (exatidão) são os mais frequentemente utilizados no diagnóstico dos transtornos da leitura e na caracterização da fluência do leitor,” constituindo-se por isso como um “indicador robusto das competências de decodificação”, mas não são os únicos por não explicarem “como o leitor processa

informações ao reconhecer palavras e como progressivamente domina a decodificação ortográfica.”

Posto isto, torna-se crucial “caracterizar os erros cometidos na leitura de palavras”, na medida em que assegura informações essenciais “sobre as estratégias utilizadas ou problemas a elas inerentes e contribuir para a compreensão do processo normal do aprendizado da leitura ou das suas alterações” (Ávila *et al.*, 2009, p. 321).

Deste modo, há “diferentes propostas para a categorização dos erros na leitura”, sendo que a selecionada para o estudo realizado teve por base a apresentada em Ávila *et al.* (2009, p. 322), que por sua vez partiu da proposta por Goulandris, Goikoetxea e Ramos (2004, 2006 e 2005, cit. por Ávila *et al.*, 2009, p. 322), construída “a partir das regras de descodificação ortográfica.” Deste modo, consideraram-se como possíveis os seguintes tipos de erros:

“T1 - Troca por palavra visualmente similar: quando houve leitura da palavra apresentada como se fosse outra ortograficamente semelhante. A classificação resultou em duas subcategorias diferentes: uma decorrente de falhas na leitura das sílabas finais da palavra (exemplo: exagero lido como exagerado), e outra decorrente de falhas na leitura das sílabas iniciais (primeira sílaba para palavras dissilábicas; primeira e segunda sílabas para palavras di, tri e polissilábicas, exemplo: oxítona lida como azeitona);

T2 - Regularizações: quando as palavras irregulares, com valores da letra "x" foram lidas como regulares (com valor sonoro do dígrafo -ch). Exemplo: exagero lida como ‘echagero’;

T3 - Desrespeito à regra de correspondência grafo-fonémica independente do contexto: quando se observou a substituição de consoantes, que mantêm relação unívoca com um fonema, ou de vogais durante a leitura de palavras, que ocasionou a leitura incorreta. Exemplo: ganso lida como canso;

T4 - Omissões e adições: quando vogais ou consoantes foram omitidas ou adicionadas;

T5 - Falhas de aplicação de regras ortográficas: quando o erro ocorreu por falha no uso das regras de correspondência dependente do contexto grafémico. Exemplos: mesada lida como ‘messada’; gemada lida como ‘guemada’;

T6 - Inversões de sequência: quando algumas letras presentes no estímulo alvo foram lidas em sequência inversa. Exemplo: esgoto lida como ‘egosto’;

T7 - Erro quanto ao emprego da tonicidade: quando houve atribuição correta do valor sonoro dos grafemas, mas erro na identificação da sílaba tónica. Exemplo: xale lida como chalé;

T8 - Erro por desrespeito ao sinal gráfico de acentuação: quando houve atribuição correta do valor sonoro dos grafemas da palavra, mas erros no emprego adequado da tonicidade determinada pelo sinal de acentuação. Exemplo: lâmpada lida como lampada;

T9 - Erros complexos: quando mais de um erro ocorreu em uma mesma palavra;

T10 - Recusas: quando a criança se recusou a ler a palavra apresentada” (Ávila *et al*, 2009, p. 322).

Como já foi salientado anteriormente, esta foi a tipologia de erros escolhida para este estudo. No entanto, outra semelhante teve um peso determinante, na medida em que permitiu um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, a adotada pelos autores Alves Martins e Simões (2008, pp. 3470-3471), a partir de “uma classificação de erros de leitura (...) construída por Romeira e Alves Martins (2010) considerando as respostas incorrectas enquadradas em um ou mais dos seguintes nove tipos de erro”, sendo elas:

“Erros contextuais (EC) – substituição de um fonema por outro que noutra contexto grafémico poderia corresponder ao fonema em causa. Estes erros podem ser na consoante ou na vogal (p. ex. ‘aroz` em vez de arroz; ‘táchi` em vez de táxi; ‘oval` em vez de oval);

Erros fonéticos (EF) – substituição de um fonema por outro, podendo o erro ocorrer na vogal, na consoante, no ditongo ou no dígrafo (p. ex. ‘aval` em vez de oval; ‘ulhas` em vez de unhas; ‘páxi` em vez de táxi);

Erros por adição (AD) – adição de um ou mais fonemas numa palavra (p. ex. ‘belusa` em vez de blusa; ‘fritare` em vez de fritar);

Erros por supressão (SUP) – ausência de leitura de um grafema (p. ex. ‘carão’ em vez de clarão; ‘póximo’ em vez de próximo);

Erros por inversão (INV) – inversão de dois ou mais fonemas (p. ex. ‘balsa’ em vez de blusa; ‘lavardor’ em vez de lavrador);

Erros de acentuação (EA) – alteração da tonicidade da palavra, tanto a leitura incorrecta da acentuação como a alteração da acentuação na palavra (p. ex. ‘árroz` em vez de arroz; ‘hortéla` em vez de hortelã);

Erros visuais (VIS) – substituição da palavra por outra palavra real ortograficamente semelhante. Este tipo de erro é habitualmente denominado de lexicalização (p. ex. ‘serpente’ em vez de serpentes; ‘pomba’ em vez de pombal);

Erros complexos (ECP) – substituição da palavra por uma não-palavra devido a descodificação parcial ou a erros múltiplos (p. ex. ‘estro’ em vez de exerço);

Não leu (NL) – a palavra não é lida, seja por recusa ou por incapacidade” (Alves Martins & Simões, 2008, pp. 3470-3471).

Assim, ainda que tendo adotado a primeira tipologia, foi possível fazer um cruzamento entre as duas, tendo, através de uma espécie de aglutinação, tirado as seguintes conclusões acerca de equivalências entre as ambas as tipologias de classificações como complementares uma da outra:

≈ T1 (Erros visuais – VIS) – substituição da palavra por outra palavra real ortograficamente semelhante. Este tipo de erro é habitualmente denominado de lexicalização (p. ex. ‘serpente’ em vez de *serpentes*; ‘pomba’ em vez de *pombal*);

≈ T2 e T5 (Erros contextuais – EC) – substituição de um fonema por outro que noutro contexto grafémico poderia corresponder ao fonema em causa. Estes erros podem ser na consoante ou na vogal (p. ex. ‘ároz` em vez de *arroz*; ‘táchi` em vez de *táxi*; ‘uval’ em vez de *oval*);

≈ T3 (Erros fonéticos – EF) – substituição de um fonema por outro, podendo o erro ocorrer na vogal, na consoante, no ditongo ou no dígrafo (p. ex. ‘aval` em vez de *oval*; ‘úlhas` em vez de *unhas*; ‘páxi` em vez de *táxi*);

- ≈ T4 (Erros por adição – AD) – adição de um ou mais fonemas numa palavra (p. ex. ‘belusa’ em vez de *blusa*; ‘fritare’ em vez de *fritar*);
- ≈ T4 (Erros por supressão – SUP) – ausência de leitura de um grafema (p. ex. ‘carão’ em vez de *clarão*; ‘póximo’ em vez de *próximo*);
- ≈ T6 (Erros por inversão – INV) – inversão de dois ou mais fonemas (p. ex. ‘balsa’ em vez de *blusa*; ‘lavardor’ em vez de *lavrador*);
- ≈ T7 e T8 (Erros de acentuação – EA) – alteração da tonicidade da palavra, tanto a leitura incorrecta da acentuação como a alteração da acentuação na palavra (p. ex. ‘árroz` em vez de *arroz*; `hortéla` em vez de *hortelã*);
- ≈ T9 (Erros complexos – ECP) – substituição da palavra por uma não-palavra devido a descodificação parcial ou a erros múltiplos (p. ex. ‘estro’ em vez de *exerço*);
- ≈ T10 (Não leu – NL) – a palavra não é lida, seja por recusa ou por incapacidade.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada no estudo realizado, estando organizado em diversos pontos.

O primeiro é referente à natureza da investigação (3.1), o segundo aos participantes no estudo (3.2), no terceiro são apresentados os procedimentos adotados (3.3), no quarto indicados os instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados (3.4) e, por fim, os instrumentos em análise (3.5).

3.1 NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO

A partir da questão da investigação e dos objetivos selecionados para o estudo, e em que, segundo Diehl (2004, cit. por Dalfovo *et al.*, 2008, p.6), “a escolha do método dá-se pela natureza do problema, bem como de acordo com o nível de aprofundamento”, esta investigação caracteriza-se como sendo de carácter predominantemente quantitativo, na medida em que há um tratamento estatístico dos dados, tabelas e gráficos associados e uma descrição e análise dos resultados, ao contrário da investigação de natureza qualitativa, que descreve e compreende, não estando nela pressuposta qualquer base numérica.

Como refere Richardson (1989, cit. por Dalfovo *et al.*, 2008, p.6), “estes métodos são diferenciados, além da forma de abordagem do problema, pela sistemática pertinente a cada um deles”. Ramos, Ramos e Busnello (2015, cit. por Dalfovo *et al.*, 2008, p.1) preconizam que na investigação de carácter quantitativo “tudo pode ser mensurado em números, classificados e analisados”, enquanto na de natureza qualitativa não existe essa tradução em números, pretendendo-se, neste tipo de investigação, “verificar a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva por parte do pesquisador.”

Fortin (1999, p. 322) aborda este tipo de investigação (de natureza quantitativa) caracterizando-a como “um processo dedutivo pelo qual os dados numéricos fornecem

conhecimentos objetivos no que concerne às variáveis em estudo”, indicando igualmente que nesta natureza investigativa “os instrumentos metodológicos e a análise estatística visam tornar os dados válidos, isto é, assegurar uma representação da realidade.”

Ao invés, a investigação de carácter qualitativo “concentra-se em demonstrar a relação que existe entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno e sobre a descrição semântica, de preferência às estatísticas probabilísticas” (Le Compte e Preissle, 1993, cit. por Castro, 2012, p.7).

No fundo, tal como explicita Bell (2004, pp. 19-20), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles” – enquanto os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística.” Não obstante, não deixa este autor de salientar também que existem momentos em que “os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa”, não deixando por isso de haver uma correlação entre ambas.

Posto isto, tal como Bento (2012, p. 2) refere, relativamente à utilização de uma ou outra abordagens, “ambas são importantes; o uso de cada uma depende do que queremos estudar e a que perguntas pretendemos responder.” Comungando da mesma ideia de Bell, Bento (2012, p. 2) preconiza igualmente a complementaridade, defendendo que “têm sido usadas, com muito sucesso, conjuntamente”, indo mais longe: “de facto, as abordagens de investigação, quantitativa e qualitativa, devem ser vistas como técnicas complementares, cada uma delas dando as suas próprias visões a um determinado problema; assim, podem, então, ser mais complementares que dicotómicas.”

No fundo, são duas metodologias com as suas especificidades, utilizadas pelo investigador consoante as necessidades da sua própria investigação. No caso deste estudo, dada a natureza dos dados recolhidos, resultantes de medições e contabilizações, recorreu-se predominantemente à metodologia quantitativa.

3.2 PARTICIPANTES NO ESTUDO

O estudo realizado na condição de professor-investigador decorreu no segundo semestre do ano letivo 2014/15, no 2.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico, numa escola da cidade de Leiria, no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica II.

A turma na qual decorreu a investigação é composta por vinte alunos dos quais seis do sexo masculino e catorze do sexo feminino, tendo três alunos nascido em 2006 e os restantes em 2007, fixando-se a idade dos alunos entre os 7 e os 8 anos de idade. Três dos discentes do grupo estavam abrangidos pela componente de Apoio Educativo e dois ao abrigo do NEEP (Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente).

