

M

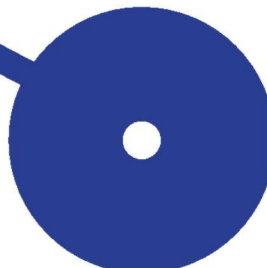
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Tutoria de pares: compreensão da leitura e aumento do tempo na tarefa.

Maria Isilda da Silva Mendes

11/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Isilda da Silva Mendes

**Tutoria de pares: compreensão da leitura
e aumento do tempo na tarefa**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof. Doutor Miguel Augusto Santos

Porto, novembro de 2022

“Aprender é uma situação de Bem-estar.”

(Sanches-Ferreira M. & Ribeiro do Santos, M., 2007)

AGRADECIMENTOS

Lembro-me, como se fosse hoje, do meu começo na Educação Especial, com a inscrição no Curso de Formação especializada em Educação Especial – Deficiência Mental/Motora e, de anos mais tarde, sentir que o meu percurso, nesta área, não tinha terminado. E aqui estou eu como que a continuar o caminho que tinha iniciado e que sentia que tinha ficado a meio.

E pensando em todo o percurso feito até agora, que me tem ajudado a crescer e a ser a professora que quero ser, agradeço a todos os que me acompanharam e continuam a acompanhar por este meu percurso.

Ao Professor Doutor Miguel agradeço pela orientação neste estudo e por ter respeitado o meu desejo de trabalhar a tutoria de pares em contexto de sala de aula. Muito obrigada pelo apoio dado quando me senti insegura e desanimada nesta caminhada, pela disponibilidade e compreensão relativamente à dificuldade que senti, algumas vezes, em conciliar as minhas aulas na escola com as sessões de orientação.

Não posso deixar de agradecer à Professora Doutora Manuela Sanches por ter sido uma inspiração e por me ter incentivado a nunca desistir dos meus alunos. À Professora Sílvia Regina G. Alves e à Professora Doutora Mónica Silveira Maia por me terem ajudado durante os seminários, dando-me conselhos e orientando o meu caminho.

Às pessoas que, direta ou indiretamente, me acompanharam nesta caminhada, deixo um agradecimento profundo: ao meu marido agradeço por não me ter deixado desistir, quando o desânimo tomava conta de mim; à minha família e aos meus amigos por me terem compreendido quando a disponibilidade era escassa para estar com eles em alguns momentos; aos colegas do curso, pelo bom convívio e pelas aprendizagens e experiências que foram sendo partilhadas ao longo destes dois anos; à amiga e colega Maria Jesus, por ter aceite o desafio que lhe lancei de voltarmos aos bancos da escola, entrando, novamente, nesta aventura comigo tal como havia feito anos atrás com a pós graduação; aos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas do local onde realizei a intervenção, pela disponibilidade e facilidades concedidas, nomeadamente aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos e respetivas famílias, que me ajudaram na concretização deste projeto.

A todos um bem-haja.

RESUMO ANALÍTICO

Os alunos que têm experiência de insucesso na compreensão da leitura demonstram ter mais dificuldades em permanecer na tarefa. Sendo a compreensão da leitura uma habilidade que pode ser melhorada com a prática, a tutoria de pares poderá ser uma estratégia usada para promover uma prática adicional. Algumas investigações realçam que a interação entre pares, no momento da leitura, otimiza a estratégia de leitura. A interação permite que o aluno se torne num agente ativo da sua aprendizagem. Neste sentido, Topping (2016) refere que a interação verificada, durante a atividade de compreensão da leitura, numa sala de aula tradicional, não é eficaz, uma vez que implica que exista uma só interpretação do texto – a do professor, tornando-se o aluno num agente passivo (p. 58).

Este estudo pretende avaliar o impacto de uma intervenção baseada na tutoria de pares - nas competências da compreensão da leitura e nos comportamentos de tempo na tarefa - de alunos de duas turmas do 8º ano de escolaridade do ensino básico. Trata-se de um Estudo de Casos Múltiplos desenvolvido pela autora no seu contexto de trabalho como professora de Português. Em cada turma identificaram-se três alunos com mais dificuldades em permanecer na tarefa e com dificuldades na compreensão da leitura. A seleção baseou-se no conhecimento sobre o aluno e em trocas de informação nos conselhos de turma. Realça-se que estes alunos apresentaram três ou mais níveis inferiores a três nas avaliações intercalares de fim de período letivo.

Como instrumento de avaliação e observação, o estudo integrou um pré-teste (compreensão da leitura), a observação direta contínua, ao longo da intervenção, com o uso de registos de comportamentos (registo de frequência e registo do tempo na tarefa) e um pós-teste (compreensão da leitura).

Os resultados obtidos, quer na aplicação do pré-teste quer do pós-teste, demonstram que houve ganhos no que toca à melhoria da compreensão da leitura, tanto na turma 1 como na turma 2.

Os dados da observação comportamental dos alunos em foco neste estudo, durante as sessões de tutoria de pares, demonstraram que aumentou o tempo na tarefa.

Palavras-chave: Tutoria de pares; compreensão da leitura; tempo na tarefa.

ABSTRACT

Students who experience failure in reading comprehension demonstrate more difficulty staying on task. Since reading comprehension is a skill that can be improved with practice, peer tutoring can be a strategy used to promote additional practice. Some investigations emphasize that the interaction between peers, at the time of reading, optimizes the reading strategy. The interaction allows the student to become an active agent of their learning. In this sense, Topping (2016) refers that the interaction verified during the reading comprehension activity in a traditional classroom is not effective, since it implies that there is only one interpretation of the text – that of the teacher, becoming the student a passive agent (p. 58).

This study aims to evaluate the impact of an intervention based on peer tutoring, on reading comprehension skills and on task time behaviours of students from two classes of the 8th grade of basic education. This is a Multiple Case Study developed by the author in her work context as a Portuguese teacher. In each class, three students were identified with more difficulties in staying on task and with difficulties in reading comprehension. The selection was based on knowledge about the student and exchanges of information in the class councils. It should be noted that these students had three or more grades below three in the mid-term assessments at the end of the school term.

As an instrument of evaluation and observation, the study integrated a pre-test (reading comprehension), continuous direct observation, throughout the intervention, with the use of behavioural records (record of frequency and record of time in the task) and a post-test (reading comprehension). The results obtained, both in the application of the pre-test and the post-test, demonstrate that there were gains in terms of improving reading comprehension, both in class 1 and in class 2. The behavioural observation data of the students focused on in this study, during the peer tutoring sessions, showed that the time on the task increased.

Keywords: Peer Tutoring; reading comprehension; time on task.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.....	8
Tabela 2.....	8
Tabela 3.....	41

GLOSSÁRIO

AE – Agrupamento de Escolas.

EU – União Europeia.

GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família.

GAME - Gabinete de Apoio de Mediação Escolar.

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional.

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

ONU - Organização das Nações Unidas para a Educação.

CPCJ - Comissões de Proteção de Crianças e Jovens

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PNL - Programa Nacional de Leitura

NRP - National Reading Panel.

TEIP - Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1.	A COMPREENSÃO DA LEITURA	3
2.1.1.	DEFINIÇÃO	3
2.1.2.	A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DA LEITURA	6
2.2.	TUTORIA DE PARES	12
2.2.1.	DEFINIÇÃO	12
2.2.2.	O IMPACTO DA DESTA ESTRATÉGIA NA LEITURA/A IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA.	16
3.	PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	20
3.1.	MÉTODO	20
3.1.1	PROBLEMA E OBJETIVOS	20
4.	RESULTADOS.....	33
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
6.	CONCLUSÕES FINAIS.....	44
7.	BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
8.	ANEXOS.....	52
	ANEXO 1.....	52
	ANEXO 2.....	55
	ANEXO 3.....	59
	ANEXO 4.....	64
	ANEXO 5.....	66
	ANEXO 6.....	70
	ANEXO 7.....	71
	ANEXO 8.....	72
	ANEXO 9.....	73
	ANEXO 10.....	74
	ANEXO 11.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Determinantes da fluência na compreensão de textos	5
Figura 2- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).	34
Figura 3- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).	34
Figura 4- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).	34
Figura 5- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).	35
Figura 6- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).	36
Figura 7- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).	36
Figura 8- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.	38
Figura 9- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.	38
Figura 10- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.	38
Figura 11- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.	39
Figura 12- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.	39
Figura 13- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.	39
Figura 14- Resultados do pré-teste e do pós-teste aplicados na turma 1 e na turma 2.	40

1. INTRODUÇÃO

Entre os vários domínios da aprendizagem, a Língua Portuguesa ocupa um lugar de destaque, uma vez que desempenha um papel importante na formação integral do aluno, tendo em conta o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Neste documento, é dedicado um capítulo a cada uma das áreas disciplinares que fazem parte do currículo do ensino básico e é realçado, no capítulo relacionado com a Língua Portuguesa, que:

o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, no exercício pleno da cidadania.

Consequentemente, a competência na Língua Portuguesa apresenta-se como uma importante competência transversal, uma vez que ela se afigura como pertinente para uma boa compreensão e um bom desempenho dos alunos em todas as disciplinas que compõem os currículos do ensino básico em Portugal. O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa reflete-se, sem dúvida, na aprendizagem das outras disciplinas curriculares. Logo, um aluno que demonstre dificuldades de compreensão da leitura e de interpretação de enunciados, por exemplo, irá ter com certeza mais dificuldades na interpretação dos textos de História, na descodificação problemas de Matemática, na resolução dos mesmos, nomeadamente na compreensão e processamento da informação transmitida nos manuais das várias disciplinas.

Além do mais, os alunos que demonstram um desempenho pouco satisfatório nas atividades de compreensão da leitura revelam mais dificuldades em permanecer na tarefa e, neste sentido, surgem, por vezes, problemas comportamentais na sala de aula. Realça-se que estes alunos tendem a demonstrar um baixo rendimento na leitura e a apresentar insucesso relativamente ao desempenho académico a longo prazo. Neste sentido, a leitura é uma habilidade que pode ser melhorada com a prática e a tutoria de pares pode ser uma prática adicional para o seu desenvolvimento, nomeadamente no aumento do tempo na tarefa (Topping et al., 2016). E alguns estudos provaram que o tempo na tarefa influenciava as aprendizagens escolares (Ferreira, 1991).

A tutoria de pares permite obter melhores resultados em termos de leitura, tendo este facto sido realçado por alguns investigadores que verificaram que a participação numa

interação entre pares no momento da leitura otimiza a estratégia de leitura (Topping et al., 2016). Neste sentido, torna-se também importante perceber qual o grau de desafio que é apresentado pelo texto e que suporte será necessário dar ao aluno, uma vez que, presentemente, é no paradigma da inclusão em que se encontra assente a nossa escola. Tendo em conta que cada aluno tem a sua especificidade e ritmos de aprendizagens diferentes, uma escola inclusiva deve “assegurar o sucesso de todas as crianças – incluindo, nomeadamente, todos os alunos com NEE – na sala de aula do ensino regular, através da alteração do ambiente educativo mais do que persistir nas modificações das características funcionais dos alunos [...]” (Ferreira, 2007, pág.59).

Ao longo do estudo serão tratadas as teorias subjacentes à estratégia de tutoria de pares e discutidos os resultados da investigação científica na área. Tomando por base a tutoria de pares como uma das estratégias de desenvolvimento da compreensão da leitura, pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- 1- A estratégia de tutoria de pares será um método eficaz para a melhoria da compreensão da leitura?
- 2- A estratégia de tutoria de pares poderá contribuir para o aumento do tempo na tarefa nos alunos com problemas de comportamento?

Numa primeira parte do estudo, tendo em conta o estado da arte, abordaremos a compreensão da leitura: o conceito e a sua importância; a tutoria de pares: definição e o impacto na aprendizagem da leitura, concretamente na compreensão da leitura.

Na segunda parte, apresentaremos o projeto desenvolvido, no que diz respeito ao método - o problema, o tipo de estudo e as variáveis em causa, os participantes, os procedimentos e instrumentos usados - e, por fim, será feita a análise e discussão dos resultados tendo em conta a revisão da literatura subjacente a este estudo.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A COMPREENSÃO DA LEITURA

2.1.1. DEFINIÇÃO

A compreensão está relacionada, antes de tudo, com a comunicação linguística e pode ser definida como uma “operação mental, resultado da descodificação de uma mensagem, que permite a um leitor (compreensão escrita) ou a um ouvinte (compreensão oral) apreender a significação coberta pelos significantes escritos e sonoros” (Galisson & Coste, 1983, p. 139). Deste modo, a compreensão da leitura tem a ver com o significado que é dado ao que é lido, ou seja, a compreensão do que é escrito, sendo que ela é influenciada pelo conhecimento que um indivíduo tem sobre o assunto que está a ser tratado no momento, nomeadamente pelo grau em que se encontra no desenvolvimento lexical. Sim-Sim e Micaelo (2009) referem que a compreensão é “Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (p. 10).

Sim-Sim (2007) realça ainda que:

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando do nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos (p. 7).

A compreensão da leitura não é concebida como um simples processo de interpretação, é mais do que isso, uma vez que inclui alguém que lê e que conhece a sua língua, que tem uma história de vida, que se depara com um conjunto de textos de todo o tipo e que devem lidos, nomeadamente ativa os processos e as estratégias próprias com o objetivo de adquirir significado da informação obtida por via da escrita. O *National Reading Panel*¹

¹ *National Reading Panel*: trata-se de um órgão criado pelo governo dos Estados Unidos, em 1997, a pedido do Congresso, cujo papel seria avaliar, dos vários estudos existentes, a eficácia das várias abordagens e métodos que seriam os mais eficazes dos usados no ensino da leitura. O *National Reading Panel: teaching children to read* é um estudo realizado nos Estados Unidos da América que pretende avaliar e integrar as pesquisas sobre o grau de alfabetização das crianças norte-americanas, desde o pré-escolar até aos 12 anos de idade. O

(NPR) definiu cinco competências necessárias para uma boa proficiência da leitura: a consciência fonêmica, a competência fonológica, o vocabulário, a compreensão do texto e a fluência, afirmando que todos eram necessários. Topping e os seus colaboradores (2016) acrescentam que a compreensão da leitura é um processo complexo em que o leitor se relaciona com o texto, interagindo com ele e de maneira intencional. Segundo estes autores, a compreensão da leitura depende da competência do leitor, de um modo geral, em reconhecer e conseguir descodificar a palavra, a sua fluência na leitura oral, ter um nível de desenvolvimento adequado no que diz respeito ao vocabulário e o seu envolvimento com o texto de modo ativo. O leitor, como elemento ativo no processo de leitura, vai procurar estabelecer relações entre as ideias encontradas durante a sua leitura e os conhecimentos que tem em relação aos assuntos que estão presentes no texto. Esta perspetiva permite verificar que um indivíduo ao ler vai construindo o significado sobre o que lê.

Para Sim-Sim (2007), um bom desempenho, no que diz respeito à compreensão da leitura de textos, tem a ver com a “com a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor”. A figura 1 expressa esquematicamente a relação interativa entre os quatro vetores em presença (p. 9) e, neste sentido, o propósito do ensino da compreensão da leitura é permitir que o aluno consiga desenvolver a capacidade de ler fluentemente um texto. Assim, se um aluno consegue fazer um reconhecimento rápido das palavras que aparecem escritas, ele não só consegue aceder ao seu significado de modo automático, mas também à pronúncia, ou seja, o reconhecimento da palavra leva à compreensão. Torna-se importante que o aluno consiga compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras mínimas, os fonemas, e que o reconhecimento das palavras está intimamente ligado aos sons. Como tal, a consciência fonológica tem a ver com a capacidade de entender, refletir e manipular os sons das palavras.

