

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**PROJETO “LEITURA A PAR”: ENVOLVIMENTO PARENTAL NA PROMOÇÃO DA  
FLUÊNCIA DE LEITURA ORAL EM ALUNOS DO 2.º ANO DO 1.º CICLO**

**Zuleica Marlene Tavares Semedo**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2012**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**PROJETO “LEITURA A PAR”: ENVOLVIMENTO PARENTAL NA PROMOÇÃO DA  
FLUÊNCIA DE LEITURA ORAL EM ALUNOS DO 2.º ANO DO 1.º CICLO**

**Zuleica Marlene Tavares Semedo**

**Dissertação orientada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Dulce Gonçalves**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2012**



## Agradecimentos

---

À **Prof.<sup>a</sup> Doutora Dulce Gonçalves** por ter acreditado desde o primeiro momento na concretização deste projeto de investigação. Obrigada pelos conhecimentos transmitidos, pela motivação, experiências e ideias partilhadas!

À **Dr.<sup>a</sup> Cristina Sena Neves** sempre disponível e colaborante. Obrigada, a sua boa vontade foi determinante para a concretização deste estudo.

À **Prof.<sup>a</sup> Sílvia**, aos **Encarregados de Educação** e **Alunos Participantes**, obrigada pela colaboração, foram incansáveis!

Aos **Professores** que fizeram parte deste percurso académico, pelos conhecimentos transmitidos, pelas críticas, elogios, e disponibilidade. Obrigada, é com orgulho que digo ter sido a vossa aluna.

À **Minha Família** pelo percurso de vida que tive e estou a ter. Ao meu pai pela oportunidade de estudar em Portugal, ao meu irmão Roberto por ter motivado a escolha desta área de investigação. Obrigada! À avó Isabel pelos ensinamentos e pessoa que sou! À minha mãe Zenaida pela luta diária, humildade e bondade que tem dentro de si. Obrigada, admiro-te muito!

Ao meu príncipe **Lucas** pelo tempo que não estive presente, pelos momentos de ternura e alegria. Obrigada por me ter dado a oportunidade de aprender a valorizar pequenos gestos, pequenas coisas, de conhecer o amor de mãe! És a minha inspiração!

Ao meu companheiro **Zé**, pelos momentos de partilha, de reflexão e de crítica. Obrigada pela paciência, compreensão, e por tornar-me uma pessoa melhor!

Aos **Colaboradores** da Consulgal de Oeiras jamais esquecerei o que fizeram por mim. Obrigada pelo vosso carinho! A **Todos** os que de alguma forma contribuíram para a concretização deste percurso. Obrigado por fazerem parte desta caminhada, afinal nada acontece por acaso!





## Resumo

---

No contexto educativo Português nos últimos anos tem-se verificado um aumento substancial de casos de alunos sinalizados com dificuldades na aprendizagem da leitura. O 1.º Ciclo do Ensino Básico constitui a população escolar com maior incidência dessas dificuldades, daí a necessidade de intervir no sentido de trabalhar a fluência da leitura oral nesses alunos.

O presente estudo consistiu na implementação do Projeto “Leitura a Par”, com o objetivo de avaliar o efeito do envolvimento parental na promoção da fluência em alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo.

Realizou-se um estudo *quasi*-experimental, onde participaram 19 alunos do 2.º ano de um Agrupamento de Escolas situado num dos concelhos limítrofes de Lisboa, dos quais 8 estiveram envolvidos no Projeto “Leitura a Par” durante a fase de intervenção. A velocidade e a precisão leitoras foram as variáveis de fluência da leitura oral avaliadas, através de adoção do procedimento de avaliação com base no currículo.

Os resultados revelam uma melhoria na fluência da leitura oral dos participantes do grupo experimental, com significância estatística na variável velocidade leitora. Sugerem ainda, efeitos positivos do envolvimento parental na promoção da fluência de leitura oral.

Relativamente à correlação entre os resultados, verificou-se uma correlação positiva entre a Prova de Leitura de Rebelo, a Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP, e a velocidade leitora respetivamente.

**Palavras-chave:** Envolvimento Parental, Leitura a Par, Ensino Básico, Fluência da Leitura Oral.





## Abstract

---

During the last few years, the number of students in the Portuguese educational context which are flagged as having learning difficulties to read has been clearly increasing. The Elementary School has the biggest number of flagged students, which is why there is a need of intervening with this population, to work its on oral reading fluency.

The aim of this study is the implementation of the “Reading Together” Project, with the goal of assessing the effect of parental engagement on the fluency promotion among elementary school students.

The participants of this *quasi*-experimental study were 19 Elementary School students (second grade), from a school placed in a peripheral municipality in Lisbon, and 8 of them were involved in “Reading Together” Project’s intervention phase. The reading speed and accuracy were the fluency variables analyzed, through an assessment procedure based on the curriculum.

The results show an improvement on the experimental group oral reading fluency, was statistically significance for the reading speed variable. They also suggest that parental involvement has a positive effect on promoting oral reading fluency.

Regarding the correlation between the assessment instruments, it is shown that there is a positive correlation between “Prova de Leitura de Rebelo”, the Prova de Reconhecimento de Palavras and reading speed respectively.

**Key-words:** Parental Involvement, “Reading Together”, Elementary School, Oral Reading Fluency.



## Índice

---

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>i</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Enquadramento Teórico</b> .....	<b>2</b>
1.1. Fluência na Leitura Oral Leitura. O que é?.....	2
1.2. Avaliação da fluência de leitura oral.....	5
1.2.1. Avaliação com Base no Currículo.....	5
1.3. Promoção da fluência da leitura oral.....	7
1.3.1. Em contexto de sala de aula.....	7
1.3.2. Em contexto familiar - Envolvimento Parental na leitura.....	9
1.4. Questões e Hipóteses de Investigação.....	10
<b>Capítulo 2 - Método</b> .....	<b>12</b>
2.1. Participantes.....	12
2.2. Instrumentos.....	13
2.2.1. Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos.....	13
2.2.2. Prova de Leitura de Rebelo.....	13
2.2.3. Prova de Reconhecimento de Palavras - PRP.....	13
2.2.4. Avaliação Informal da fluência na leitura oral.....	14
2.3. Procedimento.....	14
2.3.1.1ª Fase Estruturação e divulgação do Projeto “Leitura a Par”.....	15
2.3.2. 2ª Fase - Realização de Avaliação pré-teste.....	17
2.3.3. 3ª Fase - Intervenção e Monitorização de “Leitura a Par”.....	17
2.3.4. 4ª Fase – Realização de Avaliação pós-teste.....	18



<b>Capítulo 3 - Resultados.....</b>	<b>19</b>
3.1. Resultados Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos.....	19
3.2. Resultados de Prova de Leitura de Rebelo.....	20
3.3. Resultados de Prova de Reconhecimento de Palavras - PRP.....	20
3.4. Resultados de Avaliação Informal da fluência na leitura oral.....	22
3.5. Análise de Correlações entre os resultados .....	24
3.6. Dados qualitativos recolhidos durante a fase de intervenção.....	26
<b>Capítulo 4 – Discussão de Resultados.....</b>	<b>27</b>
4.1. Implicações Psicoeducacionais do estudo.....	29
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>31</b>
<b>Lista de Anexos.....</b>	<b>36</b>

## **Anexos**



## Índice de Tabelas

<b>Tabela 2.1.</b> Caracterização dos grupos quanto ao sexo .....	12
<b>Tabela 2.2.</b> Caracterização dos grupos quanto à idade .....	13
<b>Tabela 3.1.</b> Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da Prova de Leitura Rebelo entre os grupos no pré e pós-intervenção .....	20
<b>Tabela 3.2.</b> Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da PRP (RB) entre os grupos no pré e pós intervenção .....	21
<b>Tabela 3.3.</b> Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da fluência de leitura entre os grupos no pré e pós intervenção .....	23
<b>Tabela 3.4.</b> Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da fluência de leitura do grupo experimental entre pré e pós intervenção .....	24
<b>Tabela 3.5.</b> Correlações de <i>Pearson</i> no grupo experimental na pré-intervenção .....	25
<b>Tabela 3.6.</b> Correlações de <i>Pearson</i> no grupo experimental na pós-intervenção .....	25



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Evolução da PRP (RB) no grupo experimental na pré e pós-intervenção.....	21
<b>Gráfico 2.</b> Evolução da PRP (RB) no grupo controle na pré e pós-intervenção.....	22
<b>Gráfico 3.</b> Resultados da evolução grupos na pré e pós-intervenção quanto à velocidade e à precisão leitoras.....	23
<b>Gráfico 4.</b> Resultados da evolução dos alunos quanto à velocidade e precisão leitora na pré e pós-intervenção.....	24





## Introdução

---

De entre todas as aprendizagens efetuadas ao longo da vida, a leitura ocupa um lugar especial (Viana & Ribeiro, 2010). É um processo complexo e ativo pelo qual o leitor obtém informação a partir de símbolos escritos, para aceder ao seu significado (Cruz, 2007). A sua aprendizagem é provavelmente um dos maiores desafios que as crianças enfrentam nas etapas iniciais de escolarização (Silva, 2003), pois, nem sempre se afigura uma tarefa fácil, em muitos casos, faz-se acompanhar de dificuldades pronunciadas que persistem. Numa ótica construtivista, essas dificuldades são inerentes a todos os processos de aprendizagem e por isso, constituem contributo para aprendizagens mais significativas e de maior qualidade (Gonçalves, 2011).

Deste modo, importa desde muito cedo, investir nesta área de aprendizagem, sendo a leitura intensamente treinada sobretudo ao longo do 1.º Ciclo, com o objetivo de alcançar o seu domínio fluente em pelo menos 90% de alunos no final do 2.º ano de escolaridade (Fernandes, 2004).

Nesse percurso de aprendizagem, tanto a escola, bem como o contexto familiar desempenham papéis cruciais no desenvolvimento e na promoção de competências leitoras, nomeadamente, da fluência de leitura oral.

Neste sentido, o presente estudo tem por objetivo verificar o efeito do envolvimento parental na fluência de leitura em alunos do 2.º ano do Ensino Básico. Está organizado em quatro capítulos, o primeiro corresponde ao enquadramento teórico, onde são abordados alguns conceitos teóricos e empíricos relevantes para o estudo, e apresentadas as questões e hipóteses de investigação; o segundo capítulo abarca a metodologia e os procedimentos utilizados; o terceiro capítulo expõe os resultados obtidos; e, no quarto e último capítulo são discutidos os resultados obtidos, as implicações educacionais e sugestões para estudos futuros.



## Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

---

O domínio da leitura constitui uma condição indispensável de acesso a um conjunto infindável de bens e conhecimentos (Lopes, 2004). Na sua aprendizagem estão envolvidos dois processos fundamentais: a descodificação, que corresponde ao reconhecimento e identificação de palavras, e a compreensão da informação escrita (Cruz, 2007).

### 1.1. Fluência de leitura oral. O que é?

A fluência de leitura oral é uma componente essencial da leitura e nos últimos anos, tem sido alvo de inúmeras investigações (Benjamim & Schwanenflugel, 2010; Kim et al., 2010; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Rasinski, 1990; Rasinski, Blachowicz, & Lems, 2006; Valencia et al., 2010), cujos resultados têm contribuído para a elaboração da sua definição.

De entre as várias definições propostas, normalmente é definida como a capacidade para o aluno ler com velocidade e precisão adequadas, boa expressão e fraseamento (Rasinski, et al., 2005), ou ainda como a tradução de um texto escrito com velocidade e precisão oral (Speece & Rityey, 2005, citados por Wise et al., 2010).

Nas suas definições geralmente, são enfatizadas três componentes essenciais: a) a precisão leitora, mede a exatidão da leitura em voz alta de um texto, sendo traduzida pela percentagem de palavras corretamente lidas (Carvalho & Pereira, 2009); b) a velocidade leitora, número de palavras corretamente lidas por minuto; e, c) a prosódia, que se refere à capacidade para ler com expressão, entoação e ritmo (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010).