Para o estudo, foram selecionados nove dos vinte alunos da turma, tendo esses participado em todas as propostas por mim planeadas (sem que nenhum deles tivesse faltado a qualquer uma das sessões previstas e realizadas). Os restantes onze acabaram por ter uma participação residual no estudo, nomeadamente em momentos próprios realizados com o grupo constituído por toda a turma, no cumprimento de etapas de estudo específicas deste trabalho investigativo.

A escolha dos nove alunos não foi aleatória. Teve em conta os resultados escolares dos alunos no período letivo anterior, o primeiro período. Através desses registos, foram selecionados os considerados melhores discentes, categorizando-os, por isso, com o nível 3, outros tantos que estivessem aproximadamente num nível intermédio (nível 2) e outro trio num nível mais baixo, o nível 1.

Atendendo às classificações dadas pela docente cooperante neste parâmetro, que se fixaram entre Insuficiente (20% - 49%), Suficiente (50% - 69%), Bom (70% - 89%) e Muito Bom (90% - 100%), ficou definido que os alunos com a classificação máxima (Muito Bom) ficassem categorizados com o nível 3. Procurando um nível intermédio, ficaram categorizados com o nível 2 os alunos que se encontravam no nível de “Bom” (isto porque muitos dos discentes se encontravam entre o nível “Bom” e “Muito Bom”). Por último, ficaram categorizados com o nível 1 os alunos que menor aproveitamento detinham neste parâmetro da leitura – dois alunos com “Insuficiente” e outro com “Suficiente”.

De notar que as três alunas selecionadas com o nível mais alto (3) eram as únicas que, de acordo com o Plano de Turma para esse ano letivo, se destacavam “com aproveitamento de mérito”, merecendo todas elas destaque “pelos níveis de excelência atingidos nas diferentes disciplinas”. Pelo contrário, duas das quatro alunas identificadas nesse documento constavam no nível mais baixo (1), ambas identificadas com problemas ao nível da “concentração, leitura, interpretação e escrita” (as outras duas alunas revelavam dificuldades de maior complexidade, daí a sugestão da professora cooperante para que não integrassem o elenco sob investigação).

Em suma, foram selecionados três de cinco alunos com a classificação de “Muito Bom” (grupo 3), outros três com o nível “Bom” (grupo 2) e dois com o nível Suficiente e um “Insuficiente”, que foram colocados no grupo 1.

Dos nove participantes em estudo, cinco situavam-se na faixa etária dos 7 anos de idade e quatro nos 8 anos, sendo que três eram do sexo masculino e os restantes seis do sexo feminino.

Para permitir a referência aos alunos que realizaram o estudo, atribuíram-se nomes fictícios, indicados a seguir, acompanhados da indicação das respetivas idades e níveis:

- Nível 3 - Grupo 3:

- Joana (7 anos) – Aluna muito empenhada, que revela facilidade na aprendizagem de conteúdos e com altos níveis de aproveitamento em todas as áreas, tendo igualmente uma maturidade acima da média relativamente à sua faixa etária;

- Rita (8 anos) – Discente muito motivada, empenhada, com excelentes níveis de aproveitamento, ainda que um pouco tímida;

- Liliana (7 anos) – Aluna muito trabalhadora, com excelentes níveis de aproveitamento, sendo igualmente muito expressiva.

- Nível 2 - Grupo 2:

- David (7 anos) – Aluno tímido, que se dispersa com facilidade, embora com bons níveis de aproveitamento no geral;

- Rogélio (8 anos) – Discente muito distraído, ainda que com níveis de aproveitamento bastante satisfatórios. Revela muita facilidade ao nível de trato e é disciplinado;

- Ricardo (8 anos) – Aluno inibido, muitíssimo empenhado e trabalhador e com satisfatórios níveis de aproveitamento.

- Nível 1 - Grupo 1:

- Patrícia (8 anos) – Aluna com dificuldades ao nível da atenção, concentração e também de compreensão, revelando baixos níveis de aproveitamento;

- Miriam (7 anos) – Discente que revela algumas dificuldades de compreensão, ainda que colaborante nas tarefas relacionadas com a escolaridade;

- Ângela (7 anos) – Aluna que revela dificuldades acentuadas em todas as áreas de escolaridade, sendo bastante tímida e pouco empenhada na resolução das tarefas.

3.3 PROCEDIMENTOS

A implementação no terreno do trabalho de investigação decorreu entre os dias 15 de abril e 2 de junho de 2015, distribuídos por oito semanas e dez momentos de trabalho, que serão adiante explicitados.

Foram selecionados dois textos e lançadas duas estratégias distintas, tendo cada uma sido aplicada com um dos textos:

- Texto “A” – “Kiko’, o periquito ‘perna de pau” (290 vocábulos) – estratégia 1 – Anexo 1;
- Texto “B” – “Sábias tartarugas” (307 vocábulos) – estratégia 2 – Anexo 2.

Nota para o facto de ambos os textos terem sido retirados e adaptados da popular revista infantil “Visão Júnior”, adaptação essa que se cingiu a uma troca de nomes próprios estrangeiros por portugueses, por forma a não dificultar a leitura dos alunos.

Na estratégia 1, com uma orientação “remediativa”, seguiram-se os seguintes passos:

- Numa primeira fase, procedeu-se à entrega do texto A ao aluno, solicitando a sua leitura em voz alta, sem qualquer preparação prévia, numa sala vazia apenas em presença do professor-investigador. Após a leitura do texto, foi solicitado a cada discente que fizesse uma releitura em voz baixa e sinalizasse, com recurso a uma esferográfica, as palavras que lhe eram desconhecidas.
- O segundo momento, que foi de intervenção, aconteceu em sala de aula, perante, não só as crianças seleccionadas para o estudo, mas toda a turma.

Já depois de terem sido analisadas as gravações da leitura do texto na semana anterior, e de ter sido feito um levantamento, por parte do professor investigador, das palavras mais frequentemente erradas, foi promovida uma atividade de ensino explícito dos respetivos vocábulos. Para que os restantes alunos da turma, não participantes neste estudo (cerca de metade), ficassem enquadrados na aula em questão (orientada para o trabalho investigativo), foi-lhes comunicado o âmbito da atividade, a razão da mesma e a sua origem (a partir de um texto que os seus colegas tinham lido na semana anterior, no qual tinham identificado palavras difíceis).

Para o desenvolvimento da atividade, foram distribuídos 18 cartões-palavra (Anexo 3) por um igual número de alunos, sendo também repartidos outros 18 cartões (Anexo 4) com o significado/sinónimo correspondente, ainda que misturados. Note-se que, aqui, houve o cuidado, por parte do professor-investigador, de, na distribuição, ter sido entregue um cartão com uma das palavras desconhecidas identificadas por cada um dos alunos, tendo havido, por isso, uma distribuição previamente ponderada.

De seguida, foi selecionado aleatoriamente um discente de modo a que indicasse, oralmente, qual a palavra constante no seu cartão, tendo imediatamente sido solicitado à restante turma o detentor do seu sinónimo/significado correspondente. Após o diálogo, e de se ter chegado a um consenso, passou-se à fase do registo da palavra e do respetivo sinónimo numa folha pautada A4. E assim sucessivamente, até “saírem” todas as palavras e seus respetivos significados.

Este segundo momento de intervenção, não obstante ter tido um objetivo específico e concreto, não deixou de colocar em evidência os domínios da gramática e oralidade, os conteúdos relativos aos sinónimos e às regras e papéis de interação oral, além de descritores de desempenho como a verificação de palavras com significado semelhante,

debate de ideias e justificação de opiniões, atitudes e opções por parte do discente. Procurou-se, por isso, por parte do professor-investigador, aliar o interesse levantado pelo estudo investigativo aos objetivos concretos delineados pela docente cooperante através da sua planificação periódica.

- No terceiro momento de aplicação da estratégia, que ocorreu duas semanas depois, cada um dos nove alunos procedeu, tal como na primeira intervenção, a uma leitura em voz alta da história, individualmente para o professor-investigador, numa sala vazia. Tornou-se, assim, possível comparar o desempenho anterior com o desempenho nesta segunda leitura.
- Mais tarde, duas semanas volvidas, para observar a persistência ou não do domínio da leitura, foi solicitada uma nova leitura do texto, que os alunos tiveram oportunidade de preparar lendo primeiramente em silêncio. A leitura, em voz alta e numa sala vazia, de novo apenas na presença do professor-investigador, foi registada, tendo, no final, tal como anteriormente, cada discente sublinhado as palavras do texto que considerava desconhecidas.
- Em contexto de sala de aula, perante a turma completa, o professor-investigador, a partir do levantamento das palavras detetadas pelos alunos como sendo desconhecidas, dinamizou, novamente, uma atividade de consolidação e remediação. Para isso, criou um documento em formato *Power Point* (Anexo 5) com as palavras e imagem a elas associadas, tendo-se procedido à sua apresentação e a um ensino explícito de cada um dos vocábulos presentes no documento. Seguidamente, todos os alunos registaram, numa folha pautada A4, os respetivos significados.

A participação das crianças foi, ainda assim, bastante estimulada sempre que cada nova palavra era “lançada”, tendo sido potenciado o diálogo, para favorecer a participação dos alunos na construção das aprendizagens.

Além do óbvio interesse associado ao trabalho de investigação e ao cumprimento de (mais) um momento a ele associado, não deixou, para os alunos, de ser estimulado o domínio da oralidade e o conteúdo relativo à escuta de discursos breves para aprender e construir conhecimentos, bem como os descritores de desempenho de identificação de palavras desconhecidas e apropriação de novos vocábulos.

- Por fim, ocorreu um novo registo de leitura associado a esta estratégia, o qual ocorreu uma semana depois, com os alunos, individualmente e numa sala livre apenas na presença do professor-investigador, a procederem à leitura em voz alta da história.

Tabela 1 - Síntese dos procedimentos da estratégia 1

Estratégia 1 (Texto A - 'Kiko', o periquito 'perna de pau')	
Fase 2: Sessões 1 e 2	Fase 2: Sessões 3 e 4
→ Leitura em voz alta (sessão 1); → Releitura silenciosa do texto (anotação das palavras desconhecidas); → Ensino explícito dos vocábulos desconhecidos; → Leitura em voz alta do texto (sessão 2).	→ Leitura silenciosa do texto; → Leitura em voz alta do texto (sessão 3); → Releitura silenciosa do texto (anotação das palavras desconhecidas); → Ensino explícito dos vocábulos desconhecidos; → Leitura em voz alta do texto (sessão 4).

No âmbito da estratégia 1, “remediativa”, os alunos realizaram múltiplas leituras registadas, cada qual após uma leitura que evidenciava as dificuldades ainda existentes. É, assim, possível seguir o percurso de progresso por parte dos alunos cujas leituras foram registadas.

No que concerne à Estratégia 2, segundo uma orientação antecipadora das dificuldades, foram seguidos os seguintes passos:

- Num primeiro momento, em sala de aula, o procedimento passou por realizar uma preparação para a leitura da história selecionada (Texto B – “Sábias tartarugas”). Como tal, foi elaborado, por parte do professor-investigador, um *Power Point* para o efeito (Anexo 6), onde, após uma breve introdução ao tema, foi dada oportunidade aos alunos de explanarem os seus conhecimentos relativamente ao assunto em questão, sendo que o processo se repetiu sempre que foi apresentado cada diapositivo. Foi, essencialmente, procedido a um ensino explícito por parte do professor-investigador, por forma a construírem-se e ativarem-se conhecimentos acerca da temática correspondente ao texto, conhecimento que serviu de base para a introdução dos vocábulos que estariam em foco pela sua dificuldade.