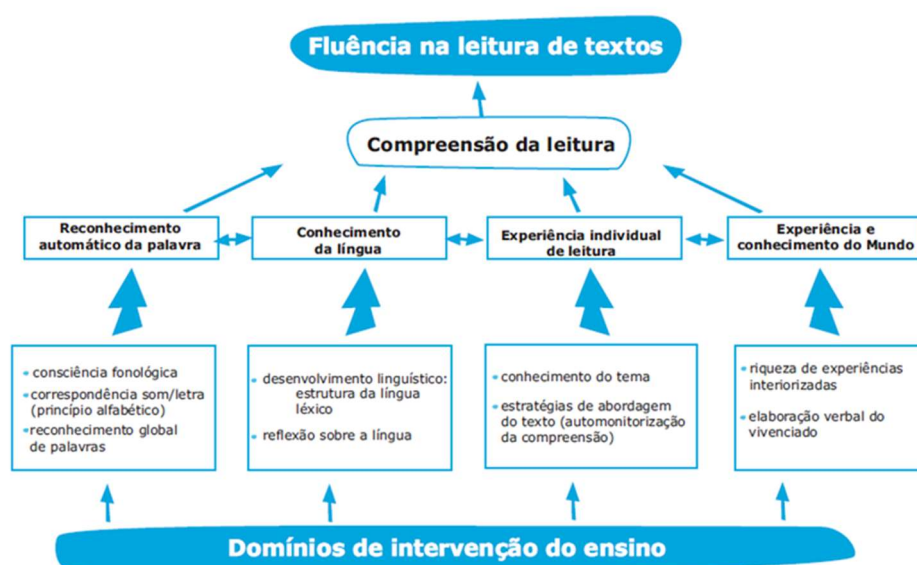
principal objetivo deste relatório é a identificação de formas eficazes de ensino da leitura, conforme se explicita no seu subtítulo *An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.

<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>

No que diz respeito ao conhecimento da língua, é importante que o aluno, como utilizador de uma língua e como tal fazendo parte de uma comunidade, reflita sobre a mesma, conheça o conjunto de palavras e o sistema gramatical que está por detrás da sua combinação, tendo sempre de respeitar as suas leis se quiser comunicar. Realça-se que é através da língua que o indivíduo cria o mundo que o cerca e sobre ele age.

A compreensão da leitura implica experienciar uma vivência individual da leitura, em que um indivíduo transporta para a leitura a experiência e conhecimento que possui do mundo, conseguindo assim, de modo mais eficaz, fazer o reconhecimento das palavras e deduzir toda a informação que, no texto, pode estar presente de modo implícito.

Figura 1- Determinantes da fluência na compreensão de textos



(Inspirado no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenne e Stahl, 2003)

Como conclusão, realçando a importância do reconhecimento da palavra e não esquecendo que o primeiro ato de leitura começa por estar relacionado com um conjunto de estímulos visuais, a compreensão é muito importante e segundo Bautista (1997) “[...] qualquer das duas componentes da leitura, reconhecimento de palavras e compreensão são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos antagónicos. Estes atuam em paralelo, interactivamente” (p.119). À medida que o reconhecimento das palavras passa a ser um processo automático, num processo de aprendizagem da leitura sem a presença de dificuldades associadas à descodificação, as correlações entre a descodificação e

a compreensão da leitura reduzem-se e aumentam as correlações entre esta e a compreensão da linguagem oral (Viana et al., 2013). Deste modo, ensinar a compreender é ensinar de modo explícito as estratégias que permitem ao aluno contactar com o texto, sendo que as estratégias de compreensão da leitura são “instrumentos” que facultam às crianças uma compreensão mais eficaz relativamente ao que leem, sem olhar ao tipo de texto. Realça-se que estas estratégias se revelam mais importantes não só antes da leitura dos textos, mas também durante e após a sua leitura. De referir que quanto mais diversificadas forem as estratégias para trabalhar um texto por parte do leitor, maior será a sua capacidade de compreensão da leitura. Segundo Sim-Sim (2007), no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que tenham como objetivo as estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, para a promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, para a estimulação do seu comportamento como leitores e para o aumento dos conhecimentos, tendo em conta a experiência que possuem sobre a vida e sobre o mundo que os rodeia.

Em síntese, a compreensão da leitura está relacionada com o significado que o indivíduo dá ao que lê. Assim, o verdadeiro cerne da leitura é a criação do significado de um texto escrito e, para o professor de português, o objetivo fundamental deverá ser ensinar estratégias capazes de levar os alunos a compreender os textos.

2.1.2. A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO DA LEITURA

Várias organizações mundiais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a União Europeia (EU), a Organização das Nações Unidas para a Educação (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), têm realizado estudos relativos à leitura, incluindo de alunos portugueses, reconhecendo a preocupação e a importância da mesma.

A leitura está presente em todos os aspetos da nossa sociedade e apresenta-se como uma competência essencial para a integração de um indivíduo no meio em que está inserido. Neste sentido, Sousa (2015) afirma que “Na sociedade atual há uma necessidade aumentada de competências de literacia, isto é, de pessoas que proficientemente leiam e escrevam e, em

consequência, que pensem criticamente para poderem participar plenamente na vida em sociedade” (p. 91).

Muitos problemas relacionados com a compreensão da leitura têm a ver com a incapacidade leitora e que se traduz, mais tarde, em insucesso do ponto de vista académico em qualquer fase do desenvolvimento. Este é um problema que transcende o lado académico, passando para o social. Sabe-se, atualmente, que as dificuldades de leitura e compreensão atingem de modo transversal outras áreas do conhecimento (León, 2014)². As investigações demonstram que quando são ensinadas estratégias subjacentes à leitura, o processo de compreensão da leitura se torna mais eficiente (Sim-Sim, 2007). No entanto, o ensino explícito da compreensão da leitura de textos não foi, no passado, uma competência valorizada em sala de aula visto que o ensino da leitura estava relacionado com o ensino da decifração, cabendo aos alunos tentarem descobrir o que deveriam fazer para se tornarem bons leitores. (Sim-Sim, 2007, pág. 22). No passado pensou-se que bastava decodificar para se compreender, ou seja, quem conseguisse decodificar, era capaz de compreender e, neste sentido, Sousa (2015, p.91) realça que, “No entanto, foi-se constatando que muitos sujeitos que liam não compreendiam o que liam. Assim, concluiu-se que ler e compreender não são duas faces da mesma moeda. Sendo, porém, consensual que a finalidade da leitura é a compreensão”.

Alguns alunos não sabem como abordar um texto e, perante textos complexos, apresentado resultados baixos aquando da prestação de provas de avaliação, como se verifica no artigo - PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal:

Na edição do PISA-2018, numa lista ordenada de 79 participantes, Portugal ficou em 24º lugar na literacia científica, 24º na literacia de leitura e 22º na literacia matemática, com 492 pontos em cada domínio, ficando acima da média da OCDE em todos os domínios 4. Desde a edição do ano 2000, Portugal tem registado uma tendência de melhoria dos resultados nos três domínios analisados, conforme se mostra na Tabela 1 e nos pequenos gráficos (*sparkline*). No entanto, de 2015 para 2018 houve uma pequena descida, não estatisticamente significativa, a leitura e a ciências (PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa, 2020).

² No prefácio da obra BAL – Bateria de Avaliação da Leitura

Tabela 1

PISA, literacias de leitura, matemática e ciências (média e erro-padrão da média), 2000-2018

Ano	Literacia de Leitura (Médias)	Literacia de Leitura (Erro-padrão)	Literacia de Matemática (Médias)	Literacia de Matemática (Erro-padrão)	Literacia de Ciências (Médias)	Literacia de Ciências (Erro-padrão)
2000	470	4.5	454	4.1	459	4.0
2003	478	3.7	466	3.4	468	3.5
2006	472	3.6	466	3.1	474	3.0
2009	489	3.1	487	2.9	493	2.9
2012	488	3.8	487	3.8	489	3.7
2015	498	2.7	492	2.5	501	2.4
2018	492	2.4	492	2.7	492	2.8

Fonte: OCDE (1999, 2003, 2013, 2019a, 2019b); Lemos (2014).

De 2011 para 2016, os alunos (rapazes e raparigas) do 4.º ano pioraram o seu desempenho. Dos 4558 alunos e 218 escolas, Portugal desceu 13 pontos (de 541 para 528 pontos), em relação às provas realizadas em 2011 (tabela 2), não se tendo verificado diferenças significativas entre os participantes de cada sexo. Sousa (2015) refere que os relatórios do PISA (2000, 2003, 2006) mostram uma realidade em que os alunos portugueses de 15 anos revelam algumas fragilidades na capacidade de compreensão na leitura, nomeadamente na leitura de textos não narrativos e de textos não contínuos.

Tabela 2

Resultados do PIRLS em Portugal, 2011 e 2016

PIRLS – Resultados	2011	2016
Portugal	541	528
Raparigas - Pontuação Média	548	529
Rapazes - Pontuação Média	534	527
Raparigas (% de Alunos)	49	49
Rapazes (% de Alunos)	51	51

Fontes: IAVE (2017); Mullis et al. (2012).

Um outro estudo português detalha que o insucesso escolar precoce é visível logo ao nível do 2.º ano de escolaridade, com uma percentagem superior a 10% de alunos que é retida e tem a experiência de insucesso. A primeira causa de retenção no 2.º ano de escolaridade, apontada pelos professores e dirigentes escolares, é o défice de competências de leitura dos

alunos (p. 4). (Rodrigues et al., 2017). Neste mesmo estudo, refere-se que os alunos ficam retidos no 2.º ano “por não lerem bem, por não terem atingido os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e descodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou do domínio do vocabulário” (p. 9-10).

Os resultados no PISA de 2015 indicam também que 17% dos alunos portugueses incluídos no estudo foram retidos, pelo menos uma vez no 1.º ciclo, sendo Portugal o segundo país da OCDE com mais reprovações precoces.

Um relatório do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), relacionado com os resultados Nacionais das Provas de Aferição de 2018 realizadas pelos alunos do 2º, 5º e 8º anos, verificou que mais de 60% dos alunos do 5º ano de escolaridade, na prova de Português, mais particularmente nos domínios da Leitura e Educação Literária e Gramática, revelaram dificuldades na produção das suas respostas (ou não conseguiram responder de acordo com o esperado ou não responderam). Já no ano de 2019, segundo o mesmo relatório, os resultados foram mais baixos no que diz respeito à Leitura

com itens a oscilar entre um nível de dificuldade Médio (45%) e um nível de dificuldade Fácil (67%). [...] O item II-3., com o resultado mais baixo e um índice de discriminação muito elevado, tinha como objeto avaliar a capacidade de síntese e a compreensão das ideias finais do texto. O que parece diferenciar este resultado (45%) do resultado mais elevado ocorrido em 2018 (76%), num item semelhante (II-1.) [...].

Acresce ainda algumas das conclusões apresentadas pelo IAVE “Quanto aos domínios da Leitura e da Educação Literária, salientam-se as dificuldades na síntese/reconstituição e reorganização de informações textuais, neste último caso, sobretudo quando as informações em causa não se encontram ordenadas cronologicamente” (IAVE — Relatório de Aferição Amostral 2021).

Dwyer (2009), no seu estudo, referiu que nos Estados Unidos 20% dos alunos apresentam dificuldades na leitura, acrescentando que as crianças que começam a ter dificuldades no início da escolaridade tendem a ver as suas dificuldades acrescidas ao longo da sua educação. Ainda neste estudo, o investigador salientou que, tendo em conta uma síntese realizada pelo *National Centre for Educational Statistics*, um quarto dos alunos do 8º ano e do 12º ano eram leitores abaixo do nível básico, nas avaliações de 2002.

Posto isto, e perante os desafios apresentados nas salas de aula atualmente, torna-se imperativo ensinar os alunos estratégias para que possam apropriar-se de um modo adequado dos textos, que os consigam compreender e transferir os conhecimentos adquiridos para outras áreas. Aqui torna-se importante realçar que as dificuldades que os alunos apresentam a Português afetam as restantes áreas do saber, conforme destacou o GAVE no relatório sobre as Provas Nacionais. Além da compreensão da leitura que é necessário trabalhar, torna-se pertinente ao professor conseguir motivar o aluno para a aprendizagem, mantê-lo na tarefa face a uma heterogeneidade cada vez maior presente numa sala de aula. Existem várias formas de fazer face aos desafios apresentados ao professor na sala de aula e uma delas, a Tutoria de Pares apresenta-se como uma estratégia que permite atingir o objetivo de trabalhar a compreensão da leitura e ao mesmo tempo favorecer, de forma positiva, as aprendizagens, visando também o aumento do tempo na tarefa por parte dos alunos. E é nesta forma de trabalho de grupo que irá incidir este trabalho de investigação.

A leitura é sempre benéfica para o desenvolvimento da compreensão da leitura, sendo que “o tempo efetivamente dedicado à leitura, tanto na aula como em tempo livre, torna-se igualmente determinante do progresso da compreensão, tal como as oportunidades para associar a leitura à escrita. Nesta fase da vida das crianças o interesse e a motivação para a leitura condicionam de forma decisiva os progressos na compreensão, cabendo à escola um papel relevante na promoção do gosto pela leitura” (Alçada, 2021³).

Segundo Dwyer (2009), os problemas de leitura podem afetar a qualidade de vida de um indivíduo, salientando que 20% dos estudantes têm problemas de leitura nos Estados Unidos. Refere ainda que os alunos com problemas emocionais possuem poucas competências de leitura que podem comprometer o desempenho académico futuro, nomeadamente a vida adulta. Neste sentido, importa realçar que as dificuldades na aprendizagem da leitura são um dos principais motivos relacionados com o insucesso escolar, acarretando consequências a longo prazo, em várias áreas como o desenvolvimento da autoconfiança e a autoestima, a motivação para os estudos e o futuro académico, o seu sucesso ou insucesso. Logo, o fracasso ou insucesso relativamente à aquisição da leitura pode trazer consequências significativas no que toca ao futuro da criança.

³ Plataforma LER (Leitura, Escrita e Recursos) <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/promocao-da-leitura>

VeerKamp (2007), salienta que aumentar as habilidades de leitura, além de promover um maior sucesso escolar, aumenta o sucesso ao longo da vida.

E como refere, León (2014), no prefácio da obra *BAL – Bateria de Avaliação da Leitura*, atualmente, a leitura é um instrumento muito importante como meio de aquisição do conhecimento, da cultura. Tendo um papel fundamental, ela é um domínio transcendental que abrange o mundo educativo, social, cultural e laboral, nomeadamente permite o enriquecimento pessoal (p. 7). Este autor realça ainda que os problemas relacionados com a compreensão leitora são um denominador comum do insucesso académico em qualquer uma das fases de desenvolvimento. Além disso, este problema pode transcender a vida académica, tornando-se num problema social e referindo ainda a título de exemplo, o facto do desemprego ser mais elevado nas camadas jovens, no seu país, sempre que o nível de formação do jovem seja baixo.

A convergência dos resultados entre os programas PIRLS e PISA mostra que devemos dedicar uma atenção particular às dificuldades de leitura desde o início da escolaridade. Nenhuma criança se torna um leitor com dificuldades aos 15 anos, salvo situações altamente excecionais, como em caso de lesão cerebral.

Concluindo, tendo em conta o exposto anteriormente, relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos, torna-se necessário encontrar soluções para os problemas que exigem a mobilização de atividades mais complexas no campo da compreensão da leitura. Sabemos que a competência da leitura e a capacidade de compreender a informação se afiguram como importantes capacidades que devem ser adquiridas pelos alunos, para que não fiquem para trás numa sociedade em que proliferam informações de diversa ordem: se por um lado, os professores podem desenvolver estratégias que possam ajudar a colmatar as dificuldades diagnosticadas; por outro lado, será importante que os peritos e especialistas de diferentes áreas trabalhem conjuntamente para que a sucesso escolar dos nossos alunos seja pleno.

2.2. TUTORIA DE PARES

2.2.1. DEFINIÇÃO

Na escola e nas salas de aula verificamos situações em que os alunos trabalham juntos, se ajudam e aprendem uns com os outros: nos intervalos, um colega que ajuda o outro nos trabalhos de casa, um aluno que ajuda o outro a soletrar em inglês, a fazer uma soma, por exemplo. Estas ajudas têm uma origem informal e são espontâneas.

Na sala de aula, os alunos podem também colaborar de muitas maneiras formais e deliberadas. Por exemplo, podem trabalhar em pequenos grupos para uma determinada tarefa ou uma tarefa pode ser subdividida em várias subtarefas, onde cada membro do grupo é responsável por uma delas. Outra forma de colaboração é aquela em que dois alunos trabalham juntos: um aluno fornece ao outro uma instrução individual ou assistência na aquisição ativa de conhecimentos e habilidades. Este tipo de colaboração é chamado de tutoria de pares (*“peer tutoring”*, Topping et al., 2016, pág. 9). A tutoria de pares é um dos formatos de aprendizagem colaborativa mais implementados e estudados (Topping et al, 2016, pág. 9 e 10).