De uma forma simplificada, a fluência de leitura oral é a capacidade para ler textos de uma forma rápida, suave, sem esforço e automaticamente, despendendo pouca atenção aos mecanismos de leitura, especialmente à descodificação (Meyer & Felton, 1999). A descodificação, definida como o processo pelo qual é extraída a informação das palavras por via



de ativação do léxico mental para permitir que esta se torne consciente, constitui um processo de nível inferior que facilita o acesso à compreensão, processo de nível superior (Cruz, 2007). O domínio da descodificação implica a capacidade de o indivíduo discriminar e identificar letras isoladamente ou em grupo, entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Citolier, 1996). Geralmente, muitos alunos completam o 1.º Ciclo, sem, no entanto, dominar o processo descodificação (Ribeiro & Ribeiro, 2010). O reconhecimento de palavras enquanto objetivo prioritário das fases iniciais de aprendizagem de leitura constitui um pré-requisito indispensável para o desenvolvimento de leitura, devendo tornar-se num processo automático. Isto, significa deixar de despender atenção excessiva à descodificação, para serem melhor aproveitados no processo de compreensão (Cruz, 2007).

Segundo Carvalho e Pereira (2009), a leitura pode ser encarada como produto da descodificação e da compreensão, pelo que, quando um dos componentes é deficiente, limita o alcance do outro. Neste caso, a fluência pode ser considerada como uma componente-chave, que funciona como elo entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Os leitores fluentes são capazes de identificar as palavras com rapidez, o que lhes permite fazer ligações entre as ideias do texto e entre o mesmo e os conhecimentos anteriores, sendo portanto capazes de ler e compreender simultaneamente, o que não se verifica com os leitores menos fluentes.

Alguns autores consideram a fluência como uma componente crítica do desenvolvimento da leitura (Rasinski, 2006), que distingue um bom leitor de um leitor pouco fluente, sendo a reduzida fluência uma característica comum a todos os alunos com dificuldades na leitura (Gonçalves & Tristão, 2012).

No contexto educativo Português, o conceito de fluência carece de uma definição objetiva. No documento recentemente publicado pelo Ministério da Educação, (2012a, p.8),



intitulado de *Metas Curriculares de Português*, surge referenciada como “*medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto constitui um excelente indicador da eficiência da leitura*”. Apenas são sugeridas tipos de fluências que podem ser avaliadas: a) fluência na leitura de listas de pseudo-palavras; b) fluência na leitura de palavras apresentadas aleatoriamente; e, c) fluência na leitura de palavras em texto, sem no entanto, ser apresentada nenhuma definição concreta da mesma.

Ainda nesse mesmo documento (Ministério de Educação, 2012a), sublinha-se que a missão essencial do 1.º Ciclo do Ensino Básico consiste em assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, duas atividades complementares. Para o 2.º ano de escolaridade propõem-se as seguintes metas, a atingir pelos alunos: a) “*ler pelo menos 50 de uma lista de 60 pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; b) ler corretamente, por minuto, no mínimo 35 pseudo-palavras derivadas de palavras; c) decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas e mais lentamente na das trissilábicas; d) ler corretamente, no mínimo 65 palavras por minuto, de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente; e, por fim e) ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de no mínimo 90 palavras por minuto*” (Ministério de Educação, 2012b, p.15).

A verdade é que todos sabemos que na prática, infelizmente, são poucos os alunos que conseguem alcançar essas metas, isto porque, nem todos dispõem de competências básicas necessárias para prosseguir nessas aprendizagens. Muitos desses alunos, desde muito cedo manifestam dificuldades em desenvolver competências cruciais da leitura, como é o caso da fluência.

Neste sentido, justifica-se a elaboração de metas curriculares realistas e, sobretudo, que haja uma intervenção precoce especialmente no decorrer dos três primeiros anos de escolaridade onde a probabilidade de superar o problema é maior (Ribeiro, 2010). Quanto mais precoce for a



intervenção, mais cedo se detetam as dificuldades, e conseqüentemente, se promovem a recuperação e reintegração dos alunos no nível de competência dos seus pares (Tristão, 2012).

## **1.2. Avaliação de fluência de leitura oral**

A avaliação de fluência de leitura oral tem sido bastante estudada no contexto internacional, servindo os países anglo-saxónicos como principais pontos de referência. Vários métodos de avaliação da fluência de leitura são referenciados na literatura, sendo a avaliação com base no currículo (Deno, 1985, citado por Deno, 2003), o procedimento regularmente mais referido.

### *1.2.1. Avaliação com Base no Currículo*

Em Portugal, em termos de avaliação e intervenção ao nível de fluência de leitura oral, a avaliação com base no currículo tem sido um procedimento amplamente utilizado (e.g. Gonçalves, Tristão, Branco, & Correia, 2009; Luís, 2010; Silva, 2011; Tristão, 2009), constituindo-se uma metodologia de avaliação simples e eficiente (Deno, 2003). De forma sucinta, consiste na escolha de um texto de nível de equivalência educacional do aluno e submetido à fórmula de legibilidade, a fim de avaliar a sua facilidade de leitura (Rasinski, 2004). Sugere-se que o texto seja retirado de um manual escolar em vigor, e que preferencialmente o aluno, alvo de avaliação o desconheça. Cada aluno lê um excerto do texto, ou o texto na íntegra durante um pequeno período de tempo, sendo a leitura gravada e cronometrada. Para efeito de avaliação da precisão na leitura calcula-se a percentagem de palavras corretamente lidas, tendo em conta o número total de palavras do texto; para obter a velocidade na leitura basta calcular o número de palavras corretamente lidas por minuto (Castanheira & Gonçalves, 2012).



De entre várias vantagens, este procedimento possibilita: a) identificar alunos em dificuldades; b) descrever a evolução das aprendizagens; e, c) planejar estratégias de intervenção ajustadas (Silva & Gonçalves, 2012).

Outro instrumento de avaliação de fluência de leitura oral usado em Portugal é «O Rei». Segundo, Carvalho e Pereira (2009, p.288) este instrumento avalia duas componentes importantes da leitura: a velocidade leitora, definida como “*o ritmo que a criança consegue impor na leitura em voz alta de um texto e que pode ser medida em termos de número de palavras lidas num minuto*” e a precisão leitora, tendo como destinatários, alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Face à necessidade de avaliar e perante a escassez de instrumentos de avaliação de fluência na leitura validados e estandardizados para a população portuguesa, este instrumento, constitui uma mais-valia e um teste com boas qualidades psicométricas para medir desempenhos na fluência leitora de sujeitos diferentes e de idades diversas (Carvalho & Pereira, 2009).

Os esforços de investigadores nacionais para a criação de instrumentos destinados a avaliar algumas competências leitoras persiste, sendo recentemente publicado a Prova de Reconhecimento de Palavras - PRP, que permite avaliar a precisão e a velocidade leitoras, permitindo obter uma medida global de desempenho de leitura da criança em idade escolar (Viana & Ribeiro, 2010).

A Prova de Reconhecimento de Palavras fundamenta-se na conceptualização teórica de léxico mental interativo e na hipótese de ativação de múltiplos candidatos lexicais ao processo de seleção de palavras, admitindo que o reconhecimento de uma palavra pressupõe distingui-la de todas as outras do léxico, especialmente daquelas que partilham propriedades formais ortográficas ou fonológicas (Coltheart et al., 2001, citados por Viana & Ribeiro, 2010). Portanto, sendo o reconhecimento de palavras o produto de um processamento interativamente coordenado



de informações sobre a pronúncia, significado e identidade ortográfica da mesma, a capacidade de reconhecer as palavras de forma rápida, automática e precisa é determinante para a compreensão da leitura (Viana & Ribeiro, 2010).

No entanto, importa fazer uma advertência para o facto de, apesar de se referenciar o nível de leitura como um método para avaliar a fluência da leitura, o mesmo não representa o significado completo da mesma (Rasinski, et al., 2005). Este aspeto verbal interpretativo da fluência é o auge da leitura, o que significa que ensinar os alunos a ler rapidamente não os conduz necessariamente a serem leitores mais fluentes e com melhor compreensão (Rasinski et al., 2005).

### **1.3. Como promover a fluência de leitura oral**

A fluência de leitura oral, enquanto componente crucial da leitura, exige prática e treino regulares, no sentido de dominar a técnica de leitura.

Vários procedimentos e programas têm sido apontados como meios eficazes de promoção de fluência na leitura oral. Todos passam pelo aumento da prática de leitura, podendo ser implementados tanto na escola, em contexto de sala de aula (e.g. Silva, 2010), envolvendo professores, colegas e/ou tutores, bem como no contexto familiar, envolvendo pais, encarregados de educação e/ou outra pessoa significativa para o aluno (Conderman & Strobel, 2008; Lee, 2010).

#### ***1.3.1. Na escola em contexto de sala de aula***

Em Portugal, face às dificuldades em termos do domínio da leitura e do desenvolvimento de competências leitoras, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, torna-se imperativo que as escolas adotem novas práticas, cultivem e desenvolvam programas que promovem a fluência de leitura oral, sendo a investigação efetuada pela Equipa de Investigação de Dificuldades para a



Evolução na Aprendizagem – IDEA, um bom exemplo dessas práticas (e.g. Almeida, Branco, Castanheira, Gil, Gomes, Gonçalves, Silva, Silvestre, Simão, Marques, & Tristão, 2012).

A escola constituiu um espaço privilegiado de aprendizagens e de desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Face à importância da leitura e da fluência de leitura e da sua implicação nas restantes áreas de aprendizagens, cabe à escola apostar na intervenção, prevenção e promoção dessas competências, adotando uma postura essencialmente preventiva do que remediativa. Tal implica determinação de curvas de aprendizagem para uma identificação precoce de alunos em dificuldades, e monitorização de progresso de todos os alunos, em especial daqueles em dificuldades, optando por uma abordagem mais orientada para o prognóstico do que para o diagnóstico (Silva & Gonçalves, 2012). Em termos de intervenção nas escolas, vários estudos têm apostado na conceção e implementação de programas educacionais de cariz preventivo, direcionados à promoção de fluência de leitura oral, dos quais se destaca o estudo de Silva (2011).

A investigação de Silva (2011) teve por objetivo a promoção de fluência de leitura oral em alunos do 2.º ano do Ensino Básico, fundamentado no modelo RTI, modelo de Resposta à Intervenção, através de tutoria de pares entre leitores fluentes (tutores) e leitores com dificuldades na descodificação leitora (tutorando), utilizando como procedimento, a avaliação com base no currículo. Os resultados obtidos revelaram melhorias da fluência de leitura de todos os alunos (com evolução estatisticamente significativa no grupo experimental), além de efeitos sobre competências sócioemocionais e envolvência dos participantes.

Outros procedimentos de promoção da leitura oral são por exemplo, a técnica de leituras repetidas (Citoler, 1996) e a leitura assistida (Kuhn & Stahl, 2000).

A leitura repetida constitui uma técnica simples e eficaz de aumentar a fluência. Passa pela leitura de um pequeno excerto de um texto, previamente lido e repeti-la até conseguir



alcançar a fluência e só depois avançar para o excerto seguinte. Recomenda-se fortemente que no final da leitura o professor proceda com a leitura do texto, na íntegra, à criança para que depois se possa discutir o conteúdo do mesmo, uma vez que o objetivo fundamental da leitura é permitir a compreensão do texto (Citoler, 1996). Esta técnica pode ser posta em prática através de várias modalidades: a) a leitura em sombra, em que o professor e o aluno leem o texto em voz alta e em simultâneo (Mathes & Fuchus, 1994); b) ler com ajuda de outro aluno/tutor que fornece *feedback* e estimulação imediata; e, c) ainda pode consistir num procedimento semelhante ao utilizado por Rasinski (1990) em que à medida que o aluno lê vai ouvindo gravações de leitura do mesmo texto através de auriculares.

Outro método da promoção da fluência de leitura oral é o da leitura assistida. Consiste na leitura em simultâneo em que o aluno lê uma passagem do texto ao mesmo tempo que escuta uma versão de leitura mais fluente do mesmo texto. Outro exemplo consiste na modelagem, em que o leitor mais competente, podendo ser professor, colega, tutor, ou pais, lê o texto em voz alta, enquanto o aluno faz acompanhamento em silêncio (Rasinski et al., 2005).