Após essa construção/preparação inicial, foi feita uma apresentação geral do texto, por parte do professor-investigador, seguida de uma leitura, para a turma, de um resumo previamente preparado (Anexo 7). Para que os discentes se sentissem parte ativa na tarefa e para que relacionassem os conhecimentos anteriormente adquiridos, foram feitas constantes pausas para estimular a sua participação e acompanhamento da tarefa, tendo-se recorrido ao documento original (em *Power Point*) sempre que tal era considerado pertinente e também para estabelecer uma relação com os conhecimentos anteriormente tratados.

Foi igualmente enfatizado um conjunto de 12 palavras presentes no texto original que pudessem suscitar dúvida nos alunos – as denominadas palavras difíceis: *aquário, aquáticas, carapaça, declive, esconderijos, frequência, hibernam, margens, pachorrentas, profundidade, ralada, suficientes* (Anexo 8).

Em relação a estas palavras, o professor-investigador procedeu a um questionamento/solicitação aos discentes acerca do significado de cada uma delas e/ou sinónimos a ela associados, procurando também perceber o nível de conhecimentos relativamente a esses vocábulos previamente identificados.

Esta aula de intervenção teve como escopo a preparação para a leitura nas mais diversas dimensões: leitura modelo em voz alta por parte do professor-investigador e antecipação de palavras difíceis e seus significados e interpretação, sendo também evidenciados os domínios da descoberta do meio natural (relativo ao estudo do meio) e da oralidade, além dos conteúdos relativos aos seres vivos no seu ambiente, o plano fonológico e discursivo, a articulação e o vocabulário e descritores de desempenho como: a observação e identificação da tartaruga (reconhecimento dos diferentes ambientes onde vivem – terra e água – e das características externas – carapaça); o falar de forma audível; a apropriação de novas palavras, depois da audição de uma exposição sobre um novo tema; a partilha de ideias e sentimentos; a apropriação de novas palavras e a resposta adequada a perguntas.

- O momento de registo da leitura individual, correspondente ao segundo da estratégia, ocorreu no dia seguinte. Nesta fase, cada um dos nove alunos, numa sala vazia e apenas na presença do professor-investigador, leu, individualmente e em voz alta, o texto

“Sábias tartarugas”, sendo, no final, solicitado a cada aluno que anotasse as palavras que ainda considerava desconhecidas.

- A reaplicação desta estratégia ocorreu cerca de um mês depois da primeira, com um primeiro momento de intervenção em sala de aula que consistiu em preparar para a leitura da história nas seguintes dimensões: leitura modelo em voz alta pelo professor-investigador e explicitação das palavras difíceis identificadas pelos alunos aquando da primeira sessão de leitura da história.

Para tal, foi promovido um diálogo com os discentes relativo aos conhecimentos adquiridos acerca da temática central do texto, seguido de uma explicitação das palavras desconhecidas sublinhadas pelos alunos e leitura do resumo da história, em voz alta pelo professor-investigador ao grupo. Esta sequência durou cerca de dez minutos, sendo que, nos cinco minutos finais da aula, as crianças foram questionadas acerca das palavras identificadas, por forma a perceber-se se estavam ou não bem apreendidas.

- Por fim, o derradeiro momento da estratégia surgiu, nesse mesmo dia, da parte da tarde, tendo consistido numa leitura individual em voz alta por parte do aluno, numa sala vazia e apenas em presença do professor-investigador.

Tabela 2 - Síntese dos procedimentos da estratégia 2

Estratégia 2 (Texto B – “Sábias tartarugas”)
→ Aula de intervenção/ativação de conhecimentos do tema central do texto e leitura modelo do resumo da história;
→ Leitura em voz alta (sessão 1);
→ Releitura silenciosa do texto (anotação das palavras desconhecidas);
→ Ensino explícito dos vocábulos desconhecidos e leitura modelo do resumo da história;
→ Leitura em voz alta do texto (sessão 2).

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA RECOLHA DE DADOS

O registo áudio, através de um gravador próprio para o efeito, foi um instrumento essencial na recolha de dados, aquando da leitura oral individual por parte dos alunos, tendo-se procurado criar condições para a realização desse registo, efetuando-o numa

sala de aula vazia, unicamente em presença do professor-investigador. Todas essas leituras individuais foram registadas através deste recurso.

Também os sublinhados das palavras, cujo significado era desconhecido por parte dos alunos no final da leitura de cada um dos textos (A e B), constituiu uma ferramenta essencial na prossecução do estudo, nomeadamente na recolha de dados, com o objetivo de identificar as palavras que eram para os alunos desconhecidas.

De resto, houve, por parte do professor-investigador, a preocupação de realizar uma transcrição cuidada das leituras orais dos alunos.

Procedeu-se igualmente ao registo do tempo despendido em cada leitura.

3.5 INSTRUMENTOS EM ANÁLISE

A análise procedeu à comparação de indicadores entre os grupos de alunos, baseados no seu nível de sucesso escolar (grupos 1, 2 e 3), entre estratégias e entre aplicações de cada estratégia.

Constituem indicadores comparativos: o tempo de leitura e o número de incorreções. Serão também considerados na análise as palavras assinaladas como desconhecidas pelos alunos. No caso da estratégia 2, serão observados de forma específica os resultados relativos às incorreções nas palavras antecipadas, no âmbito da atividade de preparação.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste quarto capítulo, serão apresentadas tabelas por forma a sistematizar os resultados obtidos a partir da investigação realizada.

No primeiro ponto, a análise incidirá sobre os tempos de leitura de cada grupo (4.1). No segundo (4.2), sobre as incorreções registadas, sendo que no seguinte (4.3) será feito um levantamento e uma análise relativamente às palavras desconhecidas. Por fim, estará, no 4.4, plasmada uma análise aos tipos de incorreções.

4.1 TEMPO DE LEITURA

Após a análise aos resultados individuais obtidos por cada aluno (ver anexo 9), apresentam-se, na tabela seguinte, os resultados dos tempos globais de leitura relativos à estratégia 1.

Tabela 3 - Tempos de leitura - Estratégia 1

Grupo	Tempos de leitura (médias) – Texto A (Estratégia 1)			
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
1	10:55	09:44	08:09	07:29
2	06:27	05:09	04:21	04:00
3	04:54	03:50	03:12	03:08

A partir dos valores apresentados, constata-se, desde logo, que o grupo 1, o grupo de alunos com menor nível de desempenho, apresenta sempre um valor mais elevado quanto ao tempo requerido para realizar a tarefa de leitura. Por outro lado, observa-se uma progressiva redução do tempo de leitura evidenciada por cada grupo ao longo das quatro sessões, sem qualquer exceção. Em todas elas, os grupos manifestaram uma diminuição relativamente a esse tempo.

Mesmo o grupo 3, que já apresentava no desempenho a este nível um tempo substancialmente inferior relativamente aos restantes, diminuiu, por exemplo, o seu tempo de leitura em mais de um minuto da primeira para a segunda sessão (concretamente menos 01:04), descendo ainda em mais de meio minuto (38 segundos) da segunda para a terceira.

No que concerne ao grupo 2, também na linha do que sucedeu com o grupo anterior, baixou, da primeira para a segunda sessão, em mais de um minuto o tempo médio de leitura (01:18, mais concretamente), sendo que da segunda para a terceira foram 48 segundos a menos, em média.

O grupo 1, que exibiu sempre *performances* mais fracas relativamente aos restantes, também apresentou uma redução em mais de um minuto de uma sessão para a outra (menos 01:11). Ao contrário do que se verificou com os grupos 2 e 3, o grupo 1 apresentou uma redução maior da segunda para a terceira sessão (menos 01:35).

Da terceira para a quarta sessão, ainda que tenha, como anteriormente salientado, havido uma redução do tempo médio de leitura, tal não foi muito acentuado quando comparado com o verificado nas outras sessões, tendo sido mesmo residual a diminuição de tempo requerido para a leitura por parte dos elementos do grupo 3 (menos 4 segundos apenas), tendo, ainda assim, o grupo 2 reduzido um pouco mais (menos 21 segundos) e o grupo 1 ainda mais (menos 40 segundos), ainda que longe da redução verificada entre as sessões pretéritas.

Isso mesmo mostra a tabela abaixo, relativa à diminuição do tempo evidenciada por todos os grupos na passagem de uma sessão para a outra, ressaltando o que anteriormente foi descrito.

Tabela 4 - Redução do tempo de leitura - Estratégia 1

Redução do tempo de leitura			
Grupos	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
3, 2 e 1	- 03:33	- 03:01	- 01:05

Após a análise aos resultados individuais dos alunos (ver anexo 10), apresentam-se na tabela seguinte os tempos globais de leitura relativos à estratégia 2, que revelaram igualmente uma descida acentuada de uma sessão para a outra, tal como sucedeu na estratégia anterior.

Tabela 5 - Tempos de leitura - Estratégia 2

Grupo	Tempos de leitura (médias) – Texto B (Estratégia 2)	
	Sessão 1	Sessão 2
1	08:49	07:14
2	05:15	04:19
3	03:35	02:57

Como denominador comum em relação à estratégia anterior, surge o facto de o grupo 3 ter apresentado sempre as melhores *performances*, seguido do grupo 2 e, por fim, o 1. O grupo 3 apresentou uma descida em 38 segundos do tempo médio de leitura da sessão 1 para a 2, tendo o grupo 2 exibido um pouco mais (menos 56 segundos) e o grupo 1 uma descida bastante significativa (menos 01:35), não obstante a maior propensão para que tal sucedesse, devido ao facto de o tempo médio de leitura apresentado ser bastante superior aos restantes grupos (em relação ao grupo 3, mais do dobro, por exemplo).

Em relação ao tempo de leitura dos dois textos, assinala-se o menor tempo de leitura do texto B, apesar do número ligeiramente superior de palavras – o que pode remeter para um efeito facilitador do trabalho prévio realizado sobre o texto (embora outros aspetos devessem ser considerados para a aferição do grau de dificuldade de leitura intrínseco a cada um dos textos).

No que concerne ao desempenho individual dos alunos, há a salientar, relativamente ao texto A, que a Joana (nível 3) apresentou sempre uma velocidade de leitura bastante superior aos restantes colegas. No sentido inverso, a Ângela (nível 1) apresentou um tempo de leitura bastante lento, tal como a Patrícia (nível 1), evidenciando-se ambas negativamente neste aspeto. A Rita e a Liliana, ambas do nível 3, e a tríade do nível 2 (David, Rogélio e Ricardo), apresentou resultados bastante aproximados na primeira sessão, mas com o decorrer das sessões as respetivas alunas do nível 3 foram-se destacando, ainda que não de forma muito evidente, relativamente aos restantes.

Relativamente ao texto B, na linha do que foi o desempenho a este nível em relação ao texto A, destacou-se novamente a Joana, com um tempo de leitura substancialmente menor que os restantes colegas. Em plano contrário, a Patrícia e a Ângela realizaram uma leitura morosa, que se aproximou mesmo do dobro da média de leitura apresentado pelos restantes discentes. A Miriam (nível 1), o Ricardo e o Rogélio (ambos do nível 2) apresentaram, na primeira sessão, um tempo semelhante, mas que foi rebatido na segunda sessão, com a Miriam a demorar substancialmente mais que os seus dois colegas. A Rita teve um tempo de leitura menor do que a Liliana em ambas as sessões, pese embora pertencerem ambas ao mesmo nível (3).

No cômputo geral, estes resultados orientam-se no sentido de indicar que: i) o nível de desempenho em leitura encontra relação com o tempo requerido para a realização da leitura do texto; ii) o reforço do contacto com o texto (proporcionado pelas diversas sessões de leitura do mesmo texto) reflete-se, de sessão para sessão, numa diminuição do tempo de leitura por parte de cada um dos grupos, quando consideramos as médias, mas com diferenças assinaláveis, quando consideramos os casos individuais.