Definir o conceito de tutoria não é tarefa muito fácil, tendo em conta os diversos modelos através dos quais pode ser implementada e a vasta área em que a mesma pode ser dinamizada. Embora referindo-se a um nível de ensino diferente do que constituiu o foco do nosso trabalho, Veiga Simão e Flores (2008) verificaram, na análise de alguns projetos e práticas de tutoria em Instituições Portuguesas do Ensino Superior, que há várias maneiras de pôr em prática esta estratégia, tendo em conta que os projetos resultaram da prática relacionada com a especificidade e a conduta de cada instituição, tendo em conta as características dos alunos e do contexto em que a formação se desenvolve.

A tutoria é realizada entre pares em diferentes formas e intensidade. Esta estratégia instrucional pode ser aplicada a todos os tipos de conteúdos de aprendizagem e cursos, bem como a várias faixas etárias. Silva et al. (2018) definem tutoria como sendo “um método em que os alunos trabalham aos pares para ajudar colegas que estão a ter dificuldades em compreender a matéria ou em realizar determinada tarefa, desempenhando os papéis de tutores e tutorados” (pág. 133).

Consequentemente, a tutoria entre pares afigura-se como uma colaboração entre os alunos, em que um aluno poderá ensinar ou ajudar o outro na resolução de determinadas tarefas, supondo uma série de práticas nas quais os pares trabalham individualmente ou em pequenos grupos para fornecer instrução individualizada, prática, repetição e esclarecimento de conceitos (Topping, 2016).

A tutoria é uma prática bastante antiga que foi muito importante durante a Antiguidade Clássica (civilizações grega e romana). Nos finais do século XVIII e no início do século XIX, verificou-se o renovar da sua utilização, por exemplo, através da experiência realizada por Andrew Bell e Joseph Lancaster que desenvolveram um sistema de tutoria na Índia, como resposta à heterogeneidade e diversidade da população escolar (Topping, 2016, pág. 9).

Apesar das diferenças de formato, da intensidade, do conteúdo curricular, dos objetivos, entre outros aspetos, a tutoria por pares tem como objetivo "o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades através da ajuda ativa explícita e apoio entre status iguais a companheiros compatíveis, com a intenção deliberada de ajudar os outros a atingir os seus objetivos de aprendizagem" (Topping & Ehly, 2001, p.114).

O tutor de pares deve ser mais experiente ou ter mais conhecimentos ou habilidades e espera-se que tenha um papel de apoio. Sendo assim, o tutor deve criar oportunidades de aprendizagem colocando questões, esclarecendo, estimulando a reflexão e estruturando ativamente a aprendizagem do outro colega. O aluno menos experiente, que recebe ajuda académica e apoio do tutor, é chamado de aluno tutorado (Topping, 2016).

Além do desempenho de papéis, as atividades de tutoria são geralmente caracterizadas por procedimentos evidentes de interação, nos quais os participantes recebem treino genérico e / ou específico e instrução preparatória (Topping, 2005). Isto é importante, uma vez que a tutoria por pares é menos eficaz quando não é dada atenção ao treino prévio dos tutores que está relacionado ao conteúdo envolvido, ou às habilidades sociais e de comunicação necessárias. É importante salientou Keers (2004) a tutoria por pares aparece incorporada estruturalmente no currículo e na organização da sala de aula. Acrescentou ainda que as atividades de tutoria devem ter por base uma instrução preparatória, uma vez que a pesquisa mostra que a tutoria por pares é menos eficaz quando não é dada atenção à formação prévia dos tutores, relacionada ao conteúdo envolvido e às habilidades sociais e de comunicação necessárias durante as atividades (pág. 40).

No formato de tutoria mesma idade (*"same-age tutoring"*), a variante de tutoria entre pares, quando as crianças são agrupadas com colegas de classe, tutores e alunos tutorados, demonstram níveis comparáveis de especialização e desenvolvimento (Falchikov, 2001; Fantuzzo, King & Heller, 1992; Topping, 1996). Para que haja sucesso, os tutores de pares com a mesma idade (*"same-age peer tutors"*) devem receber informações ou recursos adicionais para garantir que eles possam realmente desafiar cognitivamente a compreensão do seu colega tutorado (Falchikov, 2001; Topping, 2005). A forma específica de tutoria na mesma idade em que os alunos alternam regularmente entre os papéis de tutor e tutorado é chamada de tutoria recíproca na mesma idade (Cheng & Ku, 2009; Fantuzzo et al, 1992; Ginsburg-Block & Fantuzzo, 1997; Griffin & Griffin, 1998). Isso permite que cada aluno envolvido experimente os benefícios específicos de fornecer (na função de tutor) e receber (na função de tutorado) apoio acadêmico, evitando qualquer divisão social de acordo com a capacidade e o status percebidos (Topping, 2005).

A maioria dos programas de tutoria entre pares envolve, no entanto, tutores mais velhos para apoiar academicamente os alunos tutorados mais jovens na tutoria entre idades e habilidades (Falchikov, 2001). No caso de programas de tutoria para diferentes idades, a reciprocidade do papel não é aplicável, uma vez que seria estranho e muitas vezes impossível alterar os papéis (Robinson, Schofield & SteersWentzell, 2005). Portanto, a tutoria entre pares de diferentes idades é geralmente uma tutoria fixa, em que os alunos atuam como tutor ou tutorado durante toda a duração do programa, sem que haja a alternância no que toca às suas funções.

Diferentes classificações de tutoria entre pares podem ser distinguidas dependendo da idade dos alunos que trabalham juntos e da continuidade dos papéis que são atribuídos aos alunos. As crianças podem ser agrupadas com colegas do mesmo nível ou turma em *same-age peer tutoring* - tutoria por pares da mesma idade, ou com colegas mais jovens/mais velhos de outras turmas *"cross-age peer tutoring"* ou com colegas mais novos / mais velhos de outras turmas em tutoria por colegas de outras idades (Duran & Monereo, 2005; Falchikov, 2001; Topping, 1996). Uma vez que as diferenças nas habilidades são consideradas mais importantes do que as diferenças na idade (Duran & Monereo, 2005; Graesser, Person & Magliano, 1995), também é feita referência à tutoria por pares com a mesma habilidade ou capacidade cruzada, respetivamente (*"same-ability* ou *cross-ability peer tutoring"*).

Topping (2005) distingue pelo menos 13 dimensões organizacionais na configuração de programas de tutoria por pares que devem ser levados em consideração ao projetar e implementar tal programa:

- conteúdo curricular (o conhecimento e / ou habilidades presentes no programa);
- contacto do grupo (tutoria num ambiente individual ou um tutor a trabalhar com um grupo de tutorados);
- dentro ou entre a instituição (tutores e tutorados da mesma ou de escolas ou níveis educacionais diferentes);
- ano de estudo (tutores e tutores da mesma idade ou diferentes anos de estudo ou idade);
- habilidade (tutoria dentro da mesma habilidade ou habilidade cruzada);
- continuidade do papel (o papel do tutor / tutor é permanente ou mudado ao longo do programa);
- tempo (sessões de tutoria dentro e / ou fora do horário regular do grupo turma),
- local (local de funcionamento das sessões de tutoria),
- características do tutor e do tutorado (todos os alunos ou apenas um subgrupo específico de alunos envolvidos);
- objetivos (objetivos académicos e / ou não académicos do programa);
- participação voluntária ou obrigatória dos alunos envolvidos; e
- reforço (presença ou ausência de reforço extrínseco, como certificação, créditos do curso, etc.).

Quanto à duração de implementação, um professor ou escola pode usá-lo por algumas semanas, ou decidir aplicá-lo por um ano letivo completo, ou por vários anos consecutivos ao longo da carreira escolar dos alunos.

Em resumo, atualmente, uma escola que se denomine como inclusiva e queira responder aos desafios apresentados pela nossa sociedade, que queira promover o desenvolvimento académico de todos os alunos, respeitando a individualidade de cada um, poderá promover a tutoria de pares como uma estratégia a utilizar na sala de aula. E para que esta estratégia seja

implementada, torna-se necessário que se obedeça aos princípios que regem a sua utilização em sala de aula conforme o exposto nos parágrafos anteriores.

2.2.2. O IMPACTO DA DESTA ESTRATÉGIA NA LEITURA/A IMPORTÂNCIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA.

O IAVE (2019)⁴ ao apresentar os seus relatórios sobre os resultados das várias provas realizadas pelos alunos, sugere, entre outras medidas, que seja feita não só uma intervenção no domínio da leitura, além do desenvolvimento lexical, como também propõe “igualmente a implementação, com a frequência desejável, de atividades que visem um posicionamento crítico quanto à linguagem, aos recursos mobilizados e aos sentidos dos textos” (p. 44).

E, neste sentido, torna-se necessário encontrar, entre as várias estratégias de aprendizagem, a que melhor se adapta ao grupo turma e a cada aluno. E numa escola que ser quer inclusiva, todos os alunos devem aprender juntos, na companhia dos seus pares, sempre que seja possível. A tutoria de pares afigura-se como uma estratégia a utilizar quando o objetivo é desenvolver a competência da compreensão da leitura por parte dos alunos que apresentam dificuldades nesta competência.

Segundo Topping (2016), a interação convencional durante a leitura numa aula tradicional (com perguntas do professor, respostas do aluno, avaliação do professor) demonstrou não ser eficaz, sendo um tipo de interação em que o aluno espera pelas respostas do professor, da interpretação do professor, tornando-se o aluno um leitor passivo. Através das estratégias em que o aluno pode interagir com os seus pares, ele torna-se num agente ativo da sua aprendizagem, uma vez que é importante que o aluno tenha um papel ativo como leitor, que possa fazer a monitorização e regulação no processo de leitura e compreensão. Acresce também que as estratégias baseadas na interação nos pequenos grupos, os alunos envolvidos melhoram em muitos aspetos da sua vida – ganham mais motivação para o estudo, conseguem melhorar o desempenho académico, uma vez que estão mais tempo na tarefa e

⁴ Provas Finais de Ciclo 2015-2019 | Análise Qualitativa dos Resultados

conseguem ajustar-se melhor a nível social, principalmente se a interação incluir todo o tipo de alunos (Topping, 2016).

Mathes e Fuchs (1991) constataram que “a tutoria de pares desenvolve a aprendizagem três vezes mais do que o ensino tradicional”. Num programa de tutoria de pares implementado por estes autores em 1996 foram examinados 130 artigos, com o máximo cuidado e relevância, sobre tutoria de pares com alunos com deficiência, combinando, na abordagem, os aspetos positivos da meta-análise com procedimentos tradicionais de revisão integrativa. Para que os artigos fossem considerados relevantes, todos os estudos tiveram de avaliar os tratamentos de tutoria por pares que abordassem a leitura relacionada com os alunos identificados como LD, MR ou BD⁵. Embora o estudo não tivesse a ver só com alunos com deficiência, foi necessário clarificar quais os alunos com deficiência. Como condição os estudos deveriam estar relacionados com a escolar regular e não com os laboratórios, tinham de ter a duração de, pelo menos, seis semanas, com um total de 18 sessões. As sessões de tutoria deveriam ocorrer pelo menos duas vezes por semana com o objetivo de assegurar que os procedimentos faziam parte das atividades da sala de aula. O papel dos alunos com deficiência devia estar devidamente clarificado, nomeadamente o trabalho de tutoria de pares deveria incidir somente na leitura. Os estudos deveriam incluir igualmente um grupo de controlo e pré-teste para o grupo experimental e para o grupo de controlo. Nos onze estudos analisados chegou-se à conclusão de que a implementação do programa de tutoria de pares foi positiva, uma vez que se verificou que o trabalho na leitura, com os alunos com deficiência, se traduziu na melhoria do desempenho na compreensão da leitura.

Keer (2004)⁶ verificou a eficácia do programa de tutoria de pares, entre pares com a mesma idade, implementado no quinto ano, no que diz respeito ao desempenho na compreensão da leitura, tendo verificado a eficácia da intervenção como ferramenta viável para melhorar o desempenho na compreensão da leitura. A atividade da turma foi conduzida pela professora (STRAT) ou foram realizadas atividades de tutoria entre alunos com a mesma idade (STRAT + SA⁷), ou atividades de tutoria entre alunos mais velhos e com melhor desempenho académico e alunos mais novos com menor desempenho académico (STRAT +

5

⁶ https://users.ugent.be/~mvalcke/LI_1213/van_keer.pdf

⁷ Same age tutoring (Topping, 2016, p. 49).

CA⁸). Fizeram parte deste estudo vinte e dois professores e 454 alunos de 19 escolas em toda a Flandres (Bélgica). Para o estudo foi realizado um teste de retenção um pré-teste e um pós-teste; o desenho foi o quase-experimental em três grupos experimentais (STRAT, STRAT + SA e STRAT + CA) e um grupo de controlo. As intervenções experimentais foram implementadas durante todo o ano letivo. A análise multinível revelou que a condição STRAT e STRAT + CA realizaram um pré-teste significativamente maior relativamente ao progresso no teste de retenção do que o grupo controlo. O maior progresso situou-se, especialmente, do pré-teste para o pós-teste. Em relação à condição STRAT + SA não foram detetadas diferenças significativas em relação ao grupo controlo. A comparação entre o STRAT + CA e o STRAT + SA, relativamente ao progresso da condição do pré-teste para o teste de retenção, demonstrou que o STRAT + CA teve melhor desempenho.

No nosso país temos alguns estudos relacionados com a tutoria de pares e a leitura. Um estudo realizado por Monteiro (1998), com alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, demonstrou, fazendo referência aos tutores, que houve ganhos na utilização desta estratégia comparativamente aos colegas que não eram tutores. A autora realça ainda que os tutores têm mais ganhos quando participam de programas de tutoria com outras crianças do que quando trabalham de modo individual.

Ainda um outro estudo realizado em Portugal, relacionado com o desenvolvimento da fluência da leitura em alunos do 5º ano do ensino básico agrupados em pares, em que um aluno era o responsável pelo registo da duração de leitura que o colega do par fazia em voz alta e pela avaliação qualitativa sobre dicção, expressividade e precisão da leitura, que alternavam de sessão para sessão, demonstrou que não só houve uma redução do tempo de leitura bem como do número de erros de leitura, sugerindo todas as crianças envolvidas obtiveram ganhos com a implementação da estratégia (Ferreira et al., 2012)

Em síntese, sendo a compreensão da leitura um dos pontos fracos na aprendizagem dos alunos, o trabalho de pares é uma estratégia que pode trazer benefícios quanto à melhoria no desempenho dos alunos, ambas as partes ganham: o que ajuda e o que é ajudado como vimos nos vários estudos analisados, os alunos que recebem ajuda, beneficiam do facto de serem ajudados por um colega com o mesmo discurso, estes sentem-se mais confortáveis junto dos seus pares, colocam mais questões. Os alunos que irão ajudar os colegas reforçam

⁸ Cross-age tutoring (Topiing, 2016, p. 49).

o seu conhecimento através das questões colocadas pelos seus colegas. Este tipo de interação promove a aprendizagem ativa e reforça a inclusão quando todos os alunos têm oportunidade de participar no processo.

Por vezes, o professor não tem tempo suficiente para falar com cada aluno de modo individual e a tutoria de pares é uma metodologia eficaz; que deve ser desenvolvida em sala de aula relativamente às aprendizagens académicas, permitindo uma exploração variada da compreensão de determinado conteúdo e segundo Topping, o professor pode, com esta estratégia dar a todos os alunos a oportunidade de participar numa sala de aula regular (2016).

Em jeito de conclusão, é importante pensar na tutoria de pares como uma estratégia que pode ser um auxílio muito importante para o professor quando se trata de ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades cognitivas, nomeadamente as habilidades sociais que estão na base das interações entre todos os indivíduos, sendo que ninguém deve ficar para trás numa aula. Neste aspeto realço que todas as crianças devem ter o seu espaço na sala de aula e o que deve ser alterado não é a criança, mas, sim, os suportes que lhe são dados.