### ***1.3.2. Em contexto familiar - Envolvimento Parental na leitura***

Efetivamente, a escola desempenha um papel fulcral na aprendizagem, em particular na aquisição de competências leitoras. No entanto, essa aprendizagem pode e deve ser complementada no contexto familiar, por intermédio do envolvimento parental e/ou outros familiares significativos para a criança, essencialmente no sentido de reforçar essas mesmas aquisições e de potenciar o desenvolvimento de novas competências. A investigação sobre os comportamentos emergentes de leitura tem estudado, não apenas o papel da escola, mas também o papel do contexto familiar e da importância de contextos informais na aprendizagem de leitura (Fernandes, 2004). Vários estudos corroboram os efeitos positivos do envolvimento parental na



aprendizagem, pois este tende a aumentar a probabilidade do aluno obter sucesso nas várias áreas académicas (e.g. Peissig, 2002).

A família é a primeira estrutura de socialização, onde a criança estabelece os primeiros contatos e cria os primeiros hábitos, sendo da sua responsabilidade, a tarefa de despertar o gosto pela leitura na criança (Sabino, 2008).

Segundo Peissig (2002) as crianças aprendem a ler grandemente, através de interações sociais. Precisam de incentivos e de interações sociais em torno da literatura, no sentido de primeiramente desenvolver o conhecimento precoce do material impresso, para posteriormente desenvolver competências necessárias e tornar-se um leitor hábil. Existe uma correlação entre envolvimento parental e nível de leitura dos alunos. A chave para o sucesso na leitura não é fácil de identificar, mas uma coisa é certa, a aprendizagem em casa e envolvimento parental desempenham um papel vital na promoção de competências leitoras.

Por tudo o que já foi referido e perante a necessidade de intervir no sentido de promover a fluência na leitura oral o presente estudo procura constituir uma via de promoção da fluência de leitura oral em alunos do 2.º ano de escolaridade, através do envolvimento parental na leitura. Neste sentido, emergem as seguintes questões de investigação.

#### **1.4. Questões e Hipóteses de Investigação**

1. Será que o envolvimento parental contribui para a melhoria da fluência na leitura oral dos participantes?
2. Qual será o efeito do projeto “Leitura a Par” na fluência de leitura oral dos participantes?
3. Será que os participantes do grupo experimental evoluirão mais que os do grupo de controlo?

De acordo com as questões colocadas, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:



1. O envolvimento parental contribui para a melhoria de fluência de leitura oral dos participantes;
2. O grupo experimental apresenta uma fluência de leitura oral significativamente superior à do grupo de controlo;
3. O Projeto “Leitura a Par” produz um efeito positivo na melhoria da fluência da leitura dos participantes.



## Capítulo 2 – Método

---

O presente trabalho de investigação consiste num estudo *quasi*-experimental com o objetivo de verificar o efeito do envolvimento parental na fluência de leitura de alunos do 2.º ano do Ensino Básico. Portanto, constituiu-se um grupo experimental e um grupo de controlo, avaliados em dois momentos distintos, no pré e pós-intervenção, com recurso a diferentes instrumentos de avaliação.

### 2.1. Participantes

A amostra é constituída por 19 alunos do 2.º ano do Ensino Básico e os respetivos pais e encarregados de educação, pertencentes a um Agrupamento de Escolas de um dos concelhos limítrofes de Lisboa. Os participantes têm idades compreendidas entre os 7 (73.7%) e os 8 (26.3%) anos, dos quais 10 são do sexo feminino, e 9 são do sexo masculino, o que corresponde, respetivamente a 52.6% e 47.4% da amostra. São de diferentes nacionalidades (Portuguesa, países dos PALOP, e países de Leste). Na Tabelas 2.1 e 2.2 apresentam-se a caracterização dos grupos quanto ao sexo e idade, respetivamente.

**Tabela 2.1.** Caracterização dos grupos quanto ao sexo (N=19)

		Grupo	Grupo	Total	
		Experimental	Controlo		
Sexo	Feminino	n	7	3	10
		%	36.8	15.8	52.6
Sexo	Masculino	n	1	8	9
		%	5.3	42.1	47.4
Total		n	8	11	19
		%	42.1	57.9	100



**Tabela 2.2.** Caracterização dos grupos quanto à idade (N=19)

			<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo Controlo</b>	<b>Total</b>
<b>Idade</b>	<b>7</b>	<b>n</b>	6	8	14
		<b>%</b>	31.6	42.1	73.7
	<b>8</b>	<b>n</b>	2	3	5
		<b>%</b>	10.5	15.8	26.3
<b>Total</b>	<b>n</b>	8	11	19	
	<b>%</b>	42.1	57.9	100	

## 2.2. Instrumentos

No presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: 1) Questionário de nível de leitura; 2) Prova de Leitura de Rebelo; 3) Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP; e, 4) Avaliação Informal da Fluência na Leitura Oral.

### 2.2.1. Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos

O *Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos* foi desenvolvido por Gonçalves, Tristão, Branco e Correia (2009) e permite uma avaliação global da leitura dos alunos numa escala de 5 pontos, sendo 1 mau leitor e 5 bom leitor (*Anexo 1*). Além disso, possibilita a caracterização inicial da amostra, a partir do ponto de vista do professor (Tristão, 2009).

### 2.2.1. Prova de Leitura de Rebelo

A *Prova de Leitura Rebelo* avalia o domínio da técnica de leitura, a exatidão da percepção rápida de palavras e o ritmo de execução (Rebelo, 1993). É constituída por uma lista vertical de 34 palavras, ordenadas por grau de dificuldade crescente, onde a tarefa do aluno consiste em ler em voz alta o máximo de palavras durante 1 minuto. Cada resposta correta corresponde a 1 ponto, tendo um total de 34 pontos.

### 2.2.2. Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP



A *Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP* é uma prova de reconhecimento de palavras regulares, destinada a avaliar a velocidade e a precisão leitoras (Viana & Ribeiro, 2010). É constituído por uma série de 40 itens. Em cada item é apresentada uma imagem, seguida de 4 palavras de entre as quais o aluno deve selecionar a correspondendo à imagem. A aplicação é coletiva, com uma duração de 4 minutos, para alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade e a pontuação máxima é de 40 pontos, sendo 1 ponto por cada resposta correta. Permite obter uma medida global (resultados bruto e percentuais) do desempenho de leitura de uma criança em idade escolar.

### *2.2.3. Avaliação informal da fluência na leitura oral*

A *Avaliação informal da fluência na leitura oral* tem sido amplamente utilizada tanto em estudos internacionais como nacionais (Correia, 2009; Gonçalves, Tristão, Branco, & Correia, 2009; Luís, 2010; Silva, 2011; Tristão, 2009), usando como procedimento de avaliação, a Avaliação com Base no Currículo.

No presente estudo foram selecionados três textos equivalentes ao nível de escolaridade dos alunos, anteriormente avaliados quanto ao nível de lisibilidade e utilizados na dissertação de Silva (2011). Os textos foram os seguintes: “A Chegada da minha Irmã - ACI”, “A Aldeia das Flores - ADF” e “O Vendedor Ambulante - OVA”, foram construídas as respetivas folhas de cotações (*Anexo 2*).

## **2.3. Procedimento**

Em termos de organização, o presente estudo envolveu 4 fases cruciais: a *1ª fase* estruturação e divulgação do Projeto “Leitura a Par”; *2ª fase* – realização de avaliação pré-teste; *3ª fase* - intervenção e monitorização semanal de “Leitura a Par” e realização de ação de formação aos “*Tutores*”; e, *4ª fase* - avaliação pós-teste.



### *Origem do Projeto “Leitura a Par”*

O Projeto “Leitura a Par” foi criado e implementado pelos psicólogos de um Agrupamento de Escolas do concelho de Lisboa, com o objetivo de ajudar as crianças pertencentes a meios socioculturais desfavorecidos com problemas na aprendizagem da leitura. Segundo os autores, *«a ideia deste projeto surgiu após um estudo realizado no âmbito da aprendizagem da leitura, onde vários trabalhos apontam no sentido de que as crianças envolvidas na «Leitura a Par», no final do projeto, obtêm resultados significativamente melhores daqueles que tinham no início do estudo, não só no que diz respeito à compreensão e correção da leitura, bem como a nível da fluência»* (Pereira, Jorge, & Fonseca, s/d., p. 1).

Dado se tratar de uma primeira aplicação do Projeto “Leitura a Par” no Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, a estruturação do Projeto, e todos os materiais de apoio foram construídos de base (*Anexo 3*).

#### ***2.3.1. 1ª Fase Estruturação e divulgação do Projeto “Leitura a Par”***

O Projeto “Leitura a Par” insere-se no âmbito das atividades curriculares propostas pelo Serviço de Psicologia e Orientação [SPO] do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo. Visa promover o desenvolvimento de algumas competências de fluência de leitura, especificamente, a velocidade e precisão leitoras, em alunos do 2.º ano do Ensino Básico. Privilegia o envolvimento parental nos hábitos de leitura dos alunos, através de leituras diárias realizadas a “par” tendo por objetivo último a melhoria de fluência na leitura oral.

Em termos de estrutura, o Projeto “Leitura a Par” envolveu 8 semanas de “leituras a par” realizadas diariamente (segunda-feira a domingo). Os materiais de leitura foram de escolha livre (podendo ser os próprios manuais escolares, livros requisitados na biblioteca escolar, e/ou outros materiais de leitura como revistas, histórias, etc.).



### *2.3.1.1. Divulgação aos Professores*

Como tem sido prática do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, no início de cada ano letivo o [SPO] promove reuniões dirigidas aos professores com o objetivo de apresentar os projetos educativos propostos para o ano letivo em curso, e este ano não foi exceção. Portanto, a decisão de participar ou não nos projetos dependeu da adesão e disponibilidade demonstradas pelos professores. Após a divulgação, três professoras mostraram-se disponíveis para participar e colaborar no projeto.

Após a apresentação dos projetos, efetuou-se uma reunião, no mês de Novembro, com o objetivo de divulgar com mais detalhe o Projeto “Leitura a Par”. Nesta reunião, foi distribuído o *Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos* (Tristão, 2009) e solicitado às professoras que, posteriormente o preenchessem de modo a obter uma avaliação inicial das mesmas relativamente ao nível de leitura dos alunos.

### *2.3.1.2. Divulgação aos alunos*

Depois da divulgação aos professores do Projeto “Leitura a Par”, realizou-se a apresentação do mesmo aos alunos. Nesta reunião aproveitou-se para apresentar os materiais previamente construídos, explicando passo a passo, as implicações da participação no projeto. No final da divulgação, solicitou-se aos alunos que, em casa, conversassem com os pais e encarregados de educação sobre o projeto, no sentido de antecipar a abordagem junto dos mesmos.

### *2.3.1.3. Divulgação Pais e Encarregados de Educação - “Tutores”*

No início do mês de Janeiro, fez-se a divulgação do Projeto “Leitura a Par”, aos pais e encarregados de educação dos alunos, dando a conhecer os objetivos já referidos e os “critérios” inerentes à participação no mesmo.



No final de reunião, os pais e encarregados de educação interessados assinaram a folha de presença que circulou pela sala. Neste sentido, a amostra do estudo foi constituída aleatoriamente por conveniência.

### **2.3.2. 2ª Fase - Realização de Avaliação pré-teste**

Durante esta fase, todos os participantes envolvidos no estudo foram avaliados com recurso a três instrumentos de avaliação. Essas avaliações decorreram durante a transição entre o 1.º e 2.º períodos, concretamente entre os meses de dezembro e janeiro.

No que respeita à aplicação da Prova de Rebelo e Avaliação informal de fluência na leitura, as avaliações decorreram durante o período de aulas, no SPO da escola, com condições adequadas para o efeito. Depois de garantida a confidencialidade dos dados, todos os alunos foram avaliados individualmente. Para a Avaliação Informal de Fluência na leitura foram utilizados dois textos: “A Chegada da minha Irmã – ACI” e a “Aldeia das Flores” e as respetivas folhas de cotação (optou-se pela gravação da leitura para posterior análise de dados relativos à precisão e velocidade leitoras).

Quanto ao PRP, a aplicação foi em grupo-turma e na própria sala de aula.