4.2 INCORREÇÕES

O número de incorreções observado acompanhou a *performance* relativa ao parâmetro anterior do tempo de leitura dos grupos, apresentando o melhor deles, o 3, menos incorreções do que os restantes, seguido do grupo 2 e, por fim, o 1. Se considerarmos a distribuição percentual entre os grupos, também apresentada na tabela 6, evidencia-se a preponderância, no conjunto das incorreções, das que correspondem ao grupo 1.

Tabela 6 - Incorreções - Estratégia 1

Grupo	Incorreções – Texto A (Estratégia 1)			
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4
	Total (%)	Total (%)	Total (%)	Total (%)
1	97 67,8	81 69,8	79 70,5	75 75,8
2	30 21	23 19,8	18 16,1	14 14,1

3	16 <i>11,2</i>	12 <i>10,4</i>	15 <i>13,4</i>	10 <i>10,1</i>
----------	-------------------	-------------------	-------------------	-------------------

No que concerne à primeira sessão da estratégia 1, o grupo 3 apresentou sensivelmente metade dos erros que foram registados pelo grupo 2 (16 contra 30). O grupo 1, o que se destacou mais negativamente nesse parâmetro, com quase uma centena de incorreções (97), abarcou um pouco mais de dois terços das totais (67,8%).

Relativamente à segunda sessão de leitura, importa primeiramente realçar a melhoria de desempenho exibida pelos três grupos de alunos quando comparado com o verificado na sessão anterior. Foram assinaladas menos quatro incorreções no grupo 3 (12), menos sete no grupo 2 (23) e menos dezasseis no grupo 1 (81).

Na terceira sessão, o grupo 3 fugiu à tendência natural de contínuo progresso, tendo sido registadas mais três incorreções de leitura (15) quando comparado com a pretérita sessão. O grupo 2 teve menos cinco incorreções (18) e o 1 apresentou uma melhoria residual, com menos duas (79).

Na quarta e última sessão, o grupo 3 voltou a apresentar menos incorreções (menos cinco em relação à sessão anterior) e o grupo 2 menos quatro, tantas quantas as registadas no grupo 1.

Relativamente à estratégia 2, há a destacar a melhoria de uma para outra sessão evidenciada pelos grupos 2 e 1. O grupo 2 apresenta uma diminuição das incorreções na ordem da metade e o grupo 1 menos seis. O grupo 3 não acompanhou essa tendência de diminuição de incorreções, ainda que tal fosse praticamente impossível, atendendo a que apenas fora uma registada na sessão 1, tendo aumentado em quatro o número de incorreções na sessão 2 (5).

Tabela 7 - Incorreções - Estratégia 2

Grupo	Incorreções – Texto B (Estratégia 2)	
	Sessão 1	Sessão 2
	Total	Total
1	70	64
2	17	8
3	1	5

Importa igualmente, atendendo à própria natureza da estratégia 2, salientar o número de incorreções verificadas nas palavras antecipadas, que é apresentado na tabela 8. No total, das doze palavras que foram antecipadas e trabalhadas, na primeira sessão, apenas o grupo 3 não apresentou incorreções nessas palavras. O grupo 1 apresentou um número ainda elevado (9 em 12) e o grupo 2 apresentou incorreções em menos de metade das palavras. O reforço do contacto e do trabalho com essas palavras refletiu-se, na segunda sessão, em resultados correspondentes a um número globalmente bastante inferior de incorreções nestas palavras, embora no grupo 3 tenham surgido duas incorreções. Inversamente, o grupo 2 não apresentou incorreções e o grupo 1 apresentou uma redução substancial (de 9 para 3).

Tabela 8 - Incorreções nas palavras antecipadas - Estratégia 2

Grupo	Incorreções nas palavras antecipadas – Texto B (Estratégia 2)	
	Sessão 1	Sessão 2
	Total	Total
1	9	3
2	5	0
3	0	2

Pode concluir-se, desta forma, que a antecipação conjugada com o reforço do trabalho sobre os vocábulos colocados em foco conduz, de uma forma global, a uma melhoria da capacidade da sua leitura, mesmo por parte dos alunos com níveis inferiores de desempenho. O que os resultados também mostram é que, neste nível de escolaridade, as dificuldades de leitura vão muito para além das palavras geralmente consideradas difíceis (na perspetiva do leitor fluente, como era aqui a perspetiva inicial do investigador). Das 6 incorreções totais apresentadas pelo grupo 3, um terço foram palavras antecipadas, sendo que no grupo 2 foi apenas um quinto (5 de 25). No grupo 1, de todas as incorreções, apenas cerca de 9% foram palavras antecipadas.

Das palavras antecipadas, apenas o vocábulo “esconderijos” não foi por nenhuma vez enunciado incorretamente pelos discentes, tendo as restantes (“aquário”, “aquáticas”, “carapaça”, “declive”, “frequência”, “hibernam”, “margens”, “pachorrentas”, “profundidade”, “ralada” e “suficiente”) sido, pelo menos uma vez, lidas de forma

errada. Este aspeto remete para a necessidade de um trabalho intenso e continuado, não tendo sido suficiente, para que não ocorressem incorreções na leitura, o trabalho de antecipação em aula, realizado designadamente antes da primeira sessão de leitura registada.

Do ponto de vista dos resultados individuais obtidos, começando pelo texto A, as alunas pertencentes ao nível 3 (Joana, Rita e Liliana) apresentaram menos incorreções de leitura em relação aos restantes discentes. Em contraposição, a Patrícia e a Ângela (ambas do nível 1) registaram, em todas sessões de trabalho, um número de incorreções claramente superior aos restantes (ver anexo 11).

Os resultados relativos ao texto B (ver anexo 12) mostram uma tendência semelhante, com a Ângela e a Patrícia a destacarem-se negativamente neste ponto e as alunas pertencentes ao nível 3 (Joana, Rita e Liliana), juntamente com o David (nível 2), a apresentarem poucas ou nenhuma incorreções. O Ricardo e o Rogélio (ambos do 2.º nível) acabaram por apresentar uma subida de desempenho, da primeira para a segunda sessão, que os colocou ao nível dos alunos supramencionados, sendo que a Miriam registou quase o mesmo número de incorreções nas duas sessões, situando-se num plano mais abaixo relativamente a esses seis alunos. Há, por conseguinte, variações individuais não só quanto aos valores alcançados, mas também quanto à progressão.

De uma forma global, no que respeita a incorreções de leitura, há a destacar a sua contínua diminuição à medida que as sessões se foram desenrolando, elementos esses válidos tanto para a estratégia 1 como para a 2, exceção feita para o caso específico assinalado que sucedeu com o grupo 3, o que apresentou menor número de incorreções relativamente aos restantes grupos.

4.3 Palavras desconhecidas

No que diz respeito às palavras assinaladas como sendo desconhecidas por parte dos alunos, na estratégia 1, apresenta-se, na tabela abaixo, o número total, por grupo, das palavras desconhecidas após a primeira e terceira sessões de leitura, final dessas sessões que serviu precisamente para que os alunos indicassem quais os vocábulos que não conheciam.

Tabela 9 - Número de palavras desconhecidas - Estratégia 1

Grupo	Palavras desconhecidas – Texto A (Estratégia 1)		Total
	Sessão 1	Sessão 3	
1	20	8	28
2	9	6	15
3	7	0	7

Saliente-se que, na sessão 3, apesar do trabalho desenvolvido, os grupos 1 e 2 ainda assinalam um número considerável de palavras como desconhecidas, o que remete para a complexidade das aquisições lexicais. De todos os vocábulos identificados após a primeira sessão de leitura, importa realçar que seis (“amputada”, “confessa”, “instintos”, “interminável”, “tagarelas” e “toco”) foram assinalados por todos os grupos.

A partir dos dados apresentados na tabela acima, conclui-se pela relação entre os níveis de desempenho de cada grupo com o número de vocábulos que revelam desconhecer. O grupo com o melhor desempenho (o 3) apenas revelou desconhecer sete palavras, o grupo intermédio um pouco mais (quinze, divididos por nove na primeira sessão e seis na terceira) e o grupo com maiores dificuldades, o 1, apresentou o quádruplo do número de palavras desconhecidas comparativamente ao grupo 3 (concretamente vinte e oito).

No que concerne ao grupo 3, destaca-se a particularidade de não ter havido registo de qualquer palavra desconhecida após a sessão 3 de leitura, o que remete para, no caso destes alunos, ter sido já eficaz o contacto e o ensino explícito dos vocábulos realizados até esse momento.

Relativamente ao grupo 2, dos nove vocábulos sublinhados que os três alunos mostraram desconhecer após a primeira sessão de leitura, restaram seis após a terceira sessão, sendo que somente a palavra “instintos” demonstrou não ser conhecida por dois deles, extinguindo-se as dúvidas nos vocábulos “canário”, “interminável” e “pronunciar” e atenuando-se nas palavras “confessa”, “amputada”, “toco” e “instintos”, mantendo-se o número nos vocábulos “tagarelas” e “desgostos”.

No caso do grupo 1, a diminuição foi, tal como no grupo 2, assinalável. Das vinte palavras sublinhadas após a sessão 1, restaram apenas oito após a sessão 3.

Dos vocábulos mais sublinhados aquando da primeira sessão, é de salientar que as palavras “amputada”, “confessa”, “instintos” e “toco” permaneceram na lista de dúvidas de alunos pertencentes aos grupos 2 e 1, tal como o vocábulo “desgostos”.

Relativamente aos vocábulos desconhecidos que cada aluno assinalou (ver anexo 13), destaca-se, após a primeira sessão de leitura, o facto de a Joana e a Liliana, duas alunas pertencentes ao nível 3, grupo que revelou sempre ter os melhores desempenhos, apenas terem, respetivamente, assinalado 2 e 3 palavras desconhecidas cada. A Rita (do nível 3), o David, o Ricardo e o Rogélio (tríade do nível 2) assinalaram particamente o mesmo número (6). Já a Miriam, do nível 1, revelou desconhecer um número de palavras ligeiramente superior aos quatro alunos referidos anteriormente (9) e ligeiramente inferior às restantes colegas do seu nível, a Ângela (13) e a Patrícia (14).

Após a terceira sessão de leitura, observamos uma acentuada diminuição do número de palavras desconhecidas, com as alunas pertencentes ao nível 3 (Joana, Rita e Liliana) a revelarem, mesmo, não desconhecer qualquer vocábulo. Os alunos de nível 2 (David, Ricardo e Rogélio), juntamente com a Miriam (nível 3), revelaram apenas desconhecer dois, sendo que a Patrícia e a Ângela (ambas do nível 1), uma vez mais, manifestaram desconhecer mais vocábulos do que os restantes (5 cada uma).

No que concerne à estratégia 2, após a sessão 1 desta estratégia, foi pelos alunos registado a seguinte quantidade de palavras desconhecidas:

Tabela 10 - Número de palavras desconhecidas - Estratégia 2

Grupo	Palavras desconhecidas – Texto B (Estratégia 2)
	Sessão 1
1	12
2	5
3	1

O contraste entre os grupos, correspondentes aos níveis de desempenho, continua a evidenciar-se. Enquanto o grupo 1 assinala doze vocábulos, o grupo 3 assinala apenas 1, situando-se o grupo 2 num patamar intermédio.

Um dos elementos do grupo 3 assinalou o vocábulo “suficiente” como sendo desconhecido. Dois dos alunos pertencentes ao grupo 2 registaram as palavras

“profundidade” e “ralada”, sendo que as restantes (“frequência”, “hibernam” e “margens”) foram assinaladas apenas por uma vez.

No que respeita ao grupo 1, há a destacar a palavra “suficiente”, que foi assinalada por todos os membros do grupo como sendo desconhecida. Os vocábulos “aquáticas”, “camarões”, “declive”, “ralada” e “selvagens” por dois deles e as palavras “esconderijos”, “frequência”, “hibernam”, “necessidades”, “pachorrentas” e “varanda” foram apenas registadas por uma vez.