3. PROJETO DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, iremos expor a metodologia usada neste projeto de investigação no que diz respeito ao método utilizado – o problema e os objetivos do estudo, numa primeira etapa; o tipo de estudo e as variáveis que dele fazem parte; seguidamente, será caracterizado o contexto de trabalho onde foi implementado o projeto, nomeadamente a caracterização dos participantes; posteriormente, serão dados a conhecer os instrumentos utilizados no estudo, bem como o programa de intervenção e os procedimentos. Finalmente, serão apresentadas as conclusões subjacentes ao projeto de investigação.

3.1. MÉTODO

3.1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

Como procurámos clarificar na secção 2.1. – A compreensão da Leitura - esta é, atualmente, um meio importante de acesso ao conhecimento, à cultura, à formação e ao mundo de trabalho, contribuindo para que todo o indivíduo se possa desenvolver e possa fazer parte da sociedade onde está inserido, nomeadamente contribuindo para o desenvolvimento da mesma. O ensino da leitura não produz, por vezes, o efeito desejado, as orientações são escassas o que não permite ao aluno desenvolver a motivação e o interesse pela leitura, melhorando o seu desempenho na compreensão da leitura. Neste sentido, o propósito deste estudo é avaliar o impacto de uma intervenção baseada na tutoria de pares na compreensão da leitura e no tempo na tarefa de alunos do 8º ano de escolaridade do ensino básico.

Objetivos relacionadas com a investigação:

1 – Avaliar o uso da estratégia de Tutoria de Pares como um método válido para a melhoria da compreensão da leitura.

2 – Avaliar/compreender o uso da estratégia de Tutoria de Pares como contribuição para o aumento do tempo na tarefa nos alunos com problemas comportamentais.

i) TIPO DE ESTUDO

A leitura é muito importante para todo o indivíduo, sendo ela que vai determinar a sua inclusão ou não na sociedade, se poderá vir a ser ou não um cidadão de pleno direito. Neste sentido, torna-se pertinente que a leitura seja trabalhada desde os primeiros anos para que a criança e, mais tarde, o adulto não fique para trás.

Depois da análise expressa no estado da arte sobre a compreensão da leitura e a estratégia de tutoria de pares em contexto de sala de aula, em que foi realçado que esta tinha efeitos benéficos, optamos por implementar a tutoria de pares como método a utilizar para responder às questões surgidas para o estudo, neste trabalho.

Esta opção implicou o uso de determinados instrumentos para a recolha de dados na implementação da estratégia de tutoria de pares: o pré e o pós-teste para a avaliação da compreensão da leitura e a observação participante para as observações do comportamento na tarefa.

Este projeto teve como opção metodológica o estudo de casos múltiplos em que o trabalho se organizou por fases.

ii) VARIÁVEIS EM ESTUDO

Neste estudo, foram utilizadas as seguintes variáveis: como variável independente – as sessões de Tutoria de Pares (a estratégia de Tutoria de Pares) – e como independentes, a compreensão da leitura e o tempo na tarefa.

iii) CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE TRABALHO

O Agrupamento de Escolas onde foi realizado este trabalho situa-se no Norte de Portugal, no distrito de Braga. Presentemente, o concelho a que pertence, ainda que tenha uma boa situação geográfica e económica, tem uma estrutura populacional instável, o que se nota na movimentação socioeconómica que se pode constatar, neste momento, no país e na região, em que as marcas da crise económica e social que estamos a passar estão bem presentes. Assim, constata-se que a população é cada vez mais heterogénea, quer no aspeto social, económico e cultural, em que as expectativas quanto à escola são baixas. O AE situa-se

numa pequena freguesia do concelho, uma zona tipicamente rural, na área do Vale do Ave, em que a indústria têxtil, a construção civil e a restauração ocupam um lugar de destaque e em que a população tem sido muito assolada pelo desemprego nos últimos anos.

Os alunos que fazem parte do Agrupamento e o seu contexto familiar são o reflexo, em parte, da realidade socioeconómica e sociocultural do concelho, com implicações na vida escolar dos alunos (caracterizado pelo insucesso e abandono escolar), nomeadamente no que toca às perspetivas de futuro. Os casos de sinalização à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) não só demonstram situações de absentismo e de abandono escolar, como também de negligência e de maus-tratos, realçando as condições problemáticas em que as famílias e as crianças e jovens vivem.

O Agrupamento tem uma escola básica na escola sede, onde estão incluídas as turmas do 2.º e 3.º CEB e 4 turmas do 1.º CEB. Tem igualmente sete jardins-de-infância. Fazem parte do Agrupamento um conjunto de serviços tais como o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) e o Gabinete de Apoio de Mediação Escolar (GAME). O Agrupamento está inserido no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) desde 2009/2010 e assinou um contrato de autonomia com o Ministério da Educação e Ciência em fevereiro de 2013.

Tem havido uma redução ligeira relativamente ao número de alunos tendo em conta os anos letivos anteriores, relacionado com a imigração, baixa da natalidade e mudança para os grandes centros urbanos.

iv) CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Neste estudo participaram duas turmas do 8ºano, cujo número de alunos se situa entre os 15 e 16 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e 14 anos. As turmas apresentam um aproveitamento académico médio baixo, tendo em conta as avaliações nos vários períodos escolares, em que a média das notas ronda o nível 3 de aproveitamento, numa escala de 0 a 5, e as Provas Nacionais, em que a média está entre o nível 2 e 3 a Português e entre o 1 e o 2 a Matemática. Estas turmas foram selecionadas por conveniência com alunos com problemas de comportamento e insucesso escolar. Em cada turma foram identificados três alunos com mais dificuldades em permanecer na tarefa e com dificuldades na compreensão da leitura. A seleção teve por base o conhecimento sobre o aluno e trocas de informações no

conselho de turma. Realça-se que estes alunos apresentaram três ou mais níveis inferiores a três.

Alunos em foco da turma 1 (os nomes usados são nomes fictícios)

O **Nelson** evidencia dificuldades na compreensão e na expressão escrita, nomeadamente na interpretação dos enunciados matemáticos, não compreendendo os exercícios. Na aula, demonstra falta de atenção, coloca questões despropositadas, responde impulsivamente, não realiza os trabalhos de casa nem se apresenta com os materiais necessários. No entanto, empenha-se em atividades extracurriculares. Tem medidas universais definidas em Conselho de Turma.

A **Alana** é uma aluna muito tímida, tem falta de concentração e atenção na tarefa, exceto quando solicitada ou apoiada pelo professor. Apresenta dificuldades na compreensão e expressão escrita, mostrando um vocabulário reduzido para o seu nível etário. Tem medidas universais elaboradas em Conselho de Turma. Refere que não gosta da escola, e muito menos de estudar.

O **Rui** demonstra relutância em realizar as atividades, exigindo, às vezes, um apoio mais direto e a manutenção da proximidade. Tem medidas seletivas decididas em Conselho de Turma. Apresenta dificuldades na leitura, nomeadamente na expressão e compreensão escrita, o que o tem prejudicado nas outras áreas disciplinares. No entanto, gosta de realizar atividades práticas e futebol.

Alunos em foco da turma 2 (os nomes usados são nomes fictícios)

O **Ivo** desenvolveu vício por jogos online, prejudicando o sono e apresentando baixa assiduidade e falta de material, o que prejudicou o seu rendimento escolar, apesar de demonstrar capacidades cognitivas. Não se empenha em consolidar os conhecimentos. Revela picos de impulsividade, distrai os colegas e tenta encetar diálogo com eles. Tem medidas universais elaboradas em Conselho de Turma.

O **Nuno** revela falta de concentração e atenção. Evidencia muitas dificuldades quanto à apreensão dos conteúdos trabalhados; demonstra muitas dificuldades na compreensão e expressão escrita, nomeadamente apresenta grandes défices de raciocínio, memorização e

generalização. No entanto, o aluno é muito empenhado no que toca às atividades extracurriculares, gosta de jogar à bola. Tem medidas universais elaboradas em Conselho de Turma.

O **José** vive com os pais. Frequenta o 8ºano pela segunda vez. É um aluno afável, porém, interrompe frequentemente as aulas, tenta brincar com os colegas, diz piadas e tenta, sempre, procurar a aceitação e elogios por parte deles. Não se empenha nos estudos; demonstra dificuldade em memorizar e lembrar-se de regras e em compreender o que lê; tem dificuldades na compreensão e expressão escrita e oral; demonstra algum desconhecimento relativamente a alguns conteúdos gramaticais básicos e tem dificuldades em relacionar conceitos. No entanto, o José participa com agrado nas atividades extracurriculares, motivando os colegas, funciona como líder da turma, por vezes. Tem medidas universais elaboradas em Conselho de Turma.

v) INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO E DE OBSERVAÇÃO

Teste de compreensão da leitura

Foi utilizado um teste como instrumento de avaliação para a recolha de dados relativos ao desempenho dos alunos, com questões de escolha múltipla e com questões de *Cloze* como medida da compreensão em leitura, no pré e no pós-teste. Foi Taylor (1953) quem criou esta forma de avaliação, que consiste na omissão sistemática de vocábulos do texto, colocando-se no local um traço de tamanho proporcional à palavra que foi omitida. Neste teste, foi utilizado um excerto de dois contos de Miguel Torga: para o pré-teste “Natal” (anexo 1) e para o pós-teste “Pastor Gabriel” (anexo 2). Para a formulação dos mesmos, tendo em conta o questionamento sobre o que foi lido, os testes eram compostos por 2 grupos de questões:

- questões de resposta por escolha múltipla “Para reduzir a probabilidade de acerto meramente ocasional que as respostas de verdadeiro/falso apresentam, são usadas questões de escolha múltipla, que também não exigem competências declarativas por parte do leitor. Este tipo de perguntas não evita a probabilidade de acerto por mero acaso, embora diminua a sua percentagem à medida que aumenta o número de alternativas propostas. No exemplo

abaixo, a probabilidade de respostas ao acaso é de 25% (4 alternativas)” (Viana⁹, 2009).

- Questões de completamento ou teste lacunar “*Cloze Test*” (também chamado “*Cloze Deletion Test*”).

Ainda relativamente, os dois textos utilizados para os testes tiveram por base a calculadora *Flesh Reading Ease Formula* (Flesh, 1948), embora a escala esteja adaptada à realidade dos textos do sistema linguístico inglês, foi possível, com as devidas adaptações, proceder à métrica dos textos para que não fossem muito diferentes quando ao número de palavras (no 1º texto do pré-teste, o número de palavras foi de 246 e no pós-teste 243; já o segundo texto do pré-teste o número de palavras foi de 336 e no pós-teste, 352 palavras).

Com o pré-teste foi possível medir o nível de conhecimento dos alunos relativamente à compreensão da leitura antes de começar a intervenção. Já o pós-teste teve como objetivo a medição do nível de conhecimento dos alunos relativamente à compreensão da leitura após a intervenção.

Como técnicas de avaliação de leitura, comuns em sala de aula, foram utilizados os testes informais, sendo que um exemplar se encontra em anexo, uma vez que para todas as sessões de tutoria de pares era usado o mesmo tipo de testes, só os temas em estudo eram diferentes (anexo 3). Realça-se que os testes utilizados foram retirados e adaptados do livro de testes da Porto Editora.

Observação comportamental

Relativamente à duração no tempo, foi usada para o tempo na tarefa (durante quanto tempo ocorreu o comportamento), sendo usada a frequência para quantificar o comportamento fora da tarefa (o número de vezes que o comportamento ocorreu).

No que se refere à duração, os dados foram recolhidos em amostras de 1 minuto em intervalos de 10 segundos (perfazendo um total de 300 segundos, 5 minutos de observação).

Durante as sessões, como instrumento de observação, foi feita a observação comportamental de 3 alunos com problemas de comportamento, tendo sido utilizados dois tipos de instrumentos de observação: um gráfico de registo frequencial (anexo 4) e de duração

⁹ In PNEP – O Ensino da Leitura: a Avaliação, Viana, Fernanda Leopoldina, pág. 41-43.

(anexo 5) (comportamentos fora da tarefa e comportamentos na tarefa na sala de aula durante a execução das atividades de compreensão da leitura). Para a frequência, assinalou-se sempre que o comportamento fora da tarefa (*Off task*) se verificou (o número de vezes).

Relativamente à duração, sempre que o aluno estava na tarefa (*On task*), era registado dentro do intervalo de tempo (*whole Interval*). O objetivo foi perceber quanto tempo o aluno se mantinha dentro da tarefa.

Optou-se pela observação participante uma vez que o investigador ao mesmo tempo que observava interagia com os alunos, os alvos da observação. Durante a observação, foram preenchidas grelhas de observação com o objetivo de compreender/avaliar os comportamentos dos alunos durante a realização das tarefas de compreensão da leitura.

As categorias a serem avaliadas, relativamente ao comportamento fora da tarefa e na tarefa na sala de aula, foram definidas antecipadamente. Aquelas foram escolhidas tendo as características dos alunos envolvidos neste estudo e tendo em conta o desejo de eliminar determinados comportamentos perturbadores na sala de aula e que prejudicam, na maior parte das vezes, as aprendizagens académicas e promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos corretos para o bom funcionamento da sala de aula e para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, com base no conjuntos de regras constantes do Regulamento Interno da Escola:

O não estar na tarefa “off-task”:

- ✓ Altera a disciplina na sala de aula: mexe em objetos (manipula objetos que não sejam necessários para a atividade em aula, como por exemplo, rasgar uma folha; pegar no estojo ou no material escolar de um colega; fazer o uso inadequado do material escolar que não diz respeito à aula - começar a desenhar ou a pintar, folhear o caderno...);
- ✓ Incita os colegas a conversarem;
- ✓ Faz um comentário negativo acerca de um colega (não é amigável, usa gestos ou palavras inadequadas para com o par, por exemplo).
- ✓ “sonhar acordado”.

O estar na tarefa pode ser “in-task” ou “on-task”:

- ✓ Trabalha sem necessitar de ajuda individual (voluntária);

- ✓ Pede ajuda e olha o professor e/ou o par quando necessário;
- ✓ Demonstra interesse em aprender;
- ✓ Presta atenção à instrução da atividade;
- ✓ Mantém atenção focalizada na tarefa.

vi) PROCEDIMENTOS E PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Procedimentos

Para que fosse possível a implementação deste projeto, foi necessário, inicialmente, informar a Diretora do Agrupamento (anexo 6), nomeadamente os encarregados de educação dos alunos das duas turmas intervenientes no estudo (anexo 7) Salienta-se que para a proteção dos dados dos alunos foi necessário ter em conta as questões éticas, tendo sido importante garantir que a identidade dos participantes fosse protegida, adotando nomes fictícios. Todos os participantes foram informados sobre o objetivo do presente estudo.

Esta intervenção teve ainda o envolvimento da investigadora: os alunos participantes das duas turmas onde foi implementado o projeto de intervenção, nomeadamente a Professora que teve o papel de interobservador.

No primeiro dia da implementação do estudo, início da fase de intervenção, os alunos realizaram o pré-teste. Nas sessões seguintes, sendo por semana e com a duração de 50 minutos (1 sessão).

A intervenção - sessões de Tutoria de Pares - teve a duração de 10 semanas. Na última semana de intervenção, os alunos realizaram o pós-teste. Na fase de intervenção foram utilizadas grelhas de observação comportamental (anexos 4 e 5). Nestas sessões, os alunos realizavam tarefas de compreensão da leitura.

Durante o processo de intervenção, os alunos realizaram atividades de compreensão da leitura, em que lhes era pedido que lessem um excerto de um texto, retirado de uma das obras constantes do programa do 8ºano (anexo 8), cujo objetivo era a análise e interpretação. Para a resolução das tarefas, os alunos podiam consultar um dicionário online (o Priberam ou o infopédia).

No final de cada semana, os alunos eram submetidos a testes formativos de compreensão da leitura (anexo 3). Estes testes tinham como objetivo avaliar e melhorar a

eficácia do programa. Estas provas não tinham classificação e os próprios alunos corrigiam os exercícios, sendo dados os respetivos feedbacks. Assim, os alunos podem identificar os pontos em que necessitam de revisão e clarificação.