### **2.3.3.3ª Fase - Intervenção e Monitorização de “Leitura a Par”**

No final de mês de Janeiro iniciou-se a fase de intervenção e monitorização da leitura que teve uma duração de 8 semanas.

Semanalmente era distribuído uma *Ficha de Registo* por aluno, e a tarefa consistia no seguinte: No início de cada semana (segunda-feira) circulava pelas turmas envolvidas no projeto, afim de verificar quantos alunos tinham “cumprido” a semana de “Leitura a Par” através de observação das respetivas fichas. Neste sentido, a colaboração das professoras foi particularmente útil, na medida em que semanalmente faziam o registo através do preenchimento



da *Ficha de Controlo* afixado na própria sala de aula (pintava Verde, à frente do nome do aluno que realizou a “Leitura a Par” todos os dias de semana; Amarelo à frente do nome do aluno que apenas realizou “Leitura a Par” 3 ou mais dias de semana; e Vermelho à frente do nome daquele que não realizou ou então realizou menos de 3 dias a “Leitura a Par”).

Dos 19 alunos envolvidos neste estudo, constituíu-se o grupo Experimental, constituído por 8 alunos que cumpriram as semanas de “Leitura a Par” durante a fase de intervenção; e o grupo Controlo, constituído por 11 alunos que não realizaram a “Leitura a Par”.

#### ***2.3.3.1. Ação de Formação aos Tutores***

Durante a fase de intervenção realizaram-se duas ações de formação destinadas aos “Tutores” - Pais e Encarregados de Educação (*Anexo 4*).

#### ***2.3.4. 4ª Fase - Realização de Avaliação Pós-Teste***

Nesta fase, todos os alunos envolvidos no estudo foram novamente avaliados. Essa avaliação realizou-se no final do 2.º período, meados de mês de Março. Os instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados foram os mesmos que na avaliação do Pré-teste (Prova de Leitura de Rebelo; Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP), com exceção de Avaliação Informal da Fluência na leitura oral, em que um dos textos (“A Chegada da minha Irmã”) inicialmente utilizado no Pré-teste, foi substituído pelo texto “O Vendedor Ambulante” e a respetiva folha de cotação.

Resumindo, no decurso do presente estudo, a recolha de dados ocorreu em três momentos diferentes: antes, durante e depois da intervenção. Nos momentos pré e pós intervenção, recolheram-se os dados relativos à Prova de Leitura de Rebelo, Prova de Reconhecimento de Palavras e ainda dados referentes à Avaliação informal de fluência na leitura oral. Durante a fase de intervenção, recolheram-se dados relativos à monitorização de “Leitura a Par”.



### Capítulo 3 – Resultados

---

Neste capítulo, expõem-se os resultados obtidos pelos grupos experimental e de controlo na sequência dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados na pré e pós-intervenção. Primeiramente apresentam-se uma descrição qualitativa dos resultados relativos ao *Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos*. Em seguida, os resultados relativos à Prova de Leitura de Rebelo e à Prova de Reconhecimento de Palavras - PRP e por fim, os resultados referentes à Avaliação Informal da fluência da leitura oral.

Os dados recolhidos foram analisados por um *software* estatístico (SPSS, versão 19) e pelo *Microsoft Office Excel 2007*.

Quanto aos dados da Prova de Leitura de Rebelo e PRP: primeiramente procedeu-se à análise das diferenças intergrupos e posteriormente à análise intragrupos na pré e pós-intervenção.

Para efeito da análise das diferenças entre os grupos relativamente à fluência de leitura oral: a) inicialmente procedeu-se à verificação da normalidade da distribuição das variáveis em estudo através do teste de Kolmogorov-Smirnov. Para testar a homogeneidade das variáveis utilizou-se o teste de Levene; b) seguidamente recorreu-se ao teste *t*-Student para testar a significância das diferenças das variáveis entre o grupo experimental e o grupo de controlo; e, c) analisou-se as diferenças intragrupos experimental nos momentos pré e pós-intervenção através do teste *t*-Student para amostras emparelhadas.

#### **3.1. Resultados do Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos.**

Para efeito de caracterização inicial da amostra quanto ao nível de leitura, solicitou-se a resposta das professoras ao *Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos*. Através da análise descritiva em termos da frequência do nível classificação das professoras, observou-se



que no geral, os níveis de leitura dos alunos foram classificados como sendo medianos (3 pontos numa escala de 1 a 5).

### 3.2. Resultados da Prova de Leitura de Rebelo

#### 3.2.1. Análise intergrupos experimental e de controlo

No sentido de averiguar se houve melhorias no desempenho dos participantes na Prova de Leitura de Rebelo procedeu-se à análise da diferença das médias entre os grupos na pré e pós-intervenção (Tabela 3.1.).

**Tabela 3.1.** Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da Prova de Leitura Rebelo entre os grupos no pré e pós-intervenção (N=19)

	Grupos	Pré-intervenção				Pós-intervenção			
		M	DP	T	p	M	DP	t	p
Prova de Leitura Rebelo	Experimental (N=8)	23.38	4.75	1.21	0.244	30.63	3.62	1.07	0.299
	Controlo (N=11)	20.18	6.27			28.18	5.63		

Através da análise da Tabela 3.1 observou-se que após a participação no Projeto “Leitura a Par”, tanto os participantes do grupo experimental, como do grupo controlo apresentaram melhorias (embora com diferenças não significativas) nos resultados médios da Prova de Leitura de Rebelo.

### 3.3. Resultados de Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP

#### 3.3.1. Análise intergrupos experimental e de controlo

Para averiguar a evolução dos resultados da Prova de Reconhecimento de Palavras, procedeu-se igualmente à análise da diferença das médias entre os grupos no pré e pós-



intervenção. Na Tabela 3.2 apresenta-se a média, o desvio padrão e análise da diferença das médias entre os grupos.

**Tabela 3.2.** Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da PRP (RB) entre os grupos no pré e pós intervenção (N=19)

	Grupos	Pré-intervenção				Pós-intervenção			
		M	DP	t	p	M	DP	t	P
PRP RB	Experimental (N=8)	27.38	6.61			37.13	3.79	1.62	0.123
	Controlo (N=11)	28.45	7.24	-0.33	0.744	34.09	4.07		

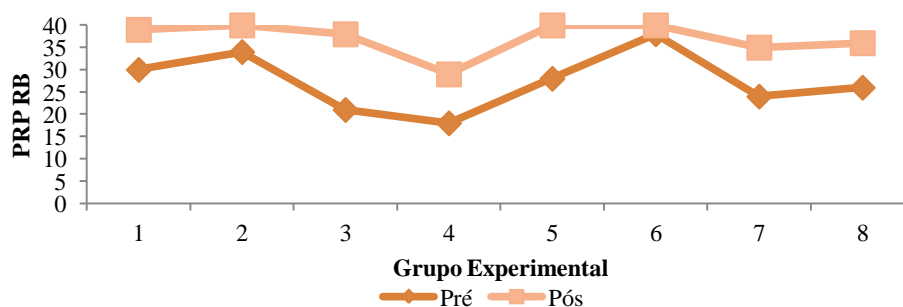
Os resultados da Tabela 3.2. evidenciam uma melhoria nos resultados médios obtidos na Prova de Reconhecimento de Palavras entre os grupos no pré e pós-intervenção, sendo os participantes do grupo experimental com supremacia nos resultados.

### 3.3.3. Análise intragrupo experimental e de controlo

Para uma análise mais detalhada da evolução dos alunos dentro de cada grupo, procedeu-se à análise intraindividual dos grupos.

Quanto aos participantes do grupo experimental, os resultados obtidos (Gráfico 1) evidenciam uma clara evolução no desempenho entre os momentos pré e pós-intervenção. Todos os alunos apresentaram melhorias na tarefa de reconhecimento de palavras após a participação no Projeto “Leitura a Par”, com exceção de um aluno que manteve os resultados.

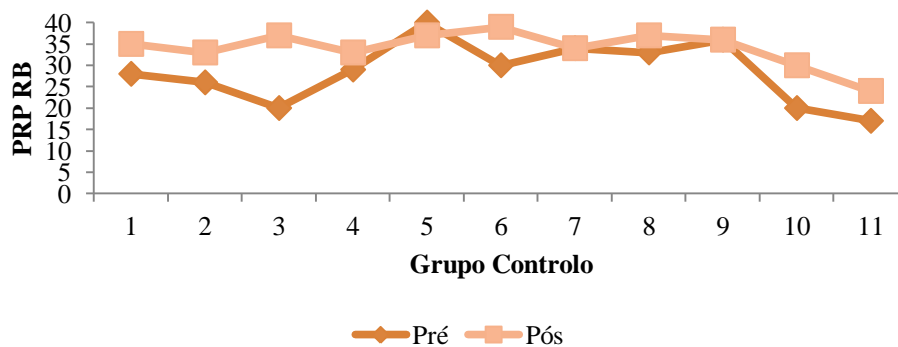
**Gráfico 1.** Evolução da PRP (RB) no grupo experimental no pré e pós-intervenção (N=8).





No que se refere à evolução dos participantes do grupo de controlo, em termos gerais verificou-se uma ligeira melhoria nos resultados. No entanto, apesar de tudo, houve quatro alunos que mantiveram os resultados entre os momentos pré e pós-intervenção (Gráfico 2).

**Gráfico 2.** Evolução da PRP (RB) no grupo controlo na pré e pós-intervenção



### 3.4. Resultados de avaliação da fluência na leitura oral

#### 3.4.1. Análise intergrupos

Num primeiro momento, procedeu-se à análise da normalidade da distribuição, confirmada pelos resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov

No que respeita à análise da média, desvio padrão e análise da diferença das médias da fluência na leitura oral entre os grupos (Tabela 3.3.), verifica-se que tanto na variável velocidade como na precisão leitoras houve melhorias nos resultados médios do grupo experimental de pré para pós-intervenção. No que respeita ao grupo de controlo, relativamente à variável precisão leitora, de pré para pós-intervenção houve um pequeno decréscimo no valor médio dos resultados. No entanto, para esse mesmo grupo verifica-se uma ligeira melhoria na velocidade leitora.

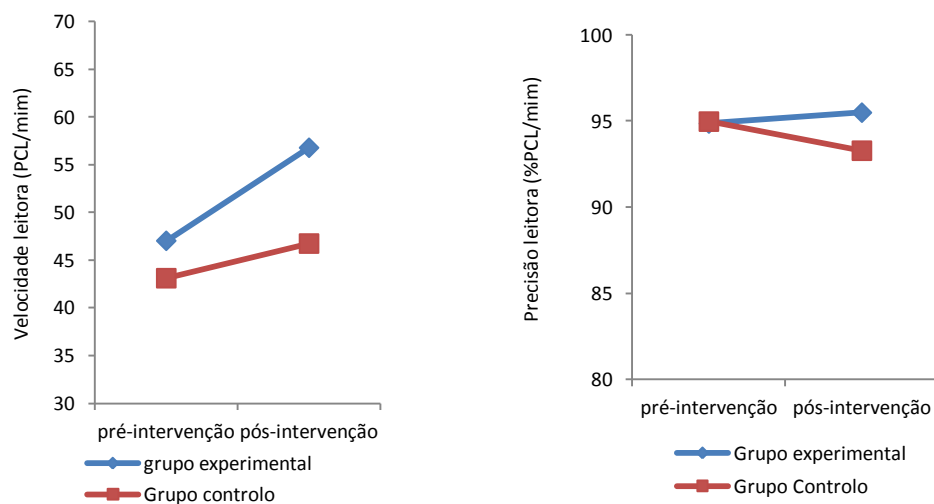
**Tabela 3.3.** Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da fluência de leitura entre os grupos no pré e pós intervenção (N=19).



Fluência de Leitura	Grupos	Pré-intervenção				Pós-intervenção			
		M	DP	t	p	M	DP	t	P
Precisão Leitora	Experimental (N=8)	94.86	3.84			95.49	4.79	0.92	0.369
	Controlo (N=11)	94.97	2.31	-0.07	0.945	93.28	5.40		
Velocidade Leitora	Experimental (N=8)	47.02	15.40	0.52	0.612	56.77	15.02	1.41	0.176
	Controlo (N=11)	43.10	16.96			46.73	15.50		

Como forma de patentear o aumento da fluência de leitura oral dos participantes entre o pré e pós-intervenção, construiu-se o Gráfico 3.