No que respeita às palavras assinaladas como sendo desconhecidas após a primeira sessão de leitura do texto B (ver anexo 14), destaca-se que a Joana e a Rita (duas alunas do nível 3) revelaram não desconhecer qualquer vocábulo, tendo a Liliana (a outra aluna pertencente a este nível) registado apenas um. Já o David e o Rogélio (do nível 2) assinalaram não conhecer apenas dois, sendo que o Ricardo (o outro elemento deste nível) manifestou desconhecer mais um (3). A Miriam, do nível 1, revelou não conhecer quatro vocábulos, ao contrário das suas colegas de nível, Patrícia e Ângela, que assinalaram bem mais palavras (7 e 8 respetivamente).

A antecipação de palavras, por parte do professor-investigador, focou-se naquelas em que os alunos poderiam manifestar maiores dificuldades, algo que acabou por confirmar-se, tendo sido dez delas alvo dessa indicação de desconhecimento (“aquáticas”, “declive”, “esconderijos”, “frequência”, “hibernam”, “margens”, “pachorrentas”, “profundidade”, “ralada” e “suficiente”), mesmo após o trabalho antecipatório realizado. Destas, apenas três (“esconderijos”, “margens” e “pachorrentas”) revelaram ser desconhecidas para um aluno apenas, sendo-o cinco delas (“aquáticas”, “declive”, “frequência”, “hibernam” e “profundidade”) para dois dos nove alunos do estudo. Os restantes dois vocábulos (“ralada” e “suficiente”) foram assinalados por quase metade dos discentes do estudo como sendo desconhecidos (quatro).

No que concerne às palavras não antecipadas que foram manifestadas pelos alunos como sendo desconhecidas, das quatro assinaladas, duas delas (“necessidades” e “varandas”) foram apenas enunciadas por um aluno. Já os vocábulos “camarões” e “selvagens” foram registadas por dois alunos cada.

Desta forma, conclui-se, relativamente à estratégia 1, que à medida que as sessões foram avançando o número de palavras desconhecidas foi reduzindo. Numa comparação com a estratégia 2, nota para a clara maior eficácia da aplicação desta estratégia comparativamente à primeira, visto que, após a primeira sessão de leitura, no total registado por cada grupo, houve exatamente o dobro do desconhecimento de palavras na estratégia 1 (36) relativamente à estratégia 2 (18). Contudo, este aspeto necessita de ser aferido, levando em conta as próprias palavras que ocorrem nos textos.

4.4. TIPOS DE INCORREÇÕES

No que concerne aos tipos de incorreção de leitura, apresenta-se, na tabela seguinte, a distribuição relativa às incorreções encontradas nas produções resultantes da aplicação da estratégia 1:

Tabela 11 - Tipologias de erro - Estratégia 1

Estratégia 1											
Texto A ('Kiko', o periquito 'perna de pau')											
Sessão 1											
Grupo	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
1	31	0	18	9	5	1	6	7	19	1	97
2	10	0	7	4	2	0	0	4	3	0	30
3	7	0	5	1	0	0	2	0	1	0	16
Subtotal	48	0	30	14	7	1	8	11	23	1	143
Média											
%	33,6	0	21	9,8	4,9	0,7	5,6	7,7	16	0,7	
Sessão 2											
Grupo	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
1	30	0	10	3	0	1	3	11	22	0	80
2	11	0	2	5	1	0	1	1	1	0	22
3	4	0	6	1	0	0	1	0	0	0	12
Subtotal	45	0	18	9	1	1	5	12	23	0	114
Média											
%	39,5	0	15,8	7,9	0,9	0,9	4,3	10,5	20,2	0	
Sessão 3											
Grupo	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
1	34	0	7	6	0	1	3	7	21	0	79
2	6	0	6	1	0	0	1	2	2	0	18
3	6	0	6	1	0	0	1	0	1	0	15
Subtotal	46	0	19	8	0	1	5	9	24	0	112
Média											
%	41,1	0	17	7,1	0	0,9	4,5	8	21,4	0	

Sessão 4											
Grupo	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
1	32	0	10	2	0	0	1	6	24	0	75
2	1	0	7	1	0	0	0	0	5	0	14
3	4	0	4	0	0	0	1	1	0	0	10
Subtotal	37	0	21	3	0	0	2	7	29	0	
Média											99
%	37,4	0	21,3	3	0	0	2	7	29,3	0	
Total	176	0	88	34	8	3	20	39	99	1	
Média											468
%	37,6	0	18,8	7,3	1,7	0,6	4,3	8,3	21,2	0,2	

A partir dos dados apresentados acima, relativos aos erros integrados em cada tipo e média percentual associada, constata-se que as categorias mais representadas, no que concerne a incorreções, foram as de tipo 1, 9 e 3.

Os erros pertencentes à categoria 1 correspondem a erros “troca por palavra visualmente similar, isto é, quando houve leitura da palavra apresentada como se fosse outra ortograficamente semelhante”. Estes erros remetem para a procura, realizada pelos alunos, de reconhecimento de palavras ou realização de leitura a partir das que já integram o seu léxico. Evidenciam a importância de alargar o conhecimento lexical, para que palavras “mais difíceis” pela sua forma e menor frequência sejam reconhecidas pelos alunos na realização da leitura.

Os erros da categoria 9 correspondem a erros de carácter complexo, isto é, “quando mais de um erro ocorreu numa mesma palavra” e há a “substituição da palavra por uma não-palavra devido a descodificação parcial ou a erros múltiplos (p. ex. ‘estro’ em vez de exerço)”. Estes erros, dada, como o próprio nome indica, a sua complexidade, e como os próprios dados da tabela nos fornecem, são erros mais típicos de leitores menos ágeis.

Recorrendo à tabela, verificamos que são os leitores do grupo 1 que na sua esmagadora maioria evidenciaram este tipo de erro aquando das suas leituras, leitores esses que, por conseguinte, foram os que mais erros cometeram quando comparado com os restantes grupos, pelo que existe aqui uma estreita ligação entre proficiência de leitura (ou falta dela) e descodificação (e graves falhas a ela associadas).

Os erros de tipologia 3, relembre-se, são relativos ao “desrespeito à regra de correspondência grafo-fonémica independente do contexto, isto é, quando se observou a

substituição de consoantes, que mantêm relação unívoca com um fonema, ou de vogais durante a leitura de palavras, que ocasionou a leitura incorreta (exemplo: ganso lida como canso)”.

O grupo 3, que evidenciou menos erros de leitura, dividiu bastante os erros entre os de tipo 1 e 3, sendo que, nas quatro sessões, apenas por duas ocasiões foram registados erros T9, o que diz muito sobre a maior destreza a todos os níveis apresentada por este grupo de discentes, quando comparado com os grupos 2 e 1 (especialmente este último).

Procedendo a uma análise individualizada relativa ao texto A (ver anexo 11), em primeiro lugar há a salientar que os erros de tipo 9 são característicos de alunas com um desempenho pouco satisfatório, como são os casos da Patrícia e da Ângela, ambas do nível 1, verificando-se poucas incidências nos restantes discentes.

Por outro lado, há a notar que os erros de tipo 1 e de tipo 3, sendo os mais frequentes e na mesma medida menos gravosos que os supracitados, foram os mais comuns entre os discentes que menos erraram (do nível 2 e 3). A Joana, dos quatro na primeira sessão, três constituíram-se como T1 e T3. A Rita e a Liliana, dos seis erros identificados cada, foram cinco os de T1 e T3, sendo que os de tipo 9 não estão presentes na análise de leitura destas alunas, mais ligados que estão, como foi anteriormente referido, a alunos com menor capacidade leitora, como são os casos particulares supracitados de duas alunas pertencentes ao nível 1.

Na sessão 2, a esse nível, a tendência manteve-se, com a curiosidade da Rita e de a Liliana, ambas pertencentes ao nível 3, terem a totalidade dos erros associados às tipologias 1 e 3. O David, do nível 2, aproximou-se igualmente bastante desta tendência, tal como a Joana (nível 1), sendo que o Rogélio e o Ricardo (ambos do nível 2) cometeram cerca de metade de erros desta índole (T1 e T3). De resto, dos alunos do nível 2 e 3, apenas o Ricardo registou uma ocorrência de erro de tipo 9, contrariando a larga maioria de incorreções deste tipo verificados nas alunas de nível 1, nove por parte da Patrícia e oito por parte da Ângela, tendo a Miriam somente um. Miriam que se aproximou do registo do Ricardo, ainda que com um desempenho ligeiramente inferior.

De resto, nas sessões 3 e 4 deste texto, as tendências verificadas mantiveram-se.

Tabela 12 - Tipologias de erro - Estratégia 2

Estratégia 2											
Texto B (Sábias Tartarugas)											
Sessão 1											
Grupo	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
1	21	0	11	5	1	2	2	0	22	6	70
2	5	0	2	2	0	0	1	0	3	2	15
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Subtotal	26	0	13	8	1	2	3	0	25	8	86
Média %	30,2	0	15,1	9,3	1,2	2,4	3,5	0	29	9,3	
Sessão 2											
Grupo	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	Total
1	37	0	11	0	0	0	0	2	13	1	64
2	4	0	0	1	0	0	0	0	1	0	6
3	2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	5
Subtotal	43	0	12	2	0	0	0	2	14	2	75
Média %	57,3	0	16	2,7	0	0	0	2,7	18,6	2,7	
Total	69	0	25	10	1	2	3	2	39	10	161
Média %	42,9	0	15,6	6,2	0,6	1,2	1,8	1,2	24,3	6,2	

Relativamente à estratégia 2, é de salientar a mesma predominância de erros de tipologia 1, seguida da 9 e da 3, tal como sucedeu na estratégia anterior.

O grupo 1, que apresentou, tal como na estratégia anterior, maiores dificuldades de leitura, voltou a comportar a esmagadora maioria dos erros de tipologia 9, que denotam dificuldades leitoras mais salientes. O grupo 2 apresentou um rendimento a todos os níveis superior ao grupo 1 e inferior ao grupo 3 e dos 39 erros de tipo 9 apenas quatro foram da sua autoria, não se tendo registado qualquer um que fosse por parte dos elementos do grupo 3.

Partindo para uma análise individualizada relativa ao texto B (ver anexo 12), pode começar por dizer-se que o único erro registado por parte da Joana (nível 3) replicou-se de uma sessão para outra, erro esse de tipo 4. As colegas pertencentes ao mesmo nível (o 3) apenas registaram incorreções na segunda sessão, sendo que acabaram por ter um desempenho idêntico ao nível do escasso número de erros, sendo que, desses poucos, a Liliana registou dois de tipo 1 e um de tipo 3 e a Rita um de tipo 10.

O David (nível 2) aproximou-se muito dos resultados evidenciados pelas colegas do nível 1, com apenas um erro de tipo 1 e outro de tipo 4 na primeira sessão e somente um

de tipo 1 na segunda sessão. Os outros elementos do nível 2, o Rogélio e o Ricardo, por seu turno, ainda apresentaram, na primeira sessão, respectivamente um e dois erros de tipo 9 cada um, ainda que na segunda apenas o Ricardo tivesse registado um erro pertencente a essa categoria, sendo o grosso dos erros destes discentes de tipo 1 e 3, ainda que, refira-se, tenham sido muito poucos na sua globalidade.

A Patrícia e a Ângela (ambas do nível 1), na primeira sessão, acumularam grande parte dos seus erros na categoria T9, sendo que na sessão 2 a Ângela registou um decréscimo significativo a esse nível (passando de 13 para 3), situando grande parte das falhas nas categorias 1 e 3. A Patrícia, por seu turno, manteve o mesmo número de falhas de tipo 9 de uma sessão para a outra (9 em cada), tendo aumento praticamente para o dobro os erros de tipo 1, sendo que na última sessão “apenas” registou erros de tipo 1, 3 e 9 (sendo os de tipo 1 e 9 os mais representativos).