Na última fase da intervenção, no fim das sessões de compreensão da leitura, foi realizado o pós-teste.

Os dados relacionados com a observação comportamental foram recolhidos pela professora/investigadora, em catorze sessões para a turma 1 e em seis sessões para a turma 2: durante a linha de base (LB) em duas sessões para as duas turmas; a intervenção (dez sessões na turma 1 e seis sessões na turma 2 e o pós intervenção (PI), designado também como *follow up* (duas sessões só para a turma 1 e nenhuma sessão para a turma 2). As observações foram realizadas sempre à mesma hora e no mesmo dia da semana, nomeadamente as observações: duração e frequência foram realizadas em sessões distintas, apesar do mesmo total de sessões, conforme consta do programa (página 30).

Os resultados foram registados numa grelha que serviu de instrumento de recolha de dados, tendo sido analisados, posteriormente, para a avaliação e aferição dos resultados, com vista à redução da subjetividade.

No que diz respeito à observação comportamental, fez parte da investigação um interobservador, tendo em vista a validação dos instrumentos de observação, uma vez que era necessário testá-los e resolver qualquer discrepância que pudessem surgir relativamente aos dados. O interobservador observou durante 2 sessões e avaliou os comportamentos presentes na escala "*on task*", tendo em conta a descrição que tinha sido facultada sobre os comportamentos "*on task*" e "*off task*". O objetivo final foi verificar se o investigador e o interobservador concordavam com as classificações e assegurar que houvesse consistência na observação. Quando houve discordância, foi necessário perceber o porquê e fazer o respetivo reajuste, procedendo-se às alterações com base no feedback. Por exemplo, houve um comportamento que foi avaliado pelo investigador como sendo problemático e o interobservador não anotou porque não o considerou como comportamento "*off task*". Neste caso, a perceção do interobservador foi diferente da do investigador. As medidas de confiabilidade foram realizadas durante duas sessões para assegurar a consistência da recolha dos dados. É muito importante que um instrumento seja objetivo e possa ser reproduzido, uma vez que contribui para a qualidade dos dados.

Terminada a recolha e registo de dados, foi realizada a interpretação dos mesmos, tendo sido feita uma reflexão sobre as questões colocadas inicialmente. Em primeiro lugar, realizou-se a descrição e a sistematização da informação recolhida; seguidamente, os resultados foram objeto de análise tendo em conta as características e as diferenças dos dois grupos participantes da intervenção.

Descrição da implementação do programa

Fase I - Elaboração do Programa

Contexto

O programa terá como contexto a sala de aula quer da turma 1 quer da turma 2.

Objetivos

Na consecução de um programa é necessário ter a noção precisa do que se pretende com o mesmo, definir com clareza os objetivos que se pretendem alcançar para que, no final, seja possível aferir se o mesmo foi bem-sucedido ou não (Topping, 2016, pág. 106).

Segundo Topping, é necessário explicar aos tutores e aos tutorados o que se pretende com o programa, nomeadamente quais os ganhos para o tutor, para que o mesmo não pense que está a ser usado (2016, pág. 107). O tutorado deve, igualmente, saber o que se espera do programa e dele, quais os benefícios que poderá colher. Ambos devem poder desenvolver não só as competências académicas com também desenvolver as sociais.

Área do currículo

Neste estudo a área a trabalhar será a disciplina de Português, mais concretamente a compreensão da leitura.

Seleção e formação dos grupos de pares

A seleção dos tutores e tutorados teve por base o desempenho académico dos alunos (as notas finais no primeiro período nas várias disciplinas e as classificações obtidas nas fichas formativas e sumativas na disciplina de Português); os alunos com melhor desempenho foram destacados para serem tutores e os que tinham resultados mais fracos e revelavam alguns

problemas em termos de aprendizagens e comportamentos desempenharam o papel de tutorados. A seleção baseou-se, igualmente, no conhecimento do aluno e na troca de informações com os professores da turma durante os conselhos de turma. As informações colhidas nestas reuniões foram fundamentais na constituição dos grupos, visto que os professores que delas faziam parte detinham um conhecimento profundo acerca das características pessoais e académicas de cada aluno. Com o conhecimento dos alunos, foi tido em atenção a personalidade de cada aluno. Quando se constituem os pares, torna-se necessário pensar que poderão existir conflitos entre os pares por causa da personalidade, da maneira de ser e do relacionamento já existente entre os alunos. Durante esta sessão (aula de 50 minutos, o equivalente a 1 tempo no horário do aluno), foi realçada a importância de se trabalhar a pares, o funcionamento do trabalho a pares, o que era ser tutor e o que era ser tutorado.

Foi elaborado um guião de conduta (anexo 9), que foi analisado com os alunos e que serviu para exemplificar os diferentes comportamentos associados à estratégia de tutoria de pares.

Nesta aula, foi feita uma simulação, depois de se conhecerem as díades. Durante esta simulação, foi dada uma ficha de trabalho do manual adotado aos alunos, seguida da respetiva correção.

Fase 2 - Implementação do Programa¹⁰

Treino dos Tutores

Relativamente ao treino dos tutores e tutorados, segundo Topping, é sempre melhor treinar ambos na mesma altura, o que não impede que o possamos fazer individualmente (2016). Neste estudo, a opção foi o treino em conjunto por questões de tempo, tendo em conta o horário dos alunos. Este treino foi realizado durante 20 minutos fora do horário das aulas, durante dois dias.

Sessões de Tutoria

¹⁰ O plano de intervenção, bem como o exemplo de um plano de aula, segue em anexo (Anexo 10 e anexo 11).

Em primeiro lugar, em todas as sessões, a sala foi organizada de modo que os pares pudessem trabalhar melhor, foi necessário transformá-la num ambiente confortável que permitisse a interação e o desenvolvimento das atividades.

Os alunos dirigiam-se para junto dos seus pares. Realça-se que, nas outras aulas, os alunos estão sentados com outros colegas, uma vez que não estão a trabalhar a pares, mas sim tendo em conta outras condicionantes, como o comportamento, a planta desenhada pelo diretor de turma. Assim sendo, nas outras aulas, as carteiras estão organizadas em filas, os alunos sentam-se, uns atrás dos outros, voltados para o quadro. Com esta disposição, os alunos têm algumas dificuldades em olhar e reconhecer os colegas. A sala tem um ponto fulcral, o quadro, o professor, possivelmente, mas não o grupo. Topping (2016) defende que é importante que os alunos possam estar sentados o mais perto possível um do outro (tutor e tutorado), uma vez que terão de falar alto, ler em voz alta, debater e que não tenham necessidade de levantar a voz, de modo a evitar o barulho.

Nas sessões de tutoria de pares, uma vez que além de ajudar os alunos no seu desempenho escolar, se pretende que se alcancem objetivos sociais e o desenvolvimento de relações humanas, é pertinente dar uma atenção especial à organização do espaço na sala de aula. Como tal, os alunos foram dispostos em grupos de dois alunos. Realça-se que a disposição das carteiras nas salas permite que os alunos possam mudar as suas mesas e cadeiras sempre que seja necessário fazer uma exposição e/ou demonstração, de modo a ficarem de frente para o professor.

Sempre à mesma hora, foram distribuídas fichas de trabalho, que iriam ser trabalhadas em cada sessão e os alunos foram informados sobre o tempo de que dispunham para realizar as tarefas. Sendo assim, os alunos realizavam as atividades tendo em conta os papéis que desempenhavam: tutor e tutorando. Relativamente à turma 1, da sessão 1 (25 de março) à sessão 9 (22 de abril): às terças-feiras (50 minutos + 50 minutos); às quintas-feiras (50 minutos) e sextas-feiras (50 minutos). Quanto à turma 2, a calendarização foi a seguinte: da sessão 1 (6 de maio) à sessão 7 (22 de junho): às terças-feiras (50 minutos); às quintas-feiras (50 minutos + 50 minutos) e sextas-feiras (50 minutos).

Monitorização

Toda atividade foi sempre supervisionada pelo professor, que tentou ser sempre uma referência de modelo de competência leitora. Durante a supervisão foi observado o desempenho dos alunos com o objetivo de verificar se existiam erros ou dúvidas durante a execução das tarefas e foi assegurado de que todos fossem corrigidos. Durante a sessão foi muito importante observar o desempenho do aluno tutorado uma vez que poderiam existir erros e caso não fossem detetados e corrigidos atempadamente, poderiam dar lugar a uma má aprendizagem. No sentido de promover a autocorreção, os alunos foram encorajados a tentar encontrar o erro que existisse. Caso não fosse fácil detetá-lo, foram dadas pistas aos alunos para que conseguissem ter sucesso na autocorreção.

No caso dos tutores, perante a descoberta do erro, foi necessário refletir acerca da natureza do mesmo. Esta reflexão torna-se pertinente, visto que dará aos alunos tutorados a oportunidade de serem os próprios a corrigirem o erro, ou seja, a fazer a autocorreção.

O objetivo da supervisão era detetar e resolver os problemas que surgissem, antes que os mesmos se tornassem maiores. Durante este processo de supervisão, o feedback foi sempre importante e, sempre que possível, encontrou-se oportunidades para elogiar o desempenho dos alunos, quer dos tutorados quer dos tutores, tentando demonstrar entusiasmo para que a motivação de todos se mantivesse. Por último, durante a supervisão, foi sempre importante verificar se os pares estavam a conseguir manter a nível social um bom relacionamento, analisando se algo deveria ou não ser alterado; ajudando os alunos a melhorar seu desempenho escolar e a ter um crescimento social adequado

Quando não foi possível aos alunos tutores realizarem a autocorreção, foi apresentado o modelo da resposta correta com o objetivo de levar o aluno tutorado a seguir o modelo; posteriormente, verificou-se se o mesmo conseguia elaborar uma resposta correta sem apoio. No final dos exercícios, era feita a respetiva correção, seguida com esclarecimento de dúvidas.

Quando as sessões terminavam, havia lugar para um diálogo breve com os tutores e com os tutorados para perceber como estavam a decorrer as atividades.

4. RESULTADOS

Durante a intervenção, com a implementação da estratégia de tutoria de pares, pretendia-se não só verificar a influência desta na melhoria da compreensão da leitura como também verificar os efeitos da estratégia no comportamento dos três alunos alvo de observação em cada turma, na tarefa (*on task*) e fora da tarefa (*off task*) e, se após a intervenção o comportamento dos alunos se mantinha. Nesta fase serão tratados e discutidos os dados resultantes dos instrumentos usados neste estudo. Os mesmos estão apresentados em 2 gráficos diferentes para cada um dos três alunos em foco em cada turma.

Alunos: Turma 1

Comportamento fora da tarefa (*Off task*)

Ao longo de todas as sessões, verificou-se uma diminuição notória no número de comportamentos fora da tarefa relativamente aos três alunos: Nelson, Alana e Rui (Fig. 2, 3 e 4). Durante a intervenção, isto é, implementação da estratégia de tutoria de pares, iniciada na sessão 3, num total de 10 sessões, verificou-se um padrão reduzido de comportamento fora tarefa, com uma média de 2 vezes fora da tarefa, observações entre o mais baixo (1) e o mais alto valor registado (2), de um modo geral, para os alunos Alana e Rui. Enquanto o aluno Nelson registou uma média de 2, 5 de vezes fora da tarefa no início da intervenção e foi diminuindo ao longo da intervenção o comportamento fora da tarefa, entre 2 e 1 vez (Fig. 2), com tendência para a manutenção da tendência no que diz respeito ao comportamento fora da tarefa, conforme verifica-se no pós intervenção, ou seja, o comportamento fora da tarefa foi diminuindo ao longo das sessões, de modo consistente, como podemos constatar através da linha de tendência apresentada nos três gráficos.

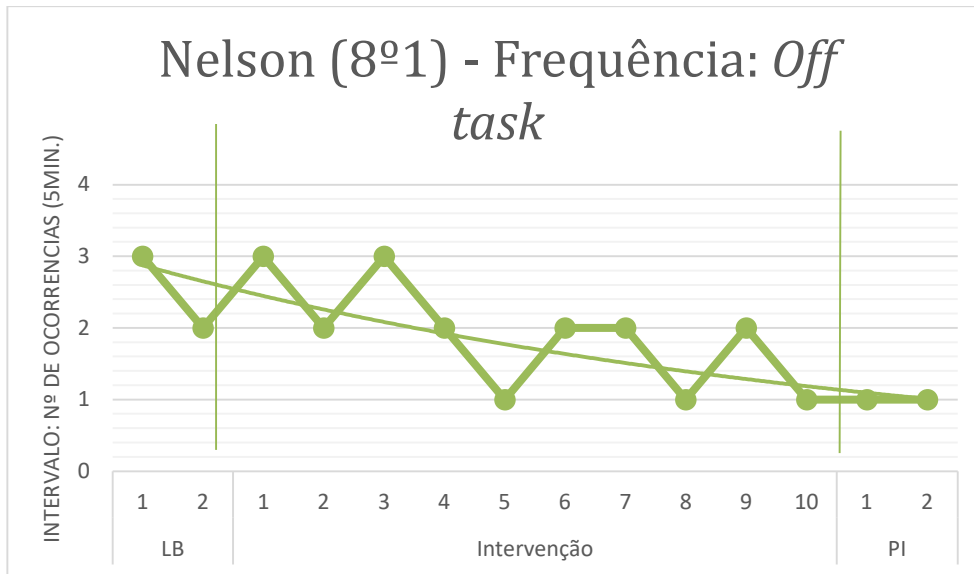


Figura 2- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).

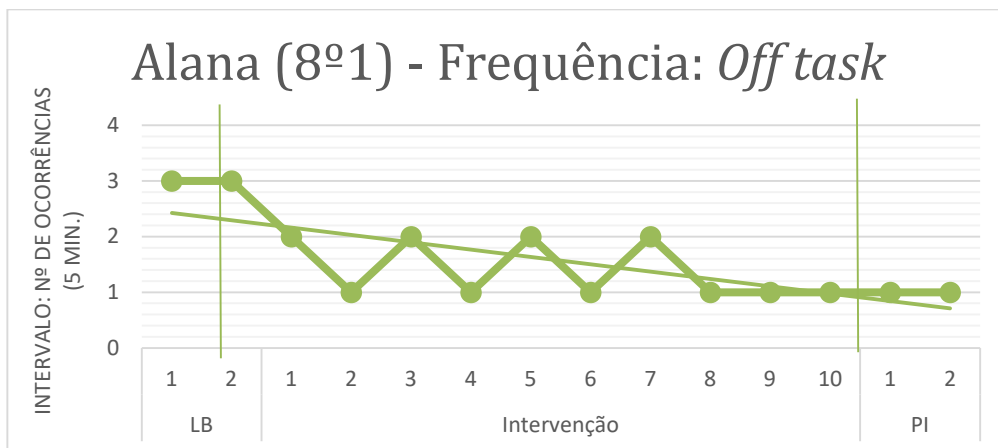


Figura 3- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).

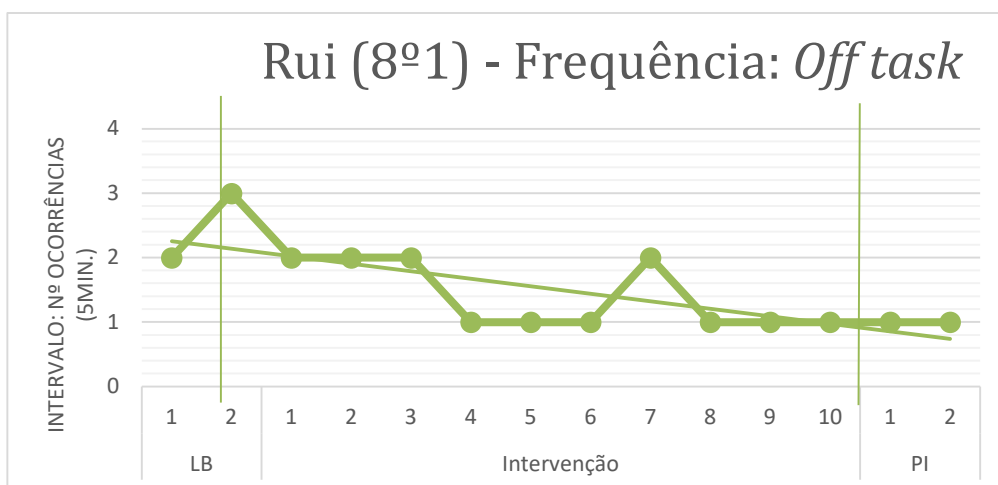


Figura 4- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).