**Gráfico 3.** Resultados da evolução grupos na pré e pós-intervenção quanto à velocidade e à precisão leitoras



### 3.4.2. Análise Intragrupo Experimental

Considerando a melhoria dos resultados na fluência de leitura oral dos alunos, procurou-se compreender a evolução da mesma dentro do grupo experimental, como forma de aferir o efeito do Projeto “Leitura a Par” nas duas componentes de fluência de leitura oral em estudo (Tabela 3.4).



**Tabela 3.4.** Média, desvio-padrão e análise da diferença das médias da fluência de leitura do grupo experimental entre pré e pós intervenção (N=8).

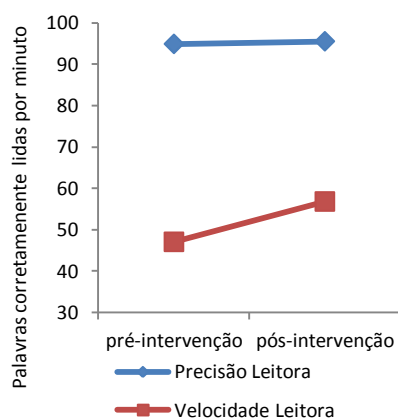
Fluência de Leitura	Pré-intervenção		Pós-intervenção		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
<b>Precisão Leitora</b>	94.86	3.84	95.49	4.79	-0.61	0.562
<b>Velocidade Leitora</b>	47.02	15.40	56.77	15.02	-5.34	0.001*

Nota: \*significativo a  $p < 0.05$

Pela análise da Tabela 3.4 observa-se que no grupo experimental de pré-intervenção para pós-intervenção houve uma melhoria considerável nos valores médios, estatisticamente significativo na velocidade leitora. Já os resultados médios da precisão leitora apenas sofreram uma ligeira melhoria.

Construiu-se ainda, o Gráfico 4 como uma forma de evidenciar o aumento da evolução da fluência de leitura nos alunos do grupo experimental.

**Gráfico 4.** Resultados da evolução dos alunos quanto à velocidade e precisão leitora na pré e pós-intervenção.



### 3.5. Análise de Correlações entre os instrumentos

3.5.1. Análise da correlação entre Prova de Rebelo, PRP e Avaliação informal da fluência de leitura no grupo experimental na pré e pós-intervenção



Em termos correlacionais, na pré-intervenção os resultados da Prova de leitura de Rebelo correlacionam-se significativamente com os resultados na PRP ( $r=0.72$ ;  $p<0.05$ ) e a velocidade leitora ( $r=0.71$ ;  $p<0.05$ ) (Tabela 3.5). Nessa análise, foi ainda considerado o número de erros (NE), que neste caso se correlaciona com a precisão leitora.

**Tabela 3.5.** Correlações de *Pearson* no grupo experimental na pré-intervenção (N=8).

	Prova de Leitura Rebelo	PRP RB	Precisão Leitora	Velocidade Leitora	NE
Prova de Leitura Rebelo	—				
PRP RB	0.72*	—			
Precisão Leitora	0.41	0.66	—		
Velocidade Leitora	0.71*	0.68	0.62	—	
NE	-0.41	-0.67	-0.99**	-0.63	—

Nota: \*significativo a  $p<0.05$  \*\*significativo a  $p<0.01$

Após a intervenção, verificou-se uma correlação positiva e significativa entre os resultados da velocidade leitora e a Prova de Leitura de Rebelo ( $r=0.75$ ;  $p<0.01$ ); e ainda entre a velocidade leitora e o número de erros (NE). Relativamente à PRP, não apresentou correlações com a fluência leitora.

**Tabela 3.6.** Correlações de *Pearson* no grupo experimental na pós-intervenção (N=8)

	Prova de Leitura Rebelo	PRP RB	Precisão Leitora	Velocidade Leitora	NE
Prova de Leitura Rebelo	—				
PRP RB	0.55	—			
Precisão Leitora	0.26	0.20	—		
Velocidade Leitora	0.75**	0.50	-0.03	—	
NE	-0.41	-0.52	-0.18	-0.61*	—

Nota: \*significativo a  $p<0.05$  \*\*significativo a  $p<0.01$

### 3.6. Dados qualitativos recolhidos durante a fase de intervenção



### **3.6.1. Dados relativos à Monitorização da “Leitura a Par”**

Durante a fase de intervenção, através da monitorização semanal da “Leitura a Par” e de verificação da *Ficha de Registo (Anexo 5)* individual de aluno, recolheu-se conjuntos de dados qualitativos partilhados por vários intervenientes (“tutores”, alunos, e respetivas professoras) implicados no Projeto “Leitura a Par”. Desses dados constam informações partilhadas pelos “Tutores” através do balanço semanal de “Leitura a Par”, das quais se destacam: a) informações sobre a motivação e interesse dos alunos (e. g. “*o meu filho está muito motivado para à leitura*”; “*gosta de ler*”); b) frequência de leitura; c) progressos e melhorias da qualidade de leitura (e.g. “*já lê um pouco melhor; está a ler melhor*”); d) dificuldades na compreensão do texto (e. g. “*não compreendeu o que leu*”) etc.

Durante a fase de intervenção, realizaram-se duas ações de formação aos “Tutores” (*Anexo 4*), as quais permitiram obter testemunhos importantes sobre: a) as principais dificuldades sentidas; b) a envolvência dos alunos e c) a funcionalidade do projeto.



## Capítulo 4 - Discussão

---

O presente estudo teve como objetivo principal verificar o efeito do envolvimento parental na promoção da fluência da leitura oral em alunos do 2.º ano do Ensino básico, através da participação no Projeto “Leitura a Par”. As variáveis da fluência em estudo foram a velocidade e a precisão leitoras, avaliados com recurso à avaliação informal da fluência da leitura oral, bem como outros instrumentos complementares como a Prova de Rebelo e a Prova de Reconhecimento de Palavras.

Em termos gerais, o efeito Projeto “Leitura a Par” na fluência da leitura oral dos alunos será discutido essencialmente à luz dos resultados da avaliação informal da fluência na leitura oral. De um modo complementar, analisar-se-ão os resultados das Provas de Rebelo e de Reconhecimento de Palavras.

No que respeita ao efeito do envolvimento parental na promoção da fluência da leitura oral, os resultados mostram que após a intervenção, os alunos do grupo experimental revelam uma melhoria da fluência leitora, sendo essa melhoria estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ) na variável velocidade leitora. Esses resultados corroboram as hipóteses 1 e 2, evidenciando o contributo do envolvimento parental na melhoria da fluência da leitura oral, bem como a supremacia da fluência leitora nos alunos do grupo experimental comparativamente aos do grupo de controlo. Em termos da literatura, os resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Peissig (2002), onde sublinha a existência de uma correlação positiva entre o envolvimento parental na tarefa de leitura e nível de leitura dos alunos.

De uma forma complementar, os resultados da Prova de Leitora de Rebelo e da Prova de Reconhecimento de Palavras apesar de revelarem melhorias em todos os alunos (grupo experimental e grupo de controlo), mostram uma supremacia dos resultados nos alunos do grupo experimental. Neste sentido, o Projeto “Leitura a Par” apresenta um efeito positivo na fluência



da leitura dos alunos (corrobora a hipótese 3). No entanto, uma análise mais cuidada desses resultados (análise intragrupo experimental) permite verificar que apesar de existir uma melhoria estatisticamente significativa na velocidade leitora dos participantes, o mesmo não acontece com a variável precisão leitora, o que exige alguma cautela na interpretação do mesmo. Isso porque, sendo a fluência da leitura oral definida como a capacidade para a ler com velocidade e precisão apropriadas, boa expressividade e fraseamento (Rasinski, et al., 2005), o mesmo não significa que aprender ler rapidamente, leva necessariamente a ser um leitor mais fluente (Rasinski et al., 2005), uma vez que a fluência da leitura não se resume à velocidade e à precisão na leitura, mas também contempla a prosódia e a compreensão leitora.

Relativamente à correlação entre a Prova de Rebelo, a PRP e a avaliação informal da fluência na leitura oral, os resultados revelam a existência de uma correlação positiva (0.75) e significativa ( $p < 0.01$ ) entre a velocidade leitora e a Prova de Leitura de Rebelo. Porém, no que respeita à Prova de Reconhecimento de Palavras. Em termos da literatura esses resultados são apoiados pela ideia de que a leitura de palavras em texto facilita o reconhecimento do mesmo (Morais, 1997); são lidas com maior rapidez do que as palavras não relacionadas entre si (Jenkins et al., 2003). A identificação de palavras é facilitada pela associação entre as ideias do texto, e o conhecimento anterior do leitor (Carvalho & Pereira, 2009).

Em termos gerais, o Projeto “Leitura a Par” revela efeitos positivos do envolvimento parental na promoção da fluência da leitura oral dos alunos. Os dados qualitativos recolhidos revelam outros efeitos igualmente positivos como: a) o aumento da envolvência dos intervenientes; b) o aumento de motivação para à leitura, bem como da diversidade do material de leitura; e c) a melhoria na articulação Escola-família.

Contudo, o presente estudo apresenta várias limitações de entre as quais se destacam: a) a não especificação e controlo do material de leitura (foi de escolha livre), a par disso, o



desconhecimento das competências leitoras dos “*tutores*” poderá ter influência e/ou contribuído para diferenças individuais relativamente à motivação para a leitura; b) variabilidade de estratégias durante às realizações da leituras a “Par”; c) a não realização do estudo *follow-up* a fim de verificar a manutenção dos efeitos do Projeto; d) após a intervenção o facto de não se ter solicitado a resposta das professoras ao *Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos*, não permitiu uma comparação em termos da avaliação do nível leitura dos alunos entre os momentos pré e pós-intervenção; e) dificuldades em controlar variáveis externas (e.g. partilhas de informações entre os alunos pertencentes aos grupos experimental e de controlo, o facto de os participantes não pertencerem à mesma turma, estando portanto, sujeitos a diferentes estratégias do ensino e estimulação da leitura) e, e) amostra em estudo não apresentar todas as condições necessárias à generalização dos resultados (e.g. amostra não representativa).

No entanto, apesar de apresentar várias limitações, o presente estudo comporta algumas implicações psicoeducacionais que importa serem sublinhadas.

#### **4.1. Implicações Psicoeducacionais do Estudo**

O presente estudo sustenta o pressuposto da importância do envolvimento parental na aprendizagem da leitura, revelando um efeito positivo na promoção da fluência da leitura oral dos alunos. O envolvimento parental constitui uma boa forma de estimular e motivar os alunos para a tarefa de leitura.

O Projeto “Leitura a Par” pode ser implementado em qualquer escola com o objetivo: a) fomentar o envolvimento parental na aprendizagem da leitura; b) promover o desenvolvimento de competências leitoras, concretamente da fluência da leitura; c) detetar precocemente os alunos em dificuldades; d) melhorar a articulação escola-família; e ainda e) melhorar a qualidade da relação pais-filhos.



Em termos de aplicabilidade, considera-se pertinente a implementação deste projeto desde o 1.º ano de escolaridade uma mais-valia porque: a) quanto mais cedo for a intervenção maior será a probabilidade de detetar e ajudar os alunos em dificuldades, evitando cristalizações das mesmas (Tristão, 2012); b) o 2.º ano de escolaridade constitui uma fase importante de aquisições e desenvolvimento de competências leitoras (Rasinski, 2006) e c) poderá facilitar e contribuir para o alcance das *Metas Curriculares* recentemente propostas pelo Ministério de Educação, (2012a; 2012b).

Em termos práticos, sabe-se que nem tudo o que se propõe é alcançado, portanto convém que se definam metas realistas e mais do que isso, que sejam propostas medidas, exercícios, atividades, ainda que simples, mas práticos e eficientes. Neste sentido, a adoção e implementação do Projeto “Leitura a Par” pelas escolas, ainda que com algumas reformulações e adaptações (dependendo das características de cada contexto), poderá constituir um passo importante para o alcance das Metas curriculares. No entanto, como é óbvio, o alcance dessas *Metas Curriculares* depende grandemente do trabalho desenvolvido na escola, em contexto de sala de aula, mas de uma forma complementar, poderá também ser facilitada através do envolvimento parental na aprendizagem dos alunos.