A Miriam, a outra discente do nível 1, apenas apresentou uma falha de tipo 9 (no caso, na sessão 2), tendo o seu desempenho sido mais próximo dos discentes do nível 2 do que propriamente dos do seu nível. A quase inexistência de erros de tipo 9 também evidencia muito esse aspeto.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida a questão de investigação que foi trabalhada, relativamente às estratégias de leitura mais eficazes em crianças do 2.º ano de escolaridade – a que deixa o aluno confrontar-se com as dificuldades para a seguir a tentar remediar ou a que as antecipa – no respeitante à competência de decifração, importa salientar os aspetos mais importantes a partir dos resultados obtidos no estudo.

Relativamente ao tempo de leitura dos grupos, houve sempre uma melhoria de sessão para sessão, tanto na estratégia 1 como na estratégia 2. A partir do momento em que os alunos tomaram contacto com o texto, foram construindo uma “imagem mental do que foi lido” (Sim-Sim, 2007, p 17), facilitando, por isso, o seu conhecimento acerca do mesmo. O contacto com o texto e com as respetivas palavras permitiu essa sucessiva melhoria.

As atividades de ensino explícito das palavras dos textos suscetíveis de apresentarem dificuldades para a decifração e compreensão, foram também importantes para essa melhoria da competência leitora dos alunos, concretamente a aprendizagem das palavras desconhecidas, o seu registo escrito e releitura.

Tendo essas atividades constado das duas estratégias, o que de facto as diferenciou foi a atividade de pré-leitura implementada na estratégia 2, daí ser chamada de “preventiva”, na medida em que agiu previamente sobre as dificuldades dos alunos e explicitou o objetivo da leitura do próprio texto, proporcionando a ativação de conhecimentos sobre o tema, a antecipação de conteúdos (Sim-Sim, 2007, p. 15) e o próprio contacto com a forma e o significado dos vocábulos. Na mesma linha, Pereira *et al.* (2010, p. 66) considera que “as atividades de pré-leitura constituem-se de essencial importância porque nos asseguramos de que assim se cria uma plataforma de ‘segurança’ para os significados que vão ser construídos.”

Esse facto foi muito saliente na primeira sessão de leitura dos textos A e B. Tendo em conta que o texto B tem até mais palavras (307) do que o A (290), pode apreender-se também a partir deste aspeto que a estratégia 2 se refletiu também na realização de uma

leitura mais fluente, atendendo à significativa diferença no que toca à primeira sessão do tempo médio de leitura evidenciado pelos grupos em cada uma das estratégias.

No que concerne às ocorrências de erros, verificou-se, tal como com o parâmetro anterior, uma melhoria gradual de sessão para sessão, em ambas as estratégias. As atividades anteriormente mencionadas explicam esta progressão, sendo que se verificou uma ocorrência de erros menor na estratégia 2 devido à ativação do tema central do texto, que, por conseguinte, levou a uma aprendizagem de novos vocábulos, produzindo, por isso, efeitos benéficos nas aprendizagens dos discentes, pois, como preconiza Sim-Sim (2009, p. 13), “quanto mais familiar nos for uma palavra, mais automático é o seu reconhecimento”. Contudo, a persistência de incorreções mesmo em relação às palavras antecipadas, com maior predominância nos grupos com menor nível de desempenho, alertam para a complexidade da aquisição lexical que não ficou realizada de forma consolidada e alargada após a antecipação realizada. É uma tarefa contínua a exigir reforço e contactos recorrentes.

Os dados constantes no estudo permitem-nos igualmente verificar que o tipo de erros de leitura mais frequente foi o tipo 1, categoria que remete para um erro devido a uma troca por uma palavra visualmente similar. Estas incorreções salientam a tentativa dos alunos de encontrar no seu léxico uma palavra correspondente à que se encontram a ler e, consequentemente, salientam a importância do alargamento lexical. Em seguida, vem o tipo 9, caracterizado por erros complexos, o que significa a ocorrência de mais de um erro na mesma palavra e/ou a sua transformação em não-palavra. Dados que foram confirmados pelas sessões de ambas as estratégias, com o grupo 1 a registar a grande maioria dos erros pertencentes a esta categoria, o que se correlaciona com o desempenho global do grupo. Erros desta natureza revelam uma menor competência ao nível da decifração, na medida em que “decifrar significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respetiva língua” (Cunha, 2011, p. 30), pressupondo um erro desta categoria 9, precisamente o contrário ao preconizado pelo autor.

O grupo 2, caracterizado por desempenhos intermédios, acabou, ainda assim, por revelar poucos erros T9. Não obstante, apresentou um número de erros bem superiores ao grupo 3, cuja manifestação foi praticamente nula, o que denota bem a diferença entre estes três grupos e essa capacidade leitora evidenciada.

Neste ponto, aliás, o estudo revelou um contraste muito forte entre os níveis de cada um dos grupos. Se o grupo 3 foi o que manifestou necessitar de menos tempo para a leitura dos textos, (re)conhecer mais palavras e registar menos incorreções de leitura, e mesmo essas, como foi explicitado anteriormente, o grupo 1 manifestou precisamente o oposto, sendo o menos eficiente em todas estas vertentes, situando-se o grupo 2 numa posição intermédia (ainda que mais aproximada do grupo 3 do que propriamente do 1).

Como evidenciou também este estudo, o professor tem um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem da leitura. A estratégia 2, ao antecipar problemas, ativar conhecimentos, no fundo, ao proporcionar aos alunos a construção do conhecimento que necessitam para uma boa compreensão leitora (Sim-Sim, 2007, p. 22), está a dotar o discente de mais ferramentas para esse efeito.

Como tal, e indo ao encontro da questão de partida, os resultados do estudo deixam indicações (a confirmar em estudos mais extensivos e com maior número de participantes) que as estratégias de antecipação da leitura representam um contributo, no que concerne à competência de decifração, comparativamente às estratégias remediativas, na medida em que, ao agir antecipadamente, o professor está também a eliminar possíveis incorreções, como se provou com a antecipação de palavras potencialmente difíceis para o aluno na estratégia 2. No entanto, o estudo também revelou que a aquisição e domínio dos vocábulos pouco frequentes e que apresentam dificuldades de leitura não são conquistas fáceis e alcançadas de imediato. Exigem continuidade de contacto e reforço no sentido da sua consolidação, designadamente em relação aos alunos com menor nível de desempenho. Numa perspetiva reflexiva, este foi também um aspeto de que a dimensão investigativa me permitiu tomar consciência.

No que concerne às limitações do presente estudo, destaco o facto de a aplicação do questionário ter sido feita a uma amostra reduzida de alunos (9) e apenas do 2.º ano de escolaridade, pelo que em posteriores estudos a população alvo poderá ser alargada aos 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Tendo a amostra deste estudo sido feita apenas num estabelecimento de ensino, posteriores estudos poderão abranger diferentes áreas geográficas e, por conseguinte, diferentes estabelecimentos de ensino, na medida em que cada escola tem a sua

especificidade e públicos-alvo distintos, o que poderá permitir a obtenção de novos dados e resultados, ou, pelo menos, mais representativos.

Por outro lado, a vertente qualitativa pode ser aprofundada, tomando cada aluno como foco da observação, quanto ao seu desempenho e participação nas atividades. Os resultados quantitativos deram algumas orientações e evidenciaram contrastes e limitações das próprias estratégias. Justifica-se prosseguir o estudo deixando emergir o modo como cada aluno vai realizando o processo de desenvolvimento da capacidade de leitura (decifração) das palavras que se revelam “difíceis”.

CONCLUSÃO

A realização deste relatório marcou a derradeira fase do meu percurso como mestrando.

Através da dimensão reflexiva, procurei enfatizar as aprendizagens obtidas a partir de experiências enriquecedoras, que tive oportunidade de vivenciar por intermédio da prática pedagógica, tanto no 1.º como no 2.º semestre letivo. Para mim, foi a unidade curricular mais importante, na medida em que inter-relaciona teoria com a prática.

A reflexividade é um fator essencial na ação do professor, não só numa fase precoce, como aquela em que me encontro, como também ao longo da vida. Do meu ponto de vista, só faz sentido assim pensar, atendendo a que, entre muitas outras características, a adaptabilidade é um fator fulcral na função docente.

Debruçando-me, agora, sobre a vertente investigativa, considero, em primeiro lugar, que a experiência tida como professor-investigador foi, além de prazerosa, muito enriquecedora, sob os mais variados pontos de vista: pessoal, social, profissional, afetivo, relacional, entre outros.

Indo concretamente ao enriquecimento do ponto de vista académico, devo salientar que, nesta vertente, obtive conhecimentos altamente valorosos para o meu futuro como profissional da educação, reconhecendo nesta dimensão investigativa uma mais-valia, não só do ponto de vista pessoal, como também coletivo, pois ao propormo-nos investigar um determinado tema, somos, no fundo, transmissores de conhecimento para com a sociedade e, especificamente, os profissionais desta área.

Em suma, este percurso foi, como qualquer outro, feito de avanços e recuos, ainda que considere que, no cômputo geral, o meu desempenho tenha sido bastante positivo, sentindo-me, do ponto de vista pessoal, extremamente enriquecido.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, S. A. T. (2000). *A Gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina no ensino do rolamento à frente, à rearguarda e do apoio facial invertido, em aulas de Educação Física: Um Estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Universidade do Porto, Porto.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (org), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem-Estudo na Escola Básica Amor de Deus*. Santiago: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.

Alves Martins, M., & Simões, E. (2008). Teste de reconhecimento de palavras para os dois primeiros anos de escolaridade. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilibrios Edições (pp. 3467-3471).

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (6.^a ed.). Lisboa: Mc Graw-Hill.

Ávila, C. R. B., Carvalho, C. A. F., & Kida, A. S. B. (2009). Parâmetros de fluência e compreensão de leitura. In: Capellini AS, Rodrigues CC, Barbosa T. *Temas sobre dislexia*. (pp. 10, 321-322) São Paulo: Artes Médicas.

Barbeiro, L. F. (2015). Reescrita: domínio e alargamento dos recursos linguísticos. *Exedra – Didática do Português* (Número temático, junho 2015), 209-235.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Bento, A. (2007). Efeitos das transições de ciclo e mudanças de escola: Perspectivas dos alunos do 5º ano (2º ciclo). In J. Sousa e C. Fino (Org.) *A escola sob suspeita* (pp. 375-384). Porto: Edições Asa.

Bento, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, (65), 2.

Boal, M., Hespanha, M. C., & Neves, M. B. (1996). Para uma pedagogia diferenciada. In *Educação para todos. Programa de Educação para Todos* (p. 30). Lisboa: Ministério da Educação.

Cadima, A. (1996). Diferenciação: no caminho de uma escola para todos. *Noesis*, (40), 48-51.

Caseiro, C. C. F., & Gebran, R. A. (2010). Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), 143.

Castelli, M. (s.d.). *A reflexão sobre a prática pedagógica: processo de ação e transformação*. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/02_01_00_A_reflexao_sobre_a_pratica_pedagogica_processo_de_acao_e_transformacao.PDF.

Castro, C. I. S. (2012). Perceção de qualidade de vida pós AVC. *BDIGITAL*, 3(7), 7. Consultado em 5 de março de 2016. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3516/4/T_20380.pdf.

Coelho, P. J. P., & Alves, J. F. (2005). Visões camaleônicas: Vantagens e limites do uso vídeo no processo de ensino-aprendizagem. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (13), 117. Consultado em 4 de maio de 2016. Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo10.pdf>.

Cunha, S. M. S. (2011). *A aprendizagem da leitura e da escrita: factores pedagógicos e cognitivos* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Custódio, P. B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico português: alguns contributos do PNEP. Um breve apontamento. *Interações*, 7(19), 129.

Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(3), 1-6.

de Brito, D. S. (2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Revela*, (8), 27. Consultado em 2 de fevereiro de 2016. Disponível em http://www.fals.com.br/revela13/Artigo4_ed08.pdf.

Educação, M. D. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico-1º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Engberg, M., Orvalho, L., & Wolfgang, K., Vassala, V., Langan, J., Faerch, A., Leite, E., Engelbertz, U., Kokkinakis, P., Ryan, P., Pehrsson, J., Abreu, P., Kaul, P., Brick, J., Henriksen, K., Amaral, L., Christensen, T., Nitschke, D., Rasmussen, F., Daly, T. (1995). *O professor aprendiz - criar o futuro* – (1). Porto: DES.

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação Criterial/Avaliação Normativa. In Fernandes, D. (Coord.), *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem* (p.1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fortin, M. F., & Salgueiro, N. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (1.ª ed.). Loures: Lusociência.

Lajolo, M., & Averbuck, L. (1988). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. (1.ª ed.). São Paulo: Mercado Aberto.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción*. (1.ª ed.). Barcelona: Graó.

Leite, R. F., & Pelucio, R. (2010). *O professor reflexivo e sua mediação na prática pedagógica: formando sujeitos críticos*. Disponível em <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/2897270.pdf>.

Lima, G. B. (2014). *A motivação de alunos de agronomia: uma visão a partir da teoria da autodeterminação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (1.^a ed.). Lisboa: Lidel.

Machado, E., Santos, M., & Pagan, A. (2011). A relação entre a teoria e a prática: o estágio supervisionado no ensino fundamental. *Journal of Basic Education, Technical and Technological*. 3(2), 84-91.

Martins, E., & Teixeira, L. (2014). O comportamento indisciplinado dos alunos do 1º ciclo do ensino básico em sala de aula (estudo de caso numa escola urbana de Castelo Branco). In Fialho, I., Verdasca, J., Cid, M., Favinha, M. (Org.), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 81-99) Évora: Universidade de Évora.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita—textos de apoio para educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mello, T., & Rubio, J. D. A. S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 3-4.

Mendes, B. (s.d.). Formação de professores numa perspetiva reflexiva: caminhos a desbravar. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (13), 37. Consultado em 26 de abril de 2016. Disponível em <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf>.

Mialaret, G., & Saló, E. (1974). *A aprendizagem da leitura*. (2.^a ed.). Lisboa: Estampa.

Mondadori, M. G. (2006). *Desenvolvimento de ambientes complexos de aprendizagem baseados em computador aplicados à Administração* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Moreira, R. J. F. (2013). *Importância das TIC e de recursos multimédia na aula de história* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior Politécnico de Viseu, Viseu.

- Mota, N. G. D. (2013). *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Müller, L. D. S. (2002). A interação professor-aluno no processo educativo. *Integração Ensino Pesquisa Extensão*, 8(31), 276-280.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.) *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Pacheco, J. A. (2002). *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Palmeiro, D. (2010). *Alunos, Interações Escolares e Socialização* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Pereira, D. W., Armbrust, I., & Ricardo, D. P. (2010). Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. *Revista Corpoconsciência*, 12(1), 66-71.
- Pereira, R. & Oliveira, K. (2013). *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade* (cap. 2, pp. 1-10). Brasília: DF.
- Pereira, K. A. B. (2007). *Educação Ambiental em uma escola agrícola de Campo Grande-MS: que saberes, que práticas e que resultados* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, M. D. C. (2010). *Ver e viver a indisciplina na sala de aula*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ribeiro, M. F. A. D. (2005). *"Ler bem para aprender melhor": um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga.

Romeira, L., & Alves Martins, M. (2010). Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade. *Actas do I seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos* (pp. 1429-1441). Braga: Universidade do Minho.

Rosa, P. R. S. (2000). O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências. *Cad. Cat. de Ens. de Física*, 17(1), 33-49.

Savoia, M. (1989). *Psicologia social*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Schwarzbold, C. (2011). *Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental* (Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Silva, L. N. D. (2011). *Formação de professores centrada na pesquisa: A relação teoria e prática* (Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Orlandi, M. & Pulcinetti, M. (1988). *Leitura – Perspectivas interdisciplinares* (5.^a ed.) São Paulo: Ática.

Utsumi, L. M. S. (2006). É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escolar? Considerações acerca da formação de professores na construção de uma escola reflexiva. *Academos-Revista Eletrônica da FIA*, II(2), 69-77. Consultado em 29 de maio de 2016. Disponível em http://intranet.fainam.edu.br/aceso_site/fia/academos/revista2/7.pdf.

Valente, E. J. L. (2014). *A (in) disciplina dos alunos na perspectiva dos professores: um contributo para um estudo na Escola Secundário com 2º e 3º ciclos Professor Reynaldo dos Santos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.

Valle, M. (2013). *A formação do leitor competente – Estratégias de leitura*. Consultado em 9 de abril de 2016. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf.

ANEXOS

ANEXO 1 – TEXTO A

‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’

“Esta casa parece uma selva!” É o que diz a avó dos irmãos Pedro e Miguel quando vai visitá-los. "Temos muitos animais", explica Pedro. Além do periquito Kiko, "temos um papagaio, um canário, uma gata, duas cadelas, um cão, dez peixes, um coelho... E já tivemos um esquilo que morreu e uma tartaruga que fugiu." A lista parece interminável e todos são tratados com mil cuidados e atenções. "Fazem parte da família. Até damos uma prenda de Natal a cada um", conta Miguel.

Apesar de gostar muito de todos, Pedro confessa que o seu preferido é o periquito Kiko, talvez pelo que sentiu quando esteve prestes a perdê-lo. "Um dia vi que ele tinha um fio enrolado, muito apertado, à volta de uma pata. Mostrámos ao veterinário e ele disse que era impossível tirar o fio mantendo a pata e que teria de ser amputada. Mas não sabia se ele sobreviveria. Fiquei muito triste", recorda Pedro. "Até chorei." Felizmente, Kiko conseguiu recuperar e cicatrizar. Ficou sem a pata, mas manteve um toco que lhe permite equilibrar-se. "Às vezes soltamo-lo e deixamos que voe um pouco pela sala. Gosta de poisar na nossa cabeça e dá bicadinhas entre os cabelos como se estivesse à procura de qualquer coisa", conta Pedro. "E faz cócegas!", acrescenta Miguel. Outra das atividades preferidas do periquito quando está solto é abrir a tampa de um pequeno balde de lixo, dando valentes bicadas no pedal. Kiko solto, gata Tareca presa, para que não haja desgostos. Amigos, amigos, instintos à parte...

São muito brincalhões. Adoram escadinhas, baloiços, desafios... Acreditas que há quem os ensine a andar de skate?

Os periquitos têm capacidade de imitar sons e pronunciar palavras quando estas lhes são continuamente repetidas. São barulhentos e tagarelas.

ANEXO 2 – TEXTO B

Sábias tartarugas

Estrela e Óscar são duas tartarugas aquáticas que hibernam nos meses mais frios. Ricardo confessa que chega a ter saudades delas, pois entre novembro e fevereiro estão sempre metidas na sua carapaça. "Quando hibernam, não comem nem fazem nada, só dormem", conta. "Ficam o tempo todo debaixo de água, paradas", lamenta-se.

Mas quando acordam, assim que a temperatura começa a subir, não são nada pachorrentas. Na verdade adoram nadar e mexem-se bastante rápido. "Ao contrário do que se pensa, as tartarugas, pelo menos deste tamanho, não são lentas. Quando precisam de fugir do Tiko, o gato lá de casa, até correm bastante depressa", garante Ricardo. Quando ficam à solta no chão da cozinha, o Tiko tenta sempre brincar com elas. A Estrela e o Óscar fogem dele a correr. Ou escondem a cabeça e as patas dentro da carapaça. Ele bate com a pata na carapaça para elas saírem.

Ricardo adora animais. Com a ajuda dos pais, procura saber tudo sobre as necessidades de cada um. Sabe por exemplo que elas precisam de apanhar sol, por isso põe-nas com frequência na varanda. Também sabe que é importante que comam legumes, por isso não lhes dá só camarões - que elas preferem - mas também alface e cenoura ralada. De resto, já aprendeu, com a experiência, que é preciso ter cuidado e não as deixar sozinhas quando estão fora do aquário: "Uma vez distraí-me e a Estrela escondeu-se tão bem, atrás do computador, que passámos horas sem conseguir encontrá-la!"

As tartarugas selvagens de água doce vivem entre a água e as margens secas. Em casa devemos ter um aquário com água com profundidade suficiente para nadarem, mas também um espaço seco, com pedras e areia. As pedras devem estar colocadas em declive de forma a facilitar a entrada e saída da água. E gostam de ter um esconderijo.

ANEXO 3 – CARTÕES DAS PALAVRAS DIFÍCEIS

toco

amputada

instintos

interminável

confessa

skate

tagarelas

canário

pronunciar

enrolado

veterinário

impossível

bicadinhas

acrescenta

pedal

barulhentos

cicatrizar

cócegas

ANEXO 4 – CARTÕES COM OS SIGNIFICADOS

o que resta de um membro cortado	cortada	impulsos
que não tem fim	admite/reconhece	prancha com quarto rodas
faladores	ave que canta	dizer/falar
envolvido	pessoa que cuida dos animais	irreal/sem possibilidade
picadinhas	completa	peça da bicicleta que se move com o pé
ruidosos	curar	toque que provoca riso

ANEXO 5 – POWER POINT (DIAPOSITIVOS) – TEXTO A

Vamos aprender o significado de algumas palavras!

1

- confessa
 - Declarar, admitir; reconhecer.
- instintos
 - impulsos.
- amputada
 - cortada
- toco
 - o que resta de um membro cortado.
- tagarelas
 - faladores.
- desgosto
 - mágoa; desagrado.
- enrolado
 - envolvido.
- skate
 - Prancha com quatro rodas.
- interminável
 - não tem fim.

2

3

4

5

6

7


8

9

10

ANEXO 6 – POWER POINT (DIAPOSITIVOS) – TEXTO B


Vamos saber mais sobre... tartarugas




1

Qual destas costumam ser domesticadas?

Tartarugas de água doce



Tartarugas marinhas




2

Tipo de alimentação

- **Herbívora** (alimenta-se predominantemente de plantas)
- Comem: raizão (caramido seco), peixes, alho, algas.


Algumas, por vezes, comem também rãs e pássaros.



3

Tipo de revestimento


- Carapaça
- Função principal: Proteção.



4

Hibernação




- Quem sabe o que é?
- Por que razão?
- Como o fazem?
- Como será o pós-hibernação?



5


Diferenças entre...

- Tartarugas
- Cágados
- Jabutis




6

Modo como vivem as tartarugas de água doce



7

Fim



8

ANEXO 7 – RESUMO DO TEXTO B “SÁBIAS TARTARUGAS”

Resumo “Sábias tartarugas”

O Ricardo é um menino que tem duas tartarugas: a Estrela e o Óscar, que hibernam no Inverno. Ele diz que nessa altura as tartarugas só dormem, por isso ele tem saudades delas. Mas, quando vem o calor, elas ficam muito ativas e quando o gato do Ricardo, o Tico, tenta apanhá-las elas conseguem fugir ou então escondem-se dentro da sua carapaça.

O Ricardo adora animais e, por isso, cuida muito bem deles: leva-os a apanhar sol e alimenta-os bem. Também sabe tudo sobre as tartarugas selvagens de água doce e sobre as suas necessidades, para poder cuidar bem delas.

As tartarugas aquáticas, de água doce, vivem entre a água e as margens secas. Nos meses frios, hibernam, metendo a cabeça e as patas na carapaça, por forma a protegerem-se dos outros animais.

Quando a temperatura sobe, deixam de ficar pachorrentas, mexendo-se e nadando com muita rapidez.