Comportamento na tarefa (*On task*)

Relativamente ao comportamento na tarefa, verifica-se que o mesmo foi aumentando, fig. 5, 6 e 7. Este aumentou ao longo da intervenção, sendo que a melhoria do comportamento na tarefa mais evidente no que toca ao aluno Nelson, da linha de base para a intervenção, como se constata no gráfico da fig. 5, de 80% do tempo na tarefa, o comportamento passou para 97% no final da intervenção, com tendência para manter após a intervenção no caso deste aluno. Já para os alunos Alana e Rui, o comportamento na tarefa foi aumentando de modo mais gradual desde o LB até ao PI.

Pode-se dizer que, de um modo geral, enquanto o comportamento fora da tarefa ia diminuindo nesta turma, o comportamento dentro da tarefa ia aumentando. Realçando-se que este era o comportamento que se desejava ver aumentar ao longo das sessões.

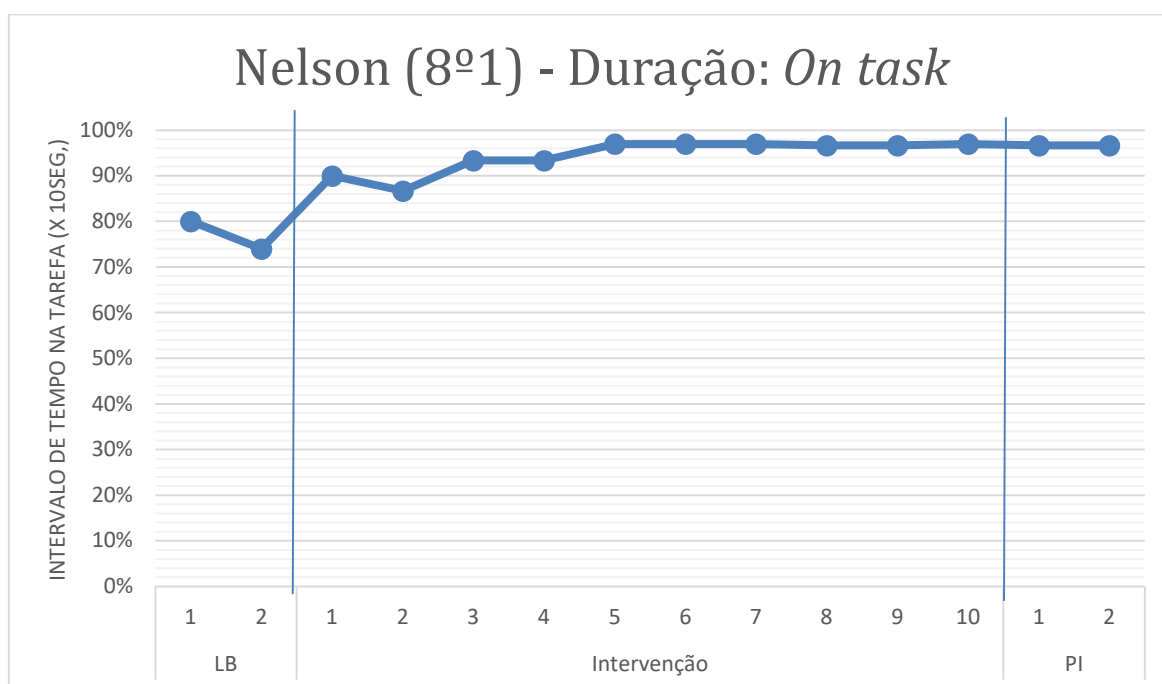


Figura 5- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).

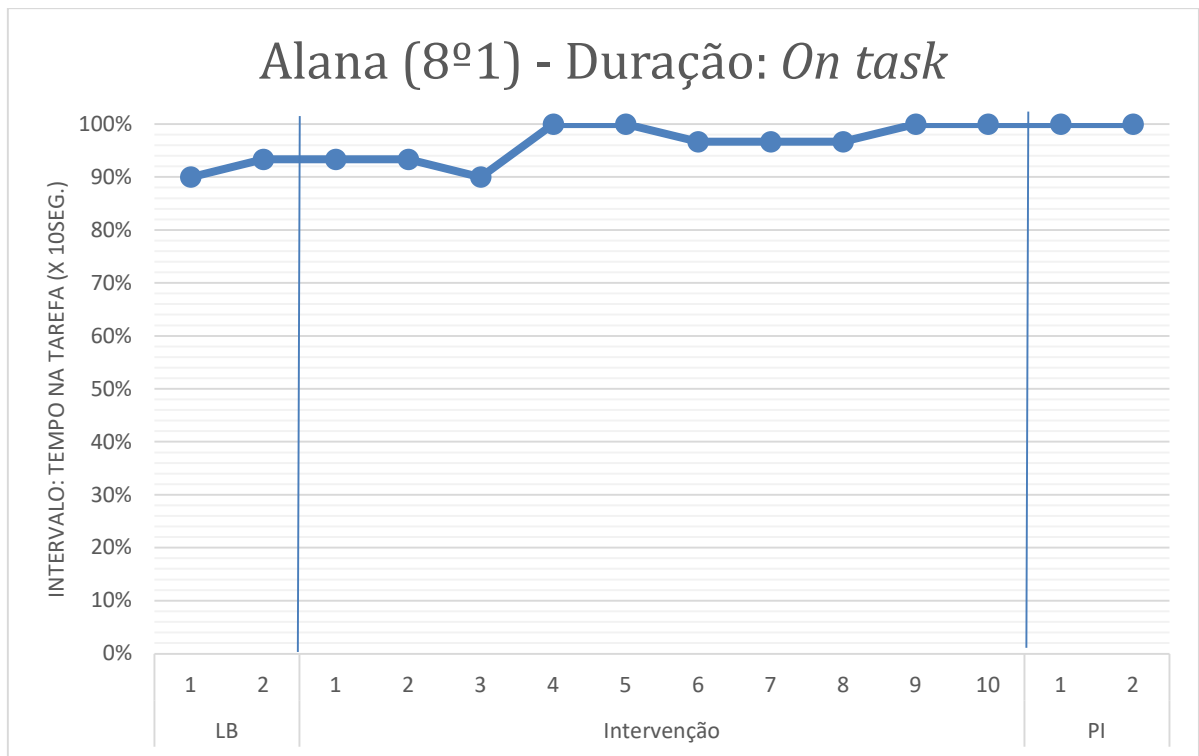


Figura 6- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).

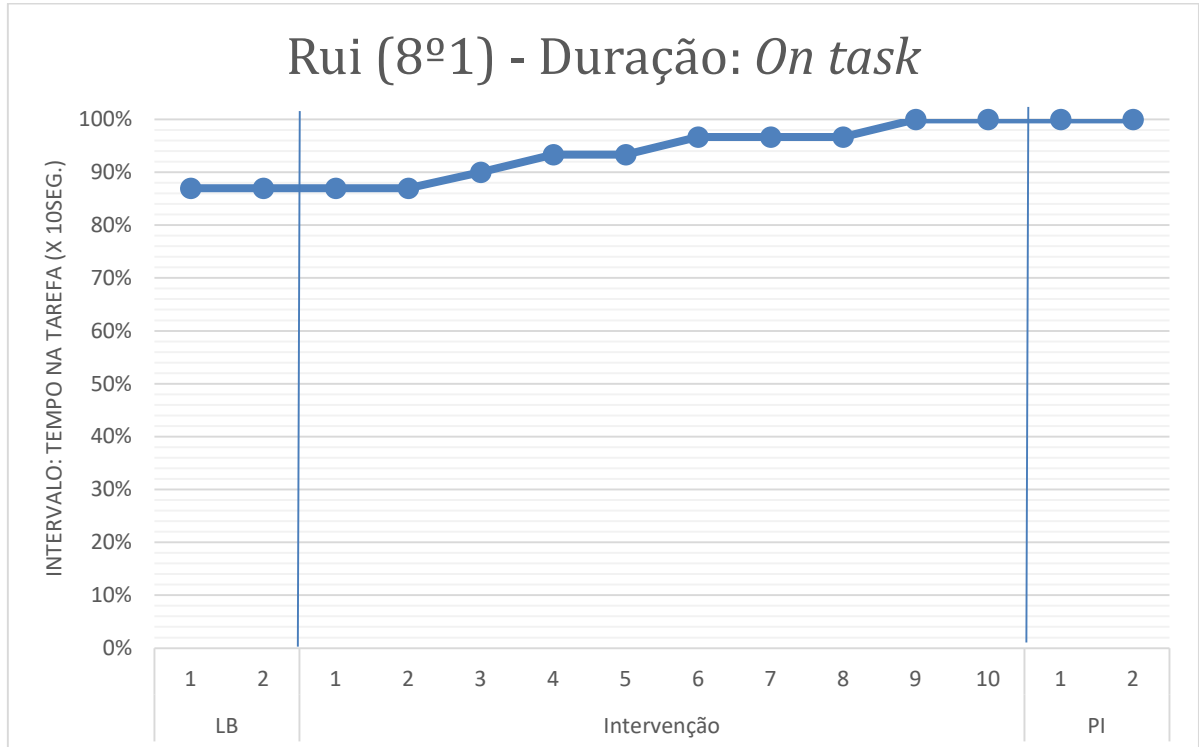


Figura 7- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB), Intervenção e pós intervenção (PI).

Alunos: Turma 2

Comportamento fora da tarefa (*Off task*)

Ao longo de todas as sessões e quanto ao comportamento fora da tarefa, tendo em conta a frequência do comportamento, o comportamento apresentou uma variação de um mínimo de 1 a um máximo de 3, de números de vezes fora da tarefa, o que perfaz uma média de 1,8 vezes relativamente aos alunos Ivo e Nuno conforme se verifica nos gráficos (Fig. 8 e 9). Já o aluno José, o número de vezes em que esteve fora da tarefa andou entre os 4 e o 1. Embora este aluno tenha apresentado um número mais alto de frequência fora da tarefa, notou-se que o comportamento foi diminuindo gradualmente, como se vê no gráfico (Fig. 10). Realça-se que nesta turma não foi possível fazer mais sessões de intervenção como na turma 1 e não foi também possível realizar o pós intervenção por motivo de constrangimentos relacionados com o tempo disponível para a aplicação da estratégia de tutoria de pares. Ainda assim, verifica-se, se aplicarmos a linha de tendência nos gráficos apresentados, que o comportamento fora da tarefa foi diminuindo ao longo das sessões, de modo consistente, com tendência para a diminuição do comportamento fora da tarefa.

Comportamento na tarefa (*On task*)

Em relação ao comportamento na tarefa, o tempo de permanência na tarefa, verifica-se que o mesmo foi aumentando, fig. 11, 12 e 13. Este aumentou ao longo da intervenção, sendo que a melhoria do comportamento na tarefa mais evidente mo que toca ao aluno Nelson, da linha de base para a intervenção, como se constata no gráfico da fig. 5, de 80% do tempo na tarefa, o comportamento passou para 97% no final da intervenção, com tendência para manter após a intervenção no caso deste aluno. Já para os alunos Alana e Rui, o comportamento na tarefa foi aumentando de modo mais gradual desde o LB até ao PI.

Pode-se dizer que, de um modo geral, enquanto o comportamento fora da tarefa foi diminuindo nesta turma, o tempo dentro da tarefa foi aumentando, realçando-se que este era o comportamento que se desejava ver aumentar ao longo das sessões.

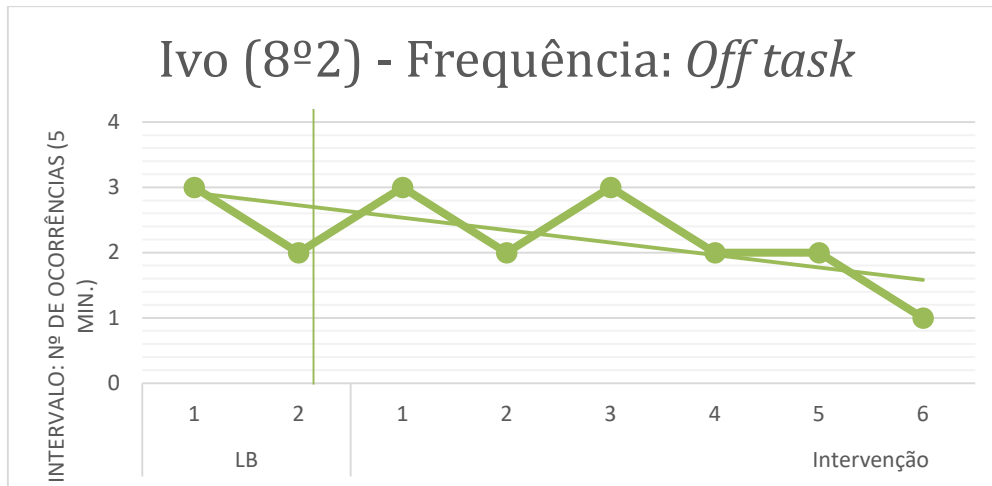


Figura 8- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.

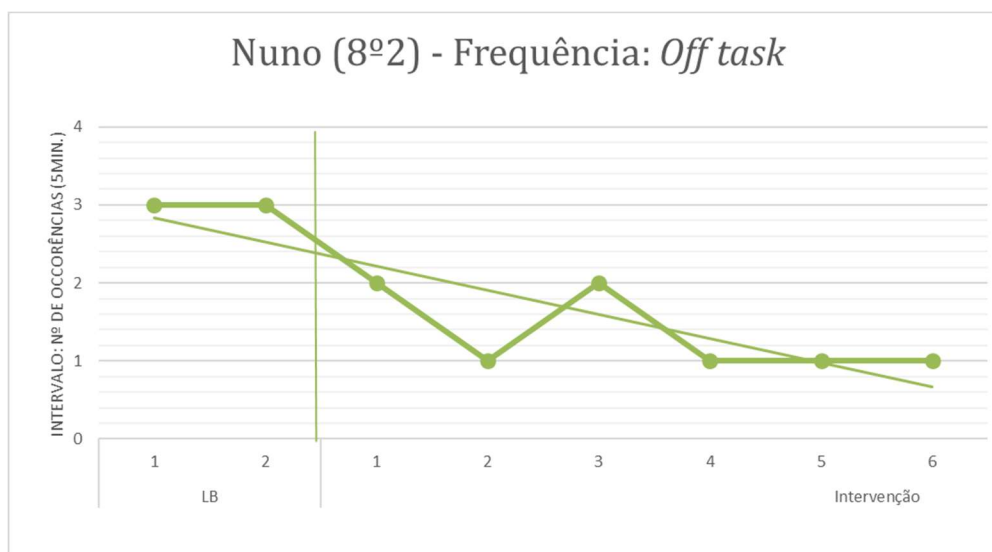


Figura 9- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.

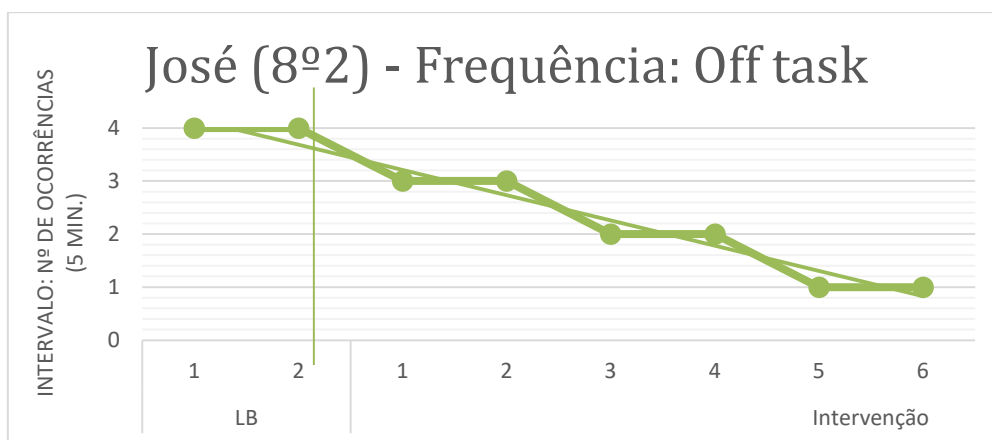


Figura 10- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.

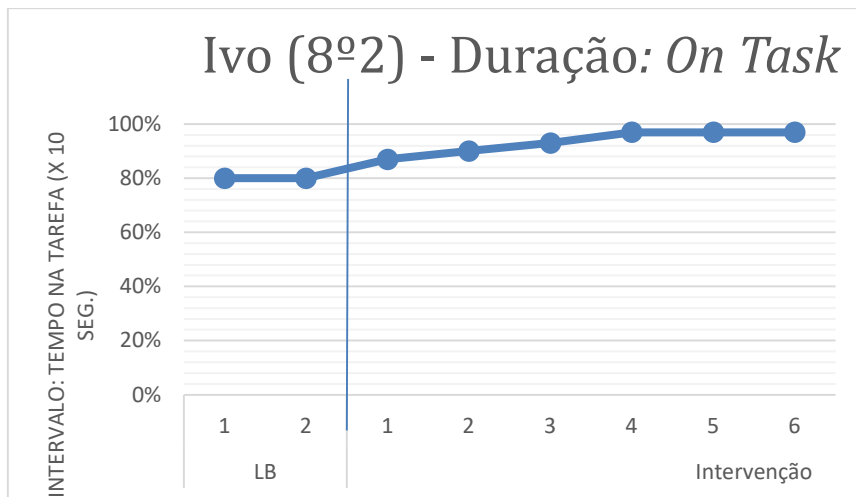


Figura 11- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.

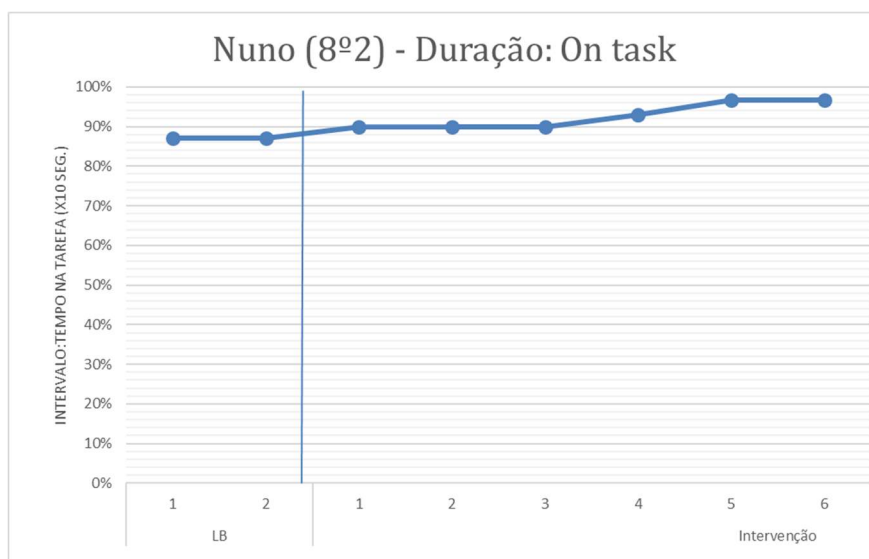


Figura 12- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.

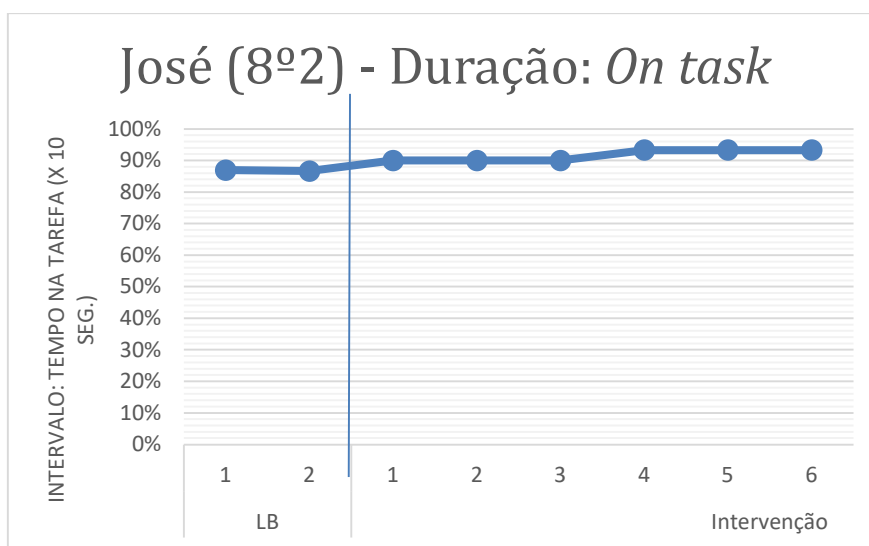


Figura 13- O tempo fora da tarefa durante a linha de base (LB) e Intervenção.

Pré-teste e pós-teste – Compreensão da leitura

No gráfico seguinte (fig. 14), verificam-se as médias relacionadas com o pré e pós-teste que mostra que todos os alunos das duas turmas tiveram um desempenho satisfatório o pré-teste para o pós-teste, melhorando a sua compreensão da leitura. No entanto, para a turma 2, os progressos parecem ser relativamente melhores, nomeadamente entre os alunos que foram alvos da observação comportamental.

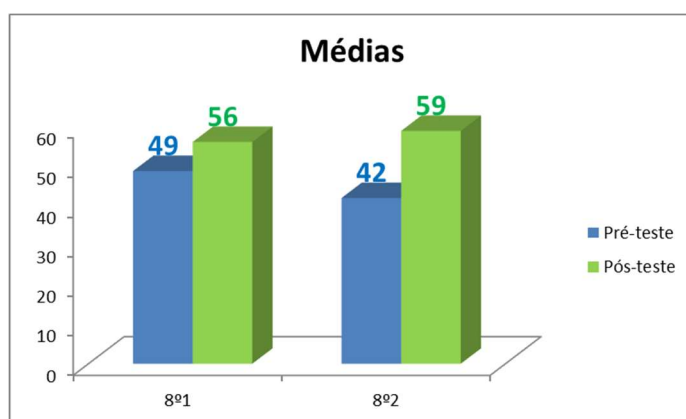


Figura 14- Resultados do pré-teste e do pós-teste aplicados na turma 1 e na turma 2.

Realça-se que todos os alunos que fizeram parte da intervenção, quer da turma 1, conforme os gráficos (Fig. 15), quer da turma 2 (Fig. 16), apresentaram ganhos.

A maior parte dos participantes manteve, de um modo geral, os mesmos resultados nos dois testes. Houve evoluções nos três alunos alvos de observação comportamental, em cada uma das turmas, durante o projeto de investigação.

Nas duas turmas existem diferenças relativamente aos alunos alvos de observação comportamental nas duas turmas, sendo que os alunos da turma 2 apresentam melhores resultados. Realça-se que nenhum dos alunos regrediu, ainda que os alunos da turma 2 apresentem um maior número de respostas corretas no pós-teste.

i. Resultados de casos individuais

Tabela 3

Resultados do Pré-teste e do Pós-teste na turma 1 e 2, nos 6 alunos alvos de observação comportamental.

	Aluno	Pré-teste	Pós-teste
Turma 1	Nelson	26	45
	Alana	30	47
	Rui	8	34
Turma 2	Nuno	34	48
	José	54	56
	Ivo	56	60
	Média	34,7	48,3

Na turma 1, O aluno Nelson melhorou o seu desempenho na compreensão da leitura, de 26% para 45% (quadro 3). A aluna Alana melhorou ligeiramente o seu desempenho na compreensão da leitura, do pré para o pós-teste, de 30% para 47% (quadro 3). Quanto ao aluno Rui, foi o que apresentou uma melhoria significativa na avaliação da compreensão da leitura, do pré para o pós-teste, de 8% para 34% (quadro 3).

Os três alunos da daquela turma apresentaram uma melhoria significativa no tempo na tarefa, diminuindo a frequência do comportamento fora da tarefa, o que poderá ter contribuído para a melhoria destes resultados.

Relativamente à turma 2, o aluno Nuno melhorou o seu desempenho na compreensão da leitura, de 34% para 48% (quadro 3). Quanto ao aluno José, este melhorou ligeiramente o seu desempenho na compreensão da leitura, de 54% para 56% (quadro 3). Já o aluno Ivo, constata-se que melhorou ligeiramente o seu desempenho na compreensão da leitura, de 56% para 60% (quadro 3).

Estes alunos melhoraram o tempo na tarefa, tendo diminuído a frequência do comportamento fora da tarefa, o que poderá ter contribuído para uma ligeira melhoria dos resultados apresentados. Realça-se que, nesta turma, o aluno Nuno foi o que apresentou uma melhoria substancial no tempo na tarefa.

Concluindo, nas duas turmas denota-se uma melhoria no tempo na tarefa, existindo uma diminuição na frequência do comportamento fora da tarefa, o que poderá ter contribuído para a melhoria deste resultado.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Por detrás do presente estudo, dois objetivos foram o foco de investigação: por um lado, pretendeu-se avaliar o uso da estratégia de Tutoria de Pares como um método válido para a melhoria da compreensão da leitura; por outro lado, avaliar o uso da estratégia de Tutoria de Pares como contribuição para o aumento do tempo na tarefa nos alunos com problemas comportamentais.

Debruçando-nos sobre os resultados obtidos quer na aplicação do pré-teste quer do pós-teste, verificamos que houve ganhos no que toca à melhoria da compreensão da leitura, tanto na turma 1 como na turma 2, notando-se mais a diferença de pontuações, de um teste para o outro, na turma 1. O que merece a pena salientar é que as duas turmas revelaram um desempenho satisfatório na compreensão da leitura, tendo estes resultados refletido na motivação dos alunos para continuarem a trabalhar na melhoria das suas dificuldades. E como salientaram Mathes e Fuchs (1996), “a tutoria de pares desenvolve a aprendizagem três vezes mais do que o ensino tradicional”. Segundo Ferreira et al. (2012), os alunos agrupados em pares, na atividade de leitura, obtêm ganhos com a implementação da estratégia.

Nesta estratégia, o tutor tem um papel importante e salienta-se que, tendo em conta os resultados obtidos com a implementação desta estratégia, o tutor sendo o aluno com mais experiência, seja em termos académicos seja em termos sociais, vai ter o papel de suporte. Sendo assim, ele terá a função de criar oportunidades de aprendizagem através do questionamento (Topping, 2016).

O desenvolvimento da capacidade de compreensão da leitura é essencial e, como referiu Viana e Ribeiro (2020), a investigação demonstrou que existem efeitos a médio e a longo prazo, caso os alunos não atinjam um nível de leitura satisfatório no início da escolaridade uma vez que as dificuldades tendem a agravar-se posteriormente, agravando a capacidade leitora no que diz respeito à compreensão do texto escrito.

A estratégia de tutoria de pares revelou-se uma importante estratégia na promoção de um trabalho mais autónomo e ativo por parte do aluno que não está à espera do professor, de forma passiva, pelas interpretações do professor relativamente a um dado texto apresentado como atividade na aula. E como referiu Keer (2004) a interação nas atividades estruturadas de leitura, na tutoria de pares, permite um aumento na compreensão da leitura

tal como o verificado no presente estudo. O autor acrescenta ainda, tendo em conta a compreensão da leitura, que a sala de aula tradicional, baseada no questionamento do professor, seguida de resposta do aluno e, depois, a avaliação por parte do professor, não é suficiente para o aumento do desempenho do aluno. Este necessita de ter um papel ativo na aprendizagem. Referiu ainda, no seu estudo, que devem ser dadas ao aluno a oportunidade de se autorregular-se como leitores e pensadores, ter um papel ativo, reconhecer e resolver os seus desencontros relativamente ao texto.

Foi realizada uma observação comportamental dos alunos em foco neste estudo, durante as sessões de tutoria de pares, tendo sido utilizados dois tipos de instrumentos de observação: um gráfico de registo frequencial (anexo 4) e de duração (anexo 5) (comportamentos fora da tarefa e comportamentos na tarefa, na sala de aula durante a execução das atividades de compreensão da leitura. Os dados recolhidos demonstraram que o tempo fora da tarefa diminuiu para dar lugar ao aumento do tempo na tarefa. O envolvimento dos alunos na tarefa é essencial para haja aprendizagem por parte dos alunos e como referiu Sanches Ferreira (1991), na sua revisão de investigação “[...] parece pois inquestionável a ideia de que o tempo na tarefa influencia o fenómeno da aprendizagem escolar” (pág. 46-48).

Ainda que o projeto que desenvolvemos tenha revelado aspetos positivos e resultado não só em melhoria das aprendizagens dos alunos, no que toca à compreensão da leitura, como também e relativamente ao aumento do tempo na tarefa, dos alunos em foco, podemos apresentar algumas limitações que não permitiram uma melhor avaliação, como foi o caso do tempo. Neste aspeto, realça-se que, durante o projeto, ainda nos encontrávamos sob os constrangimentos da pandemia COVID19, o que fez com que o tempo tivesse de ser reajustado muitas vezes. O fator tempo não permitiu que se realizasse mais recolha de dados através de outros instrumentos de avaliação do projeto, como seria o caso da realização de uma entrevista aos participantes, a ser aplicada no final da intervenção com o objetivo de colher o seu ponto de vista relativamente ao trabalho realizado. No entanto, pensamos que este estudo poderá contribuir para futura investigação no aprofundamento da área da compreensão da leitura através da estratégia de tutoria de pares.

6. CONCLUSÕES FINAIS

Este estudo que teve por base a estratégia de tutoria de pares e pudemos verificar que os alunos participantes demonstraram melhorias dos resultados no que toca à compreensão da leitura, sendo que o comportamento na tarefa apresentou igualmente um resultado positivo, quer no aumento do tempo na tarefa quer na diminuição da frequência do comportamento fora da tarefa.

Todos os participantes deste estudo (turma 1 e turma 2) apresentaram uma melhoria na compreensão da leitura. Estes resultados eram possíveis de acontecer dado que durante o intervalo entre o pré-teste e o pós-teste os alunos desenvolveram, ao longo das sessões de intervenção, atividades de sala de aula com vista à melhoria da compreensão da leitura.

Durante a implementação da estratégia de tutoria de pares, os tutores e os tutorados viveram experiências que foram essenciais para um melhor desempenho na compreensão da leitura. Neste sentido, os alunos foram sujeitos ativos no desenvolvimento da sua aprendizagem. E segundo Viana et al. (2010) “ler é compreender. Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências” (p.10).

Embora não tenha sido possível realizar uma entrevista aos participantes, podemos referir que os ganhos em termos de socialização foram um acréscimo ao estudo, uma vez que os alunos desenvolveram o espírito de interajuda, enquanto se desenvolviam as atividades de compreensão da leitura.

Concluindo, torna-se necessário que nenhuma criança seja deixada para trás por faltas de suportes para o seu desenvolvimento quer social quer académico. Sendo assim cabe ao professor arranjar estratégias que possa motivar os alunos para as aprendizagens, o que se verificou neste estudo com a utilização da estratégia de tutoria de pares, nomeadamente de estratégias de compreensão da leitura. Acresce-se que, ao analisarmos as competências essenciais que se encontram no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, uma das competências importante prende-se com as relações interpessoais que se apresentam como um quando se implementa a estratégia de tutoria de pares (Ministério da Educação, 2017)¹¹.

¹¹ https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Salienta-se ainda que a tutoria de pares não pretende substituir o professor, mas sim ser um complemento para o favorecimento das aprendizagens como referiu Topping (2016) esta estratégia complementa o trabalho do professor na escola.

A tutoria de pares é uma estratégia que permite desenvolver um trabalho estruturado em qualquer área académica como salientou Mathes e Fuchs (1991).¹²

¹² <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344352.pdf>

7. BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alçada, I. (2021). Promoção da leitura. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/promocao-da-leitura>, consultado no dia 21 de julho de 2022
- Baudrit, A. (2007). A Tutoria, Riqueza de um método pedagógico. Porto: Porto Editora.
- Bautista, L. (1997), Necessidades Educativas Especiais. Dinalivro.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Índice para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Bristol: CSIE.
- Casanova, M. P. (2012). O Papel da Tutoria ao Serviço do Desenvolvimento Curricular, (no XIX Congresso da AFIRSE), realizado no âmbito da “Revisitar os Estudos Curriculares: Onde estamos e para onde Vamos?”, 2 de fevereiro de 2012, Lisboa.
- Coordenadores e autores das Provas Finais do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Provas Finais de Ciclo 2015-2019 | Análise Qualitativa dos Resultados [relatorio PFC 3C 2015 2019 28 04 low.pdf \(iave.pt\)](#), 22 de julho de 2022.
- Costa, A. (2005). Processamento de frases em Português Europeu. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. 2001.
- Dwyer, J. F. (2009). Increasing reading skills and on-task behavior in alternative school students through empirically supported reading interventions: a “behavior support plan” to consider. A Dissertation Submitted to the Temple University Graduate Board.
- Ferreira, M. S., Santos, M. R. (1994). Aprender a ensinar. Ensinar a aprender. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

- Ferreira, M. S. (2007) Educação Especial Educação regular, uma história de separação. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, R. (2009). Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B. Dissertação com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1990). Pragmática Linguística e Ensino do Português. Livraria Almedina.
- Freitas, L. & Freitas, C., (2002). Aprendizagem Cooperativa. Edições Asa.
- Fuchs, D. et al (1996). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. American Educational Research Journal.
- Galissou, R. e Coste, D. (1983). Dicionário de Didática das Línguas. Livraria Almedina.
- GAVE. Relatórios Nacionais dos Exames Nacionais, 2009, 2010 e 2011. Consultado em julho 2022 em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/24.html>.
- Giasson, J. (1993). A compreensão na leitura. Edições Asa.
- Graça, M. M. (2009). Contributos para a reflexão sobre a Formação de Leitores Literários em Contexto Escolar. Dissertação para a obtenção do grau de mestre, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- IAVE Instituto de avaliação Educativa, I.P. Provas Finais de Ciclo 2015-2019 | Análise Qualitativa dos Resultados. Coordenadores e autores das Provas Finais do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Matemática Português
https://iave.pt/wpcontent/uploads/2021/09/relatorio_PFC_3C_2015_2019_28_04_lo_w.pdf

- Jornal Renascença, (2019) Relatório PISA. Alunos portugueses pioraram nos últimos três anos. Renascença. <https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2019/12/11/relatorio-pisa-alunos-portugueses-pioraram-nos-ultimos-tres-anos/173914/>, consultado no dia 21 de julho 2022.
- Keer, H. V. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*.
- Lopes, J. P. & Silva, H. S. (2020). 50 Técnicas de Avaliação Formativa. Pactor.
- Mathes, Patricia G.; Fuchs, Lynn S. (1991). The Efficacy of Peer Tutoring in Reading for Students with Disabilities: A Best-Evidence Synthesis. Vanderbilt Univ., Nashville, TN. Peabody Coll. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344352.pdf>
- Magalhães, A. M. & Alçada, I. (1988). Ler ou não ler eis a questão. Caminho.
- Miguel, E. S. (2002). Compreensão e Redação de Textos. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento Educação Básica.
- Ministério da Educação (2009). Programa de português do ensino básico. Retrieved 10-01-2011 from Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação: <http://www.dgidc.minedu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf> consultado no dia 27 de agosto de 2022.
- Ministério da Educação (2018). Relatório Pisa. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento Educação Básica. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/09/LiteraciaLeitura_Resultados.pdf consultado no dia 23 de julho de 2022.

- Monteiro, V. (2003). Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e autoestima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Moura et al (2020). Plano Nacional de Leitura [Plano Nacional de Leitura \(pnl2027.gov.pt\)](http://pnl2027.gov.pt) consultado no dia 23 de julho de 2022.
- Nielsen, L., (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: um Guia para Professores. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote
- Paiva. A. M. e al (2014). (Para) textos, Português, 8ºano Porto Editora.
- Parente, S. (2007). Efeito de um programa de leitura a par no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia de crianças do 1º ciclo: Análise das dinâmicas interativas. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Plataforma LER (Leitura, Escrita e Recursos) <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/promocao-da-leitura>
- Rodrigues, M. de L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). Apresentação de Resultados do Projeto Aprender a ler e a escrever em Portugal (relatório de progresso). Retrieved from <http://www.epis.pt/upload/documents/592d4bcd461d4.pdf>
- Rosa, V. et al. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa, Revista Portuguesa de Educação, vol. 33, núm. 1, pp. 94-120, Universidade do Minho.
- Rutherford, R, (2001). Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação. Porto Editora.
- Santos, M. F. S. (2013). O impacto a tutoria de pares na fluência oral de alunos do 3.º e 4º anos, com e sem Necessidades Adicionais de Suporte. (Tese de Mestrado em Educação

Especial- Multideficiência e Problemas de Cognição, não publicada). ESE Politécnico do Porto, Portugal.

Shanahan, T. (2006). The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers. University of Illinois at Chicago. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED489535.pdf> consultado no dia 23 de julho de 2022.

Silva, H., Moreira, S. & Lopes, J. (2018). Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso. Pactor.

Sim-Sim, I. (1998). Desenvolvimento da Linguagem, Lisboa: Universidade Aberta Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura, in Inês Sim-Sim (org.), A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação para Professores, n.º 2, 2001, pp. 51-64. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. e Micaelo, M. (2006). Determinantes da compreensão da leitura. In SimSim, I. (Org.). Ler e Ensinar a Ler pp. 35-62. Lisboa: Edições ASA.

Sim-Sim, I. (2007). O Ensino da Leitura: A compreensão de textos. Lisboa: ME

Sim-Sim, I. (2008). O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação Sim-Sim, I. (2008). O Ensino da Leitura: A Decifração. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Sim-Sim, I. (2009). O Ensino da Leitura: A decifração. Lisboa: ME

Sousa, A. B. (2017). Ler é compreender. Lisboa: Livros Horizonte.

Sudan, D. C. (2005). Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGE - UFSCar, São Carlos.

Topping, K., Duran, D., & Van Keer, H. (2016). Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills: A practical guide for teachers. Routledge.

- Torga, M. (1999). *Novos Contos da Montanha*. Publicações Dom Quixote.
- Trindade, M. (2001). *Ler para compreender - compreender para ler*. Atas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Viana, F. L. (2009). *A Avaliação da Leitura*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Viana, F., Ferreira, A., Ribeiro, I. (2012). Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación* 59(4):3
https://www.researchgate.net/publication/336642805_Avaliacao_de_um_programa_de_intervencao_na_fluencia_de_leitura consultado no dia 27 de agosto de 2022.
- Viana, L., Ribeiro I., Santos, S., Cadime, I., Sousa, S., Vale, A., & Spinillo, A. (2013). *BAL – Bateria de Avaliação da Leitura*. CEGOC-TEA.
- Vieira, M. (2010). *O Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vieira, R. M. & Viera, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.

8. ANEXOS

Anexo 1

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Pré-teste

1. Ao texto que se segue foram retirados os conectores que se encontram no seguinte. Emprega-os corretamente, apenas uma vez cada um. (60 pontos)

● por isso	● quando	● embora
● mas	● em todo o caso	● e

Natal

“De sacola e bordão, o velho Garrinchas fazia os possíveis por se aproximar da terra. A necessidade levava-o longe de mais. Pedir é um triste ofício, _____ pedir em Lourosa, pior. Ninguém dá nada. Tenha paciência, Deus o favoreça, hoje não pode ser - e beba um desgraçado água dos ribeiros e coma pedras! _____, que remédio senão alargar os horizontes, e estender a mão à caridade de gente desconhecida, que ao menos se envergonhasse de negar uma côdea a um homem a meio do padre-nosso. Sim, rezava _____ batia a qualquer porta. Gostavam... lá se tinha fé na oração, isso era outra conversa. As boas ações é que nos salvam. Não se entra no céu com ladainhas, tirassem daí o sentido. A coisa fia mais fino! _____, enfim.... Segue-se que só dando ao canelo por muito largo conseguia viver”.

E ali vinha de mais uma dessas romarias, bem escusadas se o mundo fosse doutra maneira. Muito _____ trouxesse dez réis no bolso e o bernal cheio, o certo é que já lhe custava arrastar as pernas. Derreadinho! Podia, realmente, ter ficado em Loivos. Dormia, e no dia seguinte, de manhãzinha, punha-se a caminho. [...] Todo o calor possível seria o do forno do povo, permanentemente escancarado à pobreza. _____ sempre era passar a noite santa debaixo de telhas conhecidas, na modorra dum borralho de estevas e giestas familiares, a respirar o perfume a pão fresco da última cozedura... [...]

In Novos Contos da Montanha de Miguel Torga, Publicações Dom Quixote, 16ª edição, 1999, (pág. 117).

2. Depois de lido o texto seguinte, assinala com X a opção correta, de acordo com o sentido do texto. (60 pontos)

“De sacola e bordão, o velho Garrinchas fazia os possíveis por se aproximar da terra. A necessidade levava-o longe de mais [...]

[...]

E ali vinha de mais uma dessas romarias, bem escusadas se o mundo fosse doutra maneira. Muito embora trouxesse dez réis no bolso e o bornal cheio, o certo é que já **lhe** custava arrastar as pernas. Derreadinho! Podia, realmente, ter ficado em Loivos. Dormia, e no dia seguinte, de manhãzinha, punha-se a caminho. Mas quê! Metera-se-lhe em cabeça consoar à manjedoura nativa... E a verdade é que nem casa nem família o esperavam. Todo o calor possível seria o do forno do povo, permanentemente escancarado à pobreza. Em todo o caso sempre era passar a noite santa debaixo de telhas conhecidas, na modorra dum borralho de estevas e giestas familiares, a respirar o perfume a pão fresco da última cozedura... Essa regalia ao menos dava-a Lourosa aos desamparados. Encher-**lhes** a barriga, não. Agora albergar o corpo e matar o sono naquele santuário coletivo da fome, podiam. O problema estava em chegar **lá**. O raio da serra nunca mais acabava, e sentia-se cansado. Setenta e cinco anos., parecendo que não, é um grande carregó. Ainda por cima atrasara-se na jornada em Feitais. Dera uma volta ao lugarejo, as bichas pegaram, a coisa começou a render, e esqueceu-se das horas. Quando foi a dar conta, passava das quatro. E, como anoitecia cedo, não havia outro remédio senão ir agora a mata-cavalos, a correr contra o tempo e contra a idade, com o coração a refilar. Aflito, batia-lhe na taipa do peito, a pedir misericórdia. Tivesse paciência. O remédio era andar para diante. E o pior de tudo é que começava a nevar! Pela amostra, parecia coisa ligeira. Mas vamos ao caso que pegasse a valer? Bem, um pobre já está acostumado a quantas tropelias a sorte quer. Ele então, se fosse a queixar-**se**! Cada desconsideração do destino! Valia-lhe o bom feitio. [...].

In Novos Contos da Montanha de Miguel Torga, Publicações Dom Quixote, 16ª edição, 1999, (pág. 117-11).

- 2.1. O pronome pessoal na expressão “A necessidade levava-o longe de mais” (l.2), refere-se
- a) à sacola de bordão.

- b)** à sacola.
 - c)** ao velho Garrinchas.
 - d)** à terra.
- 2.2.** O pronome pessoal na expressão “o certo é que já **lhe** custava arrastar as pernas” (l.5), refere-se
 - a)** à sacola de bordão.
 - b)** às romarias.
 - c)** ao velho Garrinchas.
 - d)** ao mundo.
- 2.3.** O pronome pessoal na expressão “Encher-**lhes** a barriga, não.” (l.12), refere-se
 - a)** ao povo.
 - b)** às telhas.
 - c)** às giestas.
 - d)** Aos desemparrados.
- 2.4.** O advérbio de lugar na expressão “O problema estava em chegar **lá**,” (l.14), refere-se
 - a)** à sacola de bordão.
 - b)** a Lourosa.
 - c)** às giestas familiares.
 - d)** à terra.
- 2.5.** O pronome pessoal na expressão “Ele então, se fosse a queixar-se!” (l.23), refere-se
 - a)** ao remédio.
 - b)** ao tempo.
 - c)** ao velho Garrinchas.
 - d)** ao lugarejo.
- 2.5.** O pronome pessoal na expressão “Ele então, se fosse a queixar-se!” (l.23), refere-se
 - a)** ao remédio.
 - b)** ao tempo.
 - c)** ao velho Garrinchas.
 - d)** ao lugarejo.

Anexo 2

Pós-teste

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

3. Ao texto que se segue foram retirados os conectores que se encontram no seguinte. Emprega-os corretamente, apenas uma vez cada um. (60 pontos)

● e	● quando	● Por isso
● mas	● Como	● Ou

“O Pastor Gabriel”

Nunca houve em toda a montanha pastor como o Gabriel.

- Merecias outras ovelhas, homem! - disse-lhe um dia o Prior¹³, desanimado da anarquia dos seus paroquianos, _____ o viu o rebanho do rapaz atravessar a estrema dum centeio sem tirar uma dentada.

- Deus me livre! já me vejo maluco com estas...

Mentira. O padre tinha razão. Era uma pena ver tanta autoridade, tanta vocação, tanto jeito natural, ao serviço de animais. [...] O carneiro mais teimoso, mais lorpa, mais churro, chegava às mãos do Gabriel _____ mudava de condição. Só não ficava a falar.

- Que fazes tu ao gado, criatura? Parece que o enfeitiças!

- Nada. Dou-lhe monte, como a outra gente. Sorria [...]. Nunca batia numas rés. O castigo era um simples olhar reprovativo [...]. _____ bastava. Ao fim de algum tempo, cada cabeça como que porfiava em não desagradar ao dono, em viver sintonizada com aquele governo sem cajado. E dava gosto ver a disciplina com que o rebanho deixava o redil e atravessava o povo.

[...]

¹³ Pároco de certas freguesias "prior", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008 2021, <https://dicionario.priberam.org/prior> [consultado em 18-03-2022].

Na verdade, toda aquela disciplina tinha um fim, e era muito mais apertada do que parecia. _____ os pastos no verão escasseavam, só havia uma solução: aceivar os nabais de noite, pela calada. Ora, para Áfricas dessas, o Gabriel necessitava de gado mudo e lesto, cegamente obediente ao comando. _____, sem dizer porquê nem por que não, exigia sistematicamente dos patrões que vendessem os carneiros mancos _____ rebeldes, e ninguém ouvia o balido de nenhum.

Texto adaptado In Novos Contos da Montanha de Miguel Torga, Publicações Dom Quixote, 16ª edição, 1999, (pág. 37).

4. Depois de lido o texto seguinte, assinala com X a opção correta, de acordo com o sentido do texto. (60 pontos)

“O Pastor Gabriel”

[...] o Gabriel necessitava de gado mudo e lesto, cegamente obediente ao comando. Por isso, sem dizer porquê nem por que não, exigia sistematicamente dos patrões que vendessem os carneiros mancos ou rebeldes, e ninguém ouvia o balido de nenhum.

- O teu gado não berra?

- Pergunta-**lhe**. É o berras! Ou não se chamasse ele Gabriel e não capitaneasse um bando de salteadores.

[...]

Se por acaso ouvia vozes ou passos de gente que se aproximava, subia acima da parede, descalçava os socos, batia com um no outro e largava a fugir com quantas pernas tinha. Não era preciso mais: quando chegava ao redil, já o rebanho lá estava.

- Não, tu hás de ter qualquer segredo, qualquer mistério... - insinuava o Languna, a sondar.

- Palavra de honra que não.

E realmente não tinha. A coisa vinha-**lhe** espontaneamente, duma maneira direta, rápida, infalível, de entender e de se fazer entender por todos os seres vivos. Via um coelho na cama, falava-**lhe** [...]

Mas esta comunhão instintiva com a natureza dos bichos não tentava o Gabriel alargá-la à natureza dos homens. Desses arredava-se discretamente [...]. Alugava o suor. Enjeitado, sem vintém, servia este e aquele. A indústria de Ferrede era comprar gado magro, engordá-lo e vendê-lo. Portanto, quem tinha dinheiro tinha o poder, e não valia a