## Referências Bibliográficas

---

- Benjamim, R., G., & Schwanenflugel, P., J. (2010). Text complexity and oral Reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404.
- Castanheira, A. & Gonçalves, M. D. (2012). Avaliação da Fluência de Leitura Oral em Alunos no 5º Ano de Escolaridade. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 79-102). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Carvalho, A., O., D., & Pereira, M., A., M. (2009). O Rei – Um teste para avaliação da fluência e da precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico. *Psychologica*, 51, 285-305.
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing School Failure*, 53(1), 15-20.
- Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escrita e matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Libel.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Fernandes, P. (2004). Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura. In Lopes, J., Velasquez, M., Fernandes, P., & Bártolo V. N. *Literacia emergente* (pp.53-87) Coimbra: Quarteto.
- Gonçalves, M. D. (2011). *Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades na aprendizagem: Aplicações clínicas e educacionais*. Comunicação apresentada no VIII Congresso anual IberoAmericano de Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, M. D. (Org.), (2012). *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 211-235). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.



- Gonçalves, M., Tristão, F., Branco, I., & Correia, L. (2009). *Fluência da leitura oral: Estudo preliminar de procedimentos de avaliação informal*. (Manuscrito não publicado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*, 719-729.
- Kim, Y., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 652-667.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). Fluency: A review of development and remedial practices. Center for the Improvement of Early Reading Achievement, CIERA (REPORT, 2-008). Retirado de <http://www.ciera.org/library/reports/inquiry-2/2-008/2-008.pdf>.
- Lee, B. Y. (2010). Investing toddlers and parents storybook reading during morning transition. *Springer, 38*, 213-221.
- Lopes, J., A. (2004). Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura. In Lopes, J. A., Velasquez, M., Fernandes, P., & Bártolo V. N. *Ler ou não ler: Eis a questão!* (pp. 13-49). Coimbra: Quarteto.
- Mathes, P. C., & Fuchs, L. S. (1994). The efficacy of peer tutoring in Reading for students with mild disabilities: A best-evidence synthesis. *School Psychology Review, 23*(1), 59-80.



- Ministério de Educação (2012a). *Metas curriculares de português: Caderno de apoio à aprendizagem da leitura e da escrita*. Retirado de: <http://www.portugal.gov.pt/media/695211/20120803%20caderno%20aprendizagem%20da%20leitura%20e%20escrita.pdf>
- Ministério de Educação (2012b). *Metas curriculares de português: Ensino básico 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/media/695217/20120803%20metas%20eb%20pt%20atualizado.pdf>.
- Peissig, D. A. (2002). A Correlation of Parent Involvement and First Grade Reading Achievement. Retirado de <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2002/2002peissigd.pdf>
- Rasinski, T. V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83(3), 147-150.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., Mckeen, C. A., Wilfong L. G., Fridauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning. Retirado de [http://www.prel.org/products/re\\_/assessing-fluency.htm](http://www.prel.org/products/re_/assessing-fluency.htm).
- Rasinski, T. V., Blachowicz C. L., & Lems, K. (2006). *Fluency Instruction: Research-based best practices*. New York, NY: Guilford Publications.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita*. Lisboa: Edições Asa.
- Rebelo, J., A., S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa.



- Ribeiro, I. S., & Viana, F. L. (2010). *PRP - Prova de reconhecimento de palavras: Manual técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Sabino, M. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégia para a sua promoção. *Revista Iberoamericano de Educación, 45*, 1-11.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a ciência e a tecnologia. Lisboa.
- Silva, R. (2011). *“Ler contigo, Ler melhor”*: Programa de promoção da fluência de leitura oral para o 2.º ano do 1.º Ciclo. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia da Universidade Lisboa, Lisboa.
- Silva, R. & Gonçalves, M. D. (2012). “Ler contigo, Ler melhor”: Programa de promoção da fluência de leitura. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 103-118). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Luís, J. (2010). Leitura oral em alunos do 4º ano do 1º ciclo: avaliação da velocidade, correção e compreensão. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Tristão, F. S. (2009). *Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2.º ano do 1º ciclo*. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Lisboa, Lisboa.
- Tristão, F. (2012). Experiência de Avaliação e Intervenção no Âmbito da Fluência de Leitura Oral no Contexto de uma Escola do 1ºCiclo. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 71-78). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.



- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 270-291.
- Walter, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading Fluency. More than fast and accurate Reading. In T. V. Rasinski, C. Blanchowicz, & K. Lems (Eds.). *Fluency Instruction: Research-Based best practices* (pp.86-105). New York, NY: Guilford Publications.
- Wise, J. C., Sevcik, R. S. Morris, R., Lovett, M, W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B., & Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. (2010). *Language, Speech, and Hearing Service in Schools, 41*, 340-348.



## **Índice de Anexos**

**Anexo 1.** Questionário – Esquema de classificação inicial dos alunos

**Anexo 2.** Textos e respetivas Folhas de Cotações

**Anexo 3.** Projeto “Leitura a Par”: Estruturação e Materias de Apoio

**Anexo 4** Ação de Formação aos Tutores

**Anexo 5.** Ficha de Registo



## Anexos

---



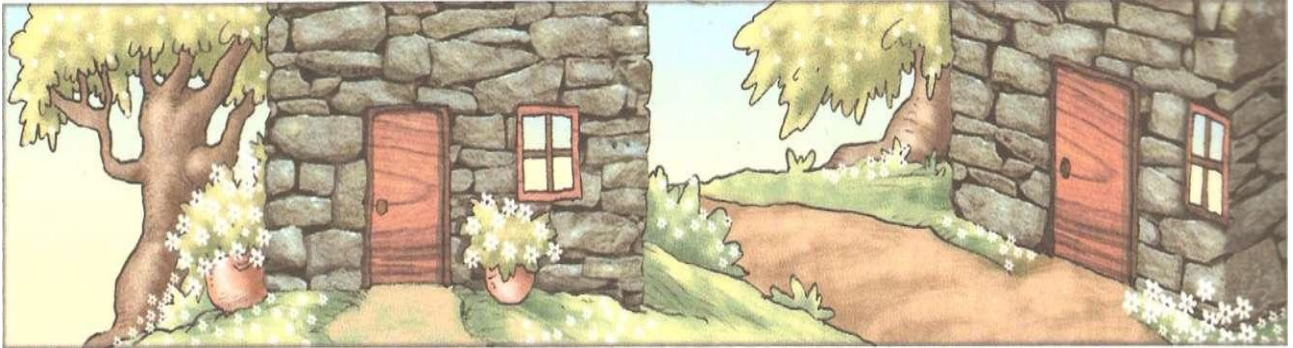
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								
16.								
17.								
18.								
19.								
20.								
21.								

*ANEXO 2*

---

**Textos e Folhas de Cotações**

## A Aldeia das Flores



A Aldeia das Flores, apesar de não ser grande e de a maior parte das suas casas serem velhas, feitas em grandes pedras sobrepostas e enegrecidas pelo tempo, era muito conhecida.

Ninguém sabia explicar a razão da aldeia se chamar das Flores. Talvez fosse por ter muitas árvores, umas velhas e já frondosas, outras novas e ainda pequenas, mas todas floridas na Primavera, com flores de várias cores e vários tamanhos. Ou, quem sabe, por a maior parte das casas terem vasos, às vezes, panelas de ferro já velhas, ao pé das portas e das janelas. [...] Mas uma coisa era certa: desde sempre, do tempo das pessoas mais velhinhas, aquela terra de sol, mas também de muita neve, se chamou a aldeia das Flores.

António Mota, *A Aldeia das Flores*,  
Edições ASA

## A chegada da minha irmã



A mãe volta amanhã para casa.

Mas a casa está diferente, e tenho medo que a mãe também o esteja.

A cama de grades, de madeira castanha, que serviu para mim, já está posta no seu quarto, embora por agora a minha irmã vá dormir na alcofa. A banheira pequena, de plástico azul, também já está na casa de banho, pronta a servir. Há montanhas de fraldas brancas dentro de uma gaveta, mas a avó Elisa passa o tempo todo a queixar-se de que ainda são poucas.

Alice Vieira, *Rosa minha irmã Rosa*,  
Caminho

## Folha de cotação texto "O vendedor ambulante"

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

Idade: \_\_\_\_\_

		PC	NE
3	O vendedor ambulante		
4	O vendedor ambulante vende		
10	coisas muito boas. No verão compro-lhe gelados e só gasto		
2	cinco coroas.		
6	De inverno compro castanhas quentinhas, enfarruscadas.		
8	No resto do ano, enfim, pevides e amendoim.		
8	Gosto muito deste amigo que encontro pelo caminho.		
11	E, às vezes, penso comigo: "quem me dera o seu carrinho		
<b>NTP</b> 52	Maria Isabel Mendonça Soares	<b>NPCL</b>	<b>NTE</b>

TL – Tempo de leitura (em segundos): \_\_\_\_\_

NPCL	%PCL	PCL/min.	NTE

### Legenda

PC – Palavras correctamente lidas

NE – Número de erros

NTE – Número total de erros

NPCL – Número total de palavras correctamente lidas

NTP – Número total de palavras do texto

## Folha de cotação texto "A Chegada da Minha Irmã"

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

Idade: \_\_\_\_\_

		PC	NE
5	A chegada da minha irmã		
6	A mãe volta amanhã para casa.		
14	Mas a casa está diferente, e tenho medo que a mãe também o esteja.		
17	A cama de grades, de madeira castanha, que serviu para mim, já está posta no seu quarto,		
10	embora por agora a minha irmã vá dormir na alcofa.		
16	A banheira pequena, de plástico azul, também já está na casa de banho, pronta a servir.		
9	Há montanhas de fraldas brancas dentro de uma gaveta,		
15	mas a avó Elisa passa o tempo todo a queixar-se de que ainda são poucas.		
<b>NTP</b> 92	Autor do texto: Alice Vieira	<b>NPCL</b>	<b>NTE</b>

TL – Tempo de leitura (em segundos): \_\_\_\_\_

NPCL	%PCL	PCL/min.	NTE

### Legenda

PC – Palavras correctamente lidas

NE – Número de erros

NTE – Número total de erros

NPCL – Número total de palavras correctamente lidas

NTP – Número total de palavras do texto

## Folha de cotação texto "A Aldeia das Flores"

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

Idade: \_\_\_\_\_

		PC	NE
4	A Aldeia das Flores		
16	A Aldeia das Flores, apesar de não ser grande e de a maior parte das suas		
10	casas serem velhas, feitas em grandes pedras sobrepostas e enegrecidas		
5	pelo tempo, era muito conhecida.		
12	Ninguém sabia explicar a razão da aldeia se chamar das Flores. Talvez		
13	fosse por ter muitas árvores, umas velhas e já frondosas, outras novas e		
12	ainda pequenas, mas todas floridas na Primavera, com flores de várias cores		
13	e vários tamanhos. Ou, quem sabe, por a maior parte das casas terem		
15	vasos, às vezes, panelas de ferro já velhas, ao pé das portas e das		
12	janelas.		
12	[...] Mas uma coisa era certa: desde sempre, do tempo das pessoas mais		
13	velhinhas, aquela terra de sol, mas também de muita neve, se chamou a		
3	aldeia das Flores.		
<b>NTP</b> 128	António Mota	<b>NPCL</b>	<b>NTE</b>

TL – Tempo de leitura (em segundos): \_\_\_\_\_

NPCL	%PCL	PCL/min.	NTE

### Legenda

PC – Palavras correctamente lidas

NE – Número de erros

NTE – Número total de erros

NPCL – Número total de palavras correctamente lidas

NTP – Número total de palavras do texto

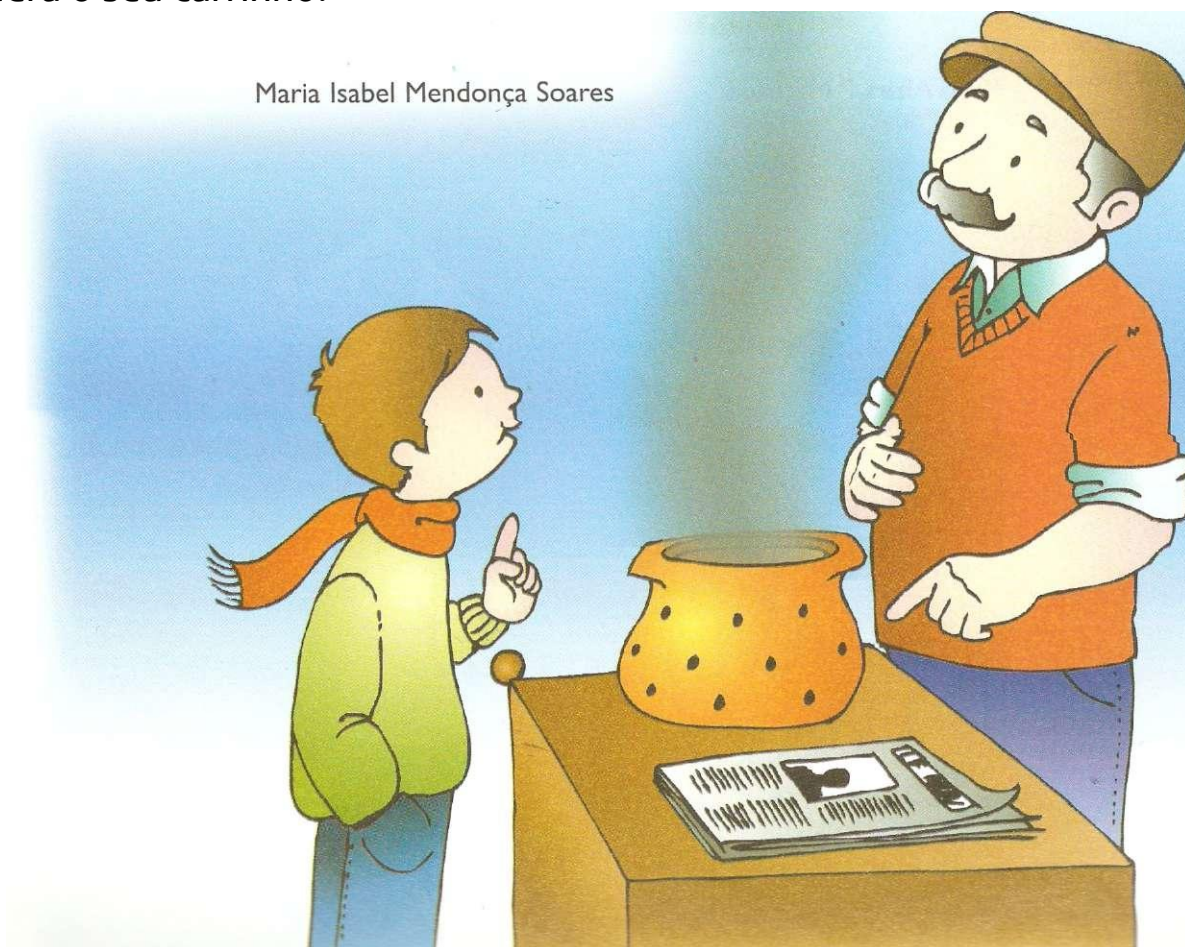
## O vendedor ambulante

O vendedor ambulante vende coisas muito boas. No Verão compro-lhe gelados e só gasto cinco coroas.

De Inverno compro castanhas quentinhas, enfarruscadas. No resto do ano, enfim, pevides e amendoim.

Gosto muito deste amigo que encontro pelo caminho. E, às vezes, penso comigo: "Quem me dera o seu carrinho!"

Maria Isabel Mendonça Soares



*ANEXO 3*

---

**Projeto “Leitura a Par”: Estruturação e Materias de Apoio**

## PROJETO “LEITURA A PAR”



### Estruturação e Descrição dos Materiais de Apoio

#### Estruturação do Projeto “Leitura a Par”

---

O Projeto “Leitura a Par” visa promover o desenvolvimento de competências leitoras, nomeadamente a fluência na leitura oral (concretamente a velocidade e precisão leitora) em alunos do 2º ano de escolaridade do Ensino Básico. Operacionalizando essas variáveis, entende-se por velocidade leitora o número de palavras lidas corretamente por minuto e a precisão leitora corresponde aos tipos de erros cometidos durante a leitura de um texto.

Este projeto incentiva o envolvimento parental (pais, encarregados de educação e/ou outros familiares significativos para o aluno) nos hábitos de leitura através de leituras diárias realizadas a “Par”. Aqui o adulto envolvido desempenha o papel de “*Tutor*”, ou seja, aqui a “Leitura a Par” consiste numa leitura que tanto pode ser realizada individualmente pelo próprio aluno, enquanto o tutor faz o acompanhamento e correções sempre que necessárias, ou em simultâneo, onde ambos fazem a leitura do texto em voz alta.

Desta forma em casa, o tutor lê com o aluno diariamente, conversam sobre o que leram, (tendo presente a componente de compreensão do texto lido), isto porque não se pretende transmitir aos alunos a ideia que ler é simplesmente ser fluente e dedicar toda a

sua energia à descodificação, mas que também envolve a compreensão sobre o texto lido), preenche a folha de registo e no final de cada semana faz um balanço do trabalho realizado.

O Projeto “Leitura a Par” envolve 8 semanas de leituras a “Par” realizadas diariamente (segunda-feira a domingo). Os materiais de leitura foram de escolha livre, podendo ser os próprios manuais escolares, livros requisitados na biblioteca escolar, e/ou outro material de leitura como revistas, histórias, etc.

Em termos de organização o Projeto “Leitura a Par” envolveu quatro fases: a *1ª fase* - divulgação e apresentação do projeto aos professores, pais, encarregados de educação e alunos; *2ª fase* - realização de avaliação pré-teste; *3ª fase* - intervenção e monitorização semanal de “Leitura a Par” através de verificação da ficha de registo de cada aluno e realização de ação de formação aos “*Tutores*”; *4ª fase* - avaliação pós-teste.

## **Descrição dos Materiais de Apoio ao Projeto**

---

A implementação deste projeto exigiu a construção de um conjunto de materiais de apoio seguidamente descritos.

### **1. Contrato**

O ponto de partida para participar no projeto consiste em assinar um **contrato** onde o aluno e o respetivo “*Tutor*” assinam o “compromisso” face ao envolvimento/participação no “Projeto Leitura a Par”, através da realização de leituras diárias. Nesse mesmo contrato o aluno indica uma estimativa de n.º de páginas que acha que conseguirá ler todos os dias, comprometendo-se a fazê-lo.

## **1. Marcador de Livro**

No início do projeto, foi oferecido a cada participante um marcador de livro de forma a auxiliar a marcação de páginas durante a leitura e motivar para a tarefa de leitura.

## **2. Ficha de Registo Semanal e *Smiles***

Nesta ficha o aluno conjuntamente com o “*Tutor*” faz o registo diário do seu material de leitura, ou seja do nome do livro que leu, faz um pequeno resumo oral do que leu (registado pelo seu tutor), e preenche quantas páginas leu. Feito isso, o “*Tutor*” assinala com uma cruz de entre conjunto de opções aquela que se adequa ao caso: a) Leu mais que o previsto; b) Leu o previsto; c) Não leu; e, d) Compreendeu o que leu. Posto isso, se o aluno cumprir com o objetivo de leitura, cola um *smile* na sua ficha de registo, acompanhado de uma rubrica do seu “*Tutor*”.

Este procedimento é repetido todos os dias após a realização de “Leitura a Par”. No final de semana, o “*Tutor*” faz um balanço semanal da leitura (a maneira como correu, as dificuldades sentidas ou outras anotações que achar pertinente). No início de cada semana, o aluno leva a sua ficha de leitura preenchida para a sala de aula, e de volta para casa traz uma nova ficha acompanhado de 7 *smiles* para colar.

## **3. Ficha de Controlo – Professora**

No início de cada semana, a professora faz o registo do cumprimento ou não de semana de leitura, através do preenchimento da *Ficha de Controlo* afixado na própria sala de aula. Portanto, pinta *Verde* – diante do nome do aluno que cumprir a tarefa “Leitura a Par” todos os dias de semana; *Amarelo* – aluno que apenas cumprir três ou mais dias; e *Vermelho* aquele que não cumprir/ou que cumpriu menos de 3 dias a

“Leitura a Par”. Esta medida foi pensada como uma forma de reforçar os alunos cumpridores e incentivar os restantes e aparentemente parece ter funcionado.

#### **4. Diploma**

No final do projeto, todos os alunos receberam um diploma como forma de recompensa e agradecimento pela participação no mesmo.

## Projeto “Leitura a Par”



### CONTRATO

Eu, \_\_\_\_\_, aluno da Escola \_\_\_\_\_, como participante no Projeto “Leitura a Par”, comprometo-me com o(a) meu (minha) professor(a) \_\_\_\_\_ e o meu tutor de leitura \_\_\_\_\_ a ler \_\_\_\_\_ páginas, por dia, de livros por mim escolhidos.

No final de cada sessão de leitura, respondo às perguntas que o meu tutor fizer sobre o que li. Se eu souber responder obtenho uma rubrica na ficha de controlo e uma bola verde.

No final do projeto, receberei um diploma em que estará escrito o número de livros que eu consegui ler.

Catujal, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

O(A) professor(a)

O(A) aluno(a)

O(a) tutor(a)

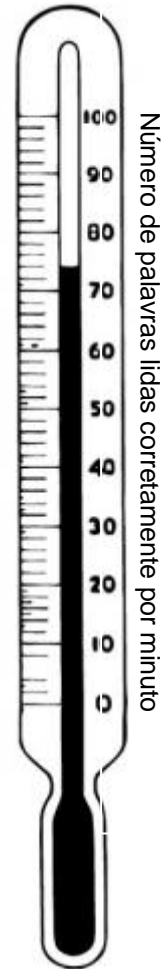
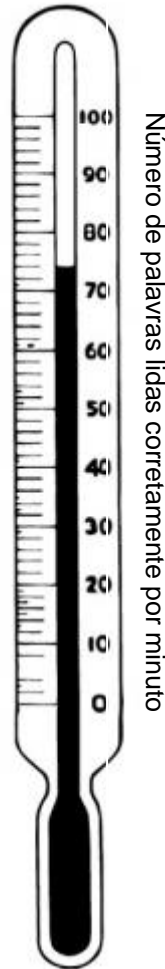
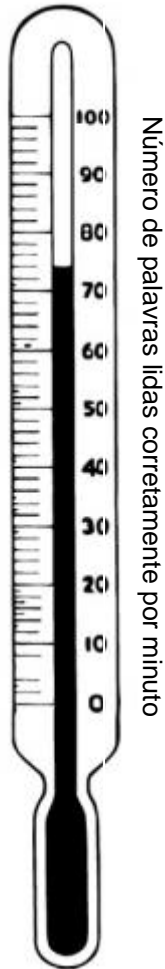
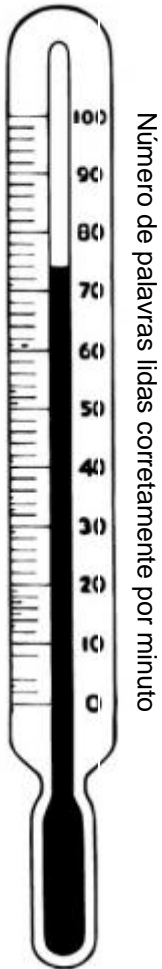
\_\_\_\_\_



# PROJETO LEITURA A PAR



## Avaliação da Velocidade Leitora



1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana
Data:	Data:	Data:	Data:

# Projeto "Leitura a Par"

## Ficha de Registo



Sala do(a) Prof.<sup>(a)</sup> \_\_\_\_\_

Nº de páginas diárias a ler: \_\_\_\_\_ Recebo um 😊 sempre ler o previsto ou mais do que o previsto, e compreender o que li!

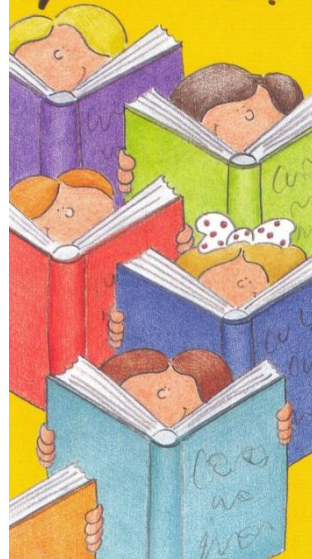
Relatório do aluno(a)			Relatório do tutor	
Data	Nome do livro/autor	O que li hoje...	Assinalar	Rubrica/avaliação
2ª feira _/_/_			Leu mais do que o previsto <input type="checkbox"/> Leu o previsto <input type="checkbox"/> Não leu <input type="checkbox"/> <b>Compreendeu o que leu</b> <input type="checkbox"/>	
3ª feira _/_/_			Leu mais do que o previsto <input type="checkbox"/> Leu o previsto <input type="checkbox"/> Não leu <input type="checkbox"/> <b>Compreendeu o que leu</b> <input type="checkbox"/>	
4ª feira _/_/_			Leu mais do que o previsto <input type="checkbox"/> Leu o previsto <input type="checkbox"/> Não leu <input type="checkbox"/> <b>Compreendeu o que leu</b> <input type="checkbox"/>	
5ª feira _/_/_			Leu mais do que o previsto <input type="checkbox"/> Leu o previsto <input type="checkbox"/> Não leu <input type="checkbox"/> <b>Compreendeu o que leu</b> <input type="checkbox"/>	
6ª feira _/_/_			Leu mais do que o previsto <input type="checkbox"/> Leu o previsto <input type="checkbox"/> Não leu <input type="checkbox"/> <b>Compreendeu o que leu</b> <input type="checkbox"/>	
Sábado _/_/_			Leu mais do que o previsto <input type="checkbox"/> Leu o previsto <input type="checkbox"/> Não leu <input type="checkbox"/> <b>Compreendeu o que leu</b> <input type="checkbox"/>	
Domingo _/_/_			Leu mais do que o previsto <input type="checkbox"/> Leu o previsto <input type="checkbox"/> Não leu <input type="checkbox"/> <b>Compreendeu o que leu</b> <input type="checkbox"/>	

**Balço semanal do tutor:** Durante esta semana pareceu-me que \_\_\_\_\_

ENTREGAR À PROFESSORA NA 2ª FEIRA

Assinaturas do tutor e aluno: \_\_\_\_\_

Para  
não me  
esquecer  
de marcar  
o meu  
Livro!





Serviço de Psicologia  
**Projeto Leitura a Par**  
2011/2012



Serviço de Psicologia  
**Projeto Leitura a Par**  
2011/2012

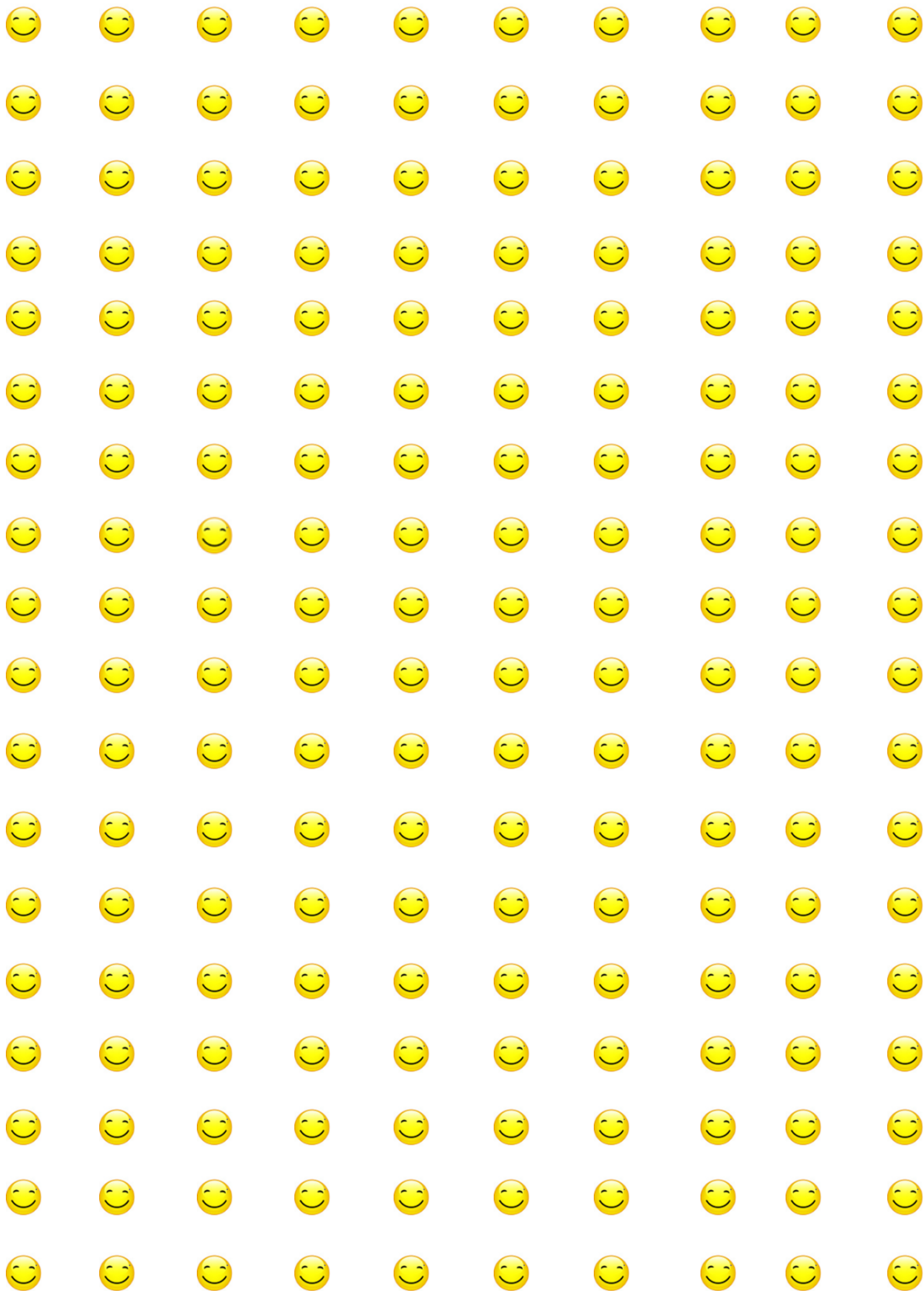


Serviço de Psicologia  
**Projeto Leitura a Par**  
2011/2012



Serviço de Psicologia  
**Projeto Leitura a Par**  
2011/2012







## PROJETO “LEITURA A PAR”



### Ação de Formação aos Tutores (Pais e Encarregados de Educação).

#### 1º Ação de Formação

<i>Ação de Formação aos “Tutores”</i>			
	<i>Data</i>	<i>Duração</i>	<i>Objetivos</i>
<i>1ª Ação de Formação</i>	08/03/12	1:30h	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Ouvir testemunhos dos “Tutores” relativamente à experiência de realização da “Leitura a Par”;</li><li>➤ Trabalhar e aferir algumas estratégias/procedimentos de modo a melhorar e/ou facilitar a realização de “Leitura a Par”.</li></ul>
<i>Materiais</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Apresentação em <i>powerpoint</i>.</li><li>➤ Cartão de <i>feedback</i> de leitura.</li></ul>		

A 1ª Ação de Formação aconteceu no mês de Março (08/03/12), com o objetivo de a) criar um espaço de partilha entre os “Tutores”, essencialmente de ouvir os seus testemunhos relativamente à experiência de realização de “Leitura a Par” com os respetivos educandos; b) conhecer e trabalhar as principais dificuldades encontradas; e, c) trabalhar e aferir algumas estratégias e procedimentos de modo a melhorar e/ou facilitar a realização de “Leitura a Par” em casa.

Estiveram presentes 12 “Tutores”, onde alguns partilharam a “dificuldade em motivar os filhos para à leitura”, isto porque, encaravam a realização de “Leitura a Par”

diariamente como algo obrigatório, imposto pelos “*Tutores*” e pela própria escola. Houve um caso curioso de uma mãe que afirmou «*o meu filho gosta muito de ler...aprendeu a ler antes de entrar para escola...já era hábito ler um bocadinho antes de ir para cama, mas agora de repente já não quer ler, inventa sempre qualquer coisa para fazer para evitar ler*». Neste caso, para contornar a situação, afirmou ter comprado um livro com o nome do filho e aos poucos conseguiu motivá-lo para à leitura.

Depois desse testemunho, outros “*Tutores*” quiseram igualmente partilhar essa mesma preocupação, inclusive, alguns perante o compromisso assumido de realizar diariamente a “Leitura a Par” obrigavam os filhos a ler. Neste caso foi preciso dedicar especial atenção a esse aspeto, esclarecendo que o objetivo do Projeto “Leitura a Par” consiste em realizar “Leitura a Par” diariamente num ambiente harmonioso, pretende-se que essa leitura constitua um momento de prazer, de partilha e de aprendizagem.

Um outro testemunho igualmente importante foi de uma encarregada de educação que afirmou não saber ler, mas que «*será desta que vou aprender a ler*».

Já na fase final do encontro, foi distribuído aos “*Tutores*”, um pequeno Cartão com o *feedback* das semanas de leituras realizadas pelos respetivos educandos.

Sintetizando, esta sessão foi útil na medida em que permitiu ter o testemunho dos atores implicados, de conhecer e trabalhar as principais dificuldades sentidas e ainda ter o *feedback* sobre o funcionamento e a adequação do Projeto “Leitura a Par”.

## 2ª Ação de Formação

<i>Ação de Formação aos “Tutores”</i>			
	<i>Data</i>	<i>Duração</i>	<i>Objetivos</i>
<b>2ª Ação de Formação</b> (Prof. <sup>a</sup> Dulce Gonçalves – oradora)	18/04/12	1:30h	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Partilhar experiências de trabalho no terreno com alunos em dificuldades na aprendizagem;</li><li>➤ Criar espaço de partilha de experiência entre os “Tutores”;</li><li>➤ Ensinar os “Tutores” a avaliar e monitorizar a velocidade na leitura.</li></ul>
<b> Materiais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Apresentação em <i>powerpoint</i>.</li><li>➤ Ficha de avaliação de velocidade na leitura.</li></ul>		

Esta 2ª Ação de Formação foi realizada com o objetivo de dar aos “Tutores” a conhecer um pouco melhor a Área de Investigação de “Dificuldades na Aprendizagem” e o trabalho realizado no terreno com os alunos com essas mesmas dificuldades (especialmente no domínio da leitura).

Neste sentido, esta sessão contou com a colaboração especial da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Dulce Gonçalves, uma das pioneiras nesta área de investigação.

Nesta sessão os “Tutores” tiveram a oportunidade de conhecer algumas noções importantes desta área de estudo, de observar de perto exemplos de trabalhos realizados com “alunos em dificuldades na aprendizagem da leitura”, sempre através de uma abordagem positiva, onde as dificuldades são encaradas como uma oportunidade de aprendizagem, um desafio e não tanto um obstáculo à aprendizagem.

Concomitantemente, tiveram a oportunidade de aprender a avaliar a velocidade na leitura, com o objetivo de futuramente serem os próprios a avaliar e monitorizar a fluência na leitura dos seus educandos.

Em síntese, esta Ação de Formação foi importante porque permitiu aos “*Tutores*” a) ter uma noção mais concreta/transparente de o que é “Dificuldades na Aprendizagem”; b) conhecer uma nova maneira de “ver e/ou tratar” um aluno em dificuldade na aprendizagem”, o que passa pela valorização de esforços, daquilo que o aluno faz bem e/ou melhor sabe fazer e não se centrar nos erros; c) conhecer uma visão positivista de dificuldades na aprendizagem; e, d) partilhar experiências das leituras realizadas, etc.

Posteriormente a essa sessão solicitou-se aos “*Tutores*” que preenchessem uma ficha de avaliação da mesma, onde constaram opiniões favoráveis relativamente à pertinência do tema abordado, da metodologia utilizada, da interação com os participantes e da utilidade prática dos assuntos tratados.