Se tivermos tartarugas em casa, devemos ter um aquário com profundidade suficiente para poderem nadar e um espaço seco com pedras e areia. As pedras devem estar colocadas em declive, para poderem sair e entrar na água facilmente.

Devemos também metê-las com frequência na varanda, porque precisam de apanhar sol, e não as deixar fora do aquário, porque adoram esconderijos. De alimento, devemos dar-lhes camarões, alface e cenoura ralada.

ANEXO 8 – RESUMO DO TEXTO B “SÁBIAS TARTARUGAS” COM AS PALAVRAS DIFÍCEIS ASSINALADAS

Resumo “Sábias tartarugas”

O Ricardo é um menino que tem duas tartarugas: a Estrela e o Óscar, que hibernam no Inverno. Ele diz que nessa altura as tartarugas só dormem, por isso ele tem saudades delas. Mas, quando vem o calor, elas ficam muito ativas e quando o gato do Ricardo, o Tico, tenta apanhá-las elas conseguem fugir ou então escondem-se dentro da sua carapaça.

O Ricardo adora animais e, por isso, cuida muito bem deles: leva-os a apanhar sol e alimenta-os bem. Também sabe tudo sobre as tartarugas selvagens de água doce e sobre as suas necessidades, para poder cuidar bem delas.

As tartarugas **aquáticas**, de água doce, vivem entre a água e as **margens** secas. Nos meses frios, **hibernam**, metendo a cabeça e as patas na **carapaça**, por forma a protegerem-se dos outros animais.

Quando a temperatura sobe, deixam de ficar **pachorrentas**, mexendo-se e nadando com muita rapidez.

Se tivermos tartarugas em casa, devemos ter um aquário com **profundidade suficiente** para poderem nadar e um espaço seco com pedras e areia. As pedras devem estar colocadas em **declive**, para poderem sair e entrar na água facilmente.

Devemos também metê-las com **frequência** na varanda, porque precisam de apanhar sol, e não as deixar fora do **aquário**, porque adoram **esconderijos**. De alimento, devemos dar-lhes camarões, alface e cenoura **ralada**.

ANEXO 9 – RESULTADOS INDIVIDUAIS: SESSÕES 1, 2, 3 E 4 – “KIKO’, O PERIQUITO ‘PERNA DE PAU”

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Tempo de leitura
Ângela	1	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	13:42
Miriam	1	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	07:13
Patrícia	1	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	11:51
Ricardo	2	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	06:05
Rogélio	2	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	06:37
David	2	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	06:39
Liliana	3	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	06:19
Rita	3	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:41
Joana	3	1	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	03:42
			Média	07:25

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Tempo de leitura
Ângela	1	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	13:03
Miriam	1	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	05:18
Patrícia	1	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	10:53
Ricardo	2	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:59
Rogélio	2	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	05:38
David	2	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:50
Liliana	3	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:20
Rita	3	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:18
Joana	3	2	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	02:52
			Média	06:14

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Tempo de leitura
Ângela	1	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	10:31
Miriam	1	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	05:22
Patrícia	1	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	08:35
Ricardo	2	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:14
Rogélio	2	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:36
David	2	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:13
Liliana	3	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	03:37
Rita	3	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	03:35
Joana	3	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	02:26
			Média	05:14

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Tempo de leitura
Ângela	1	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	08:23
Miriam	1	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:49
Patrícia	1	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	09:15
Ricardo	2	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	03:49
Rogélio	2	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:07
David	2	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	04:05
Liliana	3	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	03:47
Rita	3	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	03:22
Joana	3	4	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	02:15
			Média	04:52

ANEXO 10 - RESULTADOS INDIVIDUAIS: SESSÕES 1 E 2 – “SÁBIAS TARTARUGAS”

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Tempo de leitura
Ângela	1	1	“Sábias tartarugas”	10:05
Miriam	1	1	“Sábias tartarugas”	05:54
Patrícia	1	1	“Sábias tartarugas”	10:30
Ricardo	2	1	“Sábias tartarugas”	05:21
Rogélio	2	1	“Sábias tartarugas”	05:43
David	2	1	“Sábias tartarugas”	04:43
Liliana	3	1	“Sábias tartarugas”	04:11
Rita	3	1	“Sábias tartarugas”	03:45
Joana	3	1	“Sábias tartarugas”	02:50
			Média	05:53

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Tempo de leitura
Ângela	1	2	“Sábias tartarugas”	08:39
Miriam	1	2	“Sábias tartarugas”	05:21
Patrícia	1	2	“Sábias tartarugas”	07:42
Ricardo	2	2	“Sábias tartarugas”	04:00
Rogélio	2	2	“Sábias tartarugas”	04:39
David	2	2	“Sábias tartarugas”	04:19
Liliana	3	2	“Sábias tartarugas”	03:24
Rita	3	2	“Sábias tartarugas”	03:01
Joana	3	2	“Sábias tartarugas”	02:28
			Média	04:50

ANEXO 11 – TOTAL DE INCORREÇÕES E TIPOS DE ERRO: SESSÕES 1, 2, 3 E 4 – “KIKO’, O PERIQUITO ‘PERNA DE PAU’”

Aluno	Nível	Sessão	Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T
Ângela	1	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	14	0	6	2	3	1	1	4	8	0	39
Miriam	1	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	4	0	4	4	1	0	2	2	2	0	19
Patrícia	1	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	13	0	8	3	1	0	3	1	9	1	39
Ricardo	2	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	5	0	4	2	1	0	0	1	2	0	15
Rogélio	2	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	1	0	2	2	0	0	0	0	1	0	6
David	2	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	4	0	1	0	1	0	0	3	0	0	9
Liliana	3	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	3	0	2	0	0	0	0	0	1	0	6
Rita	3	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	2	0	3	0	0	0	1	0	0	0	6
Joana	3	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	2	0	0	1	0	0	1	0	0	0	4

Aluno	Nível	Sessão	Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T
Ângela	1	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	8	0	4	1	0	1	0	6	6	0	26
Miriam	1	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	7	0	2	2	0	0	3	3	3	0	20
Patrícia	1	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	15	0	4	0	0	0	0	2	13	0	34
Ricardo	2	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	5	0	1	3	0	0	0	0	1	0	10
Rogélio	2	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	3	0	1	1	1	0	1	1	0	0	8
David	2	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4
Liliana	3	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
Rita	3	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Joana	3	2	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	2	0	1	1	0	0	1	0	0	0	5

Aluno	Nível	Sessão	Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T
Ângela	1	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	13	0	2	3	0	0	0	3	7	0	28
Miriam	1	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	6	0	2	0	0	0	3	2	5	0	18
Patrícia	1	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	15	0	3	3	0	1	0	2	9	0	33
Ricardo	2	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	3	0	2	1	0	0	0	0	1	0	7
Rogélio	2	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	2	0	3	0	0	0	1	1	0	0	7
David	2	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	4
Liliana	3	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	4	0	3	0	0	0	0	0	1	0	8
Rita	3	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Joana	3	3	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	0	0	2	1	0	0	1	0	0	0	4

Aluno	Nível	Sessão	Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T
Ângela	1	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	12	0	3	1	0	0	1	3	12	0	32
Miriam	1	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	4	0	2	0	0	0	0	1	2	0	9
Patrícia	1	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	16	0	5	1	0	0	0	2	10	0	34
Ricardo	2	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	0	0	2	1	0	0	0	0	3	0	6
Rogélio	2	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	3
David	2	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	1	0	3	0	0	0	0	0	1	0	5
Liliana	3	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	4
Rita	3	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
Joana	3	4	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3

**ANEXO 12 – TOTAL DE INCORREÇÕES E TIPOS DE ERRO: SESSÕES 1 E 2 –
“SÁBIAS TARTARUGAS”**

Aluno	Nível	Sessão	Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T
Ângela	1	1	“Sábias tartarugas”	10	0	4	0	1	2	1	0	13	4	35
Miriam	1	1	“Sábias tartarugas”	3	0	2	3	0	0	1	0	0	1	10
Patrícia	1	1	“Sábias tartarugas”	8	0	5	2	0	0	0	0	9	1	25
Ricardo	2	1	“Sábias tartarugas”	1	0	1	0	0	0	1	0	2	1	6
Rogélio	2	1	“Sábias tartarugas”	3	0	1	1	0	0	0	0	1	1	7
David	2	1	“Sábias tartarugas”	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Liliana	3	1	“Sábias tartarugas”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rita	3	1	“Sábias tartarugas”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Joana	3	1	“Sábias tartarugas”	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

Aluno	Nível	Sessão	Texto	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T
Ângela	1	2	“Sábias tartarugas”	17	0	4	0	0	0	0	1	3	0	25
Miriam	1	2	“Sábias tartarugas”	5	0	0	0	0	0	0	1	1	1	8
Patrícia	1	2	“Sábias tartarugas”	15	0	7	0	0	0	0	0	9	0	31
Ricardo	2	2	“Sábias tartarugas”	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Rogélio	2	2	“Sábias tartarugas”	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
David	2	2	“Sábias tartarugas”	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Liliana	3	2	“Sábias tartarugas”	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3
Rita	3	2	“Sábias tartarugas”	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Joana	3	2	“Sábias tartarugas”	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

ANEXO 13 – TOTAL DE PALAVRAS DESCONHECIDAS POR ALUNO – SESSÕES 1 E 3 – “KIKO’, O PERIQUITO ‘PERNA DE PAU’”

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Palavras desconhecidas	Total
Ângela	1	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• acrescenta; amputada; bicadinhas; confessa; desgostos; instintos; interminável; pedal; skate; tagarelas; toco; veterinário; voe	13
Miriam	1	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; bicadinhas; cicatrizar; cócegas; confessa; interminável; pedal; skate; toco	9
Patrícia	1	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• acrescenta; amputada; barulhentos; bicadinhas; enrolado; impossível; morreu; pedal; perdê-lo; skate; tagarelas; toco; veterinário; voe	14
Ricardo	2	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; desgostos; instintos; interminável; pronunciar; toco	6
Rogélio	2	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; confessa; instintos; interminável; tagarelas; toco	6
David	2	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; canário; confessa; instintos; toco	5
Liliana	3	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; toco	2
Rita	3	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; confessa; interminável; skate; tagarelas; toco	6
Joana	3	1	“Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; instintos; toco	3

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Palavras desconhecidas	Total
Ângela	1	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• confessa; desgostos; instintos; interminável; toco	5
Miriam	1	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• confessa; interminável	2
Patrícia	1	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; confessa; enrolado; skate; toco	5
Ricardo	2	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• desgostos; instintos	2
Rogélio	2	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• amputada; tagarelas; toco	3
David	2	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”	• confessa; instintos	2
Liliana	3	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”		0
Rita	3	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”		0
Joana	3	3	“‘Kiko’, o periquito ‘perna de pau’”		0

ANEXO 14 – TOTAL DE PALAVRAS DESCONHECIDAS POR ALUNO – SESSÃO 1 – “SÁBIAS TARTARUGAS”

Aluno	Nível	Sessão	Texto	Palavras desconhecidas	Total
Ângela	1	1	“Sábias tartarugas”	• aquáticas; camarões; frequência; necessidades; ralada; selvagens; suficiente; varanda	8
Miriam	1	1	“Sábias tartarugas”	• aquáticas; declive; hibernam; suficiente	4
Patrícia	1	1	“Sábias tartarugas”	• camarões; declive; esconderijo; pachorrentas; ralada; selvagens	7
Ricardo	2	1	“Sábias tartarugas”	• frequência; profundidade; ralada	3
Rogélio	2	1	“Sábias tartarugas”	• margens; profundidade	2
David	2	1	“Sábias tartarugas”	• hibernam; ralada	2
Liliana	3	1	“Sábias tartarugas”	• suficiente	1
Rita	3	1	“Sábias tartarugas”		0
Joana	3	1	“Sábias tartarugas”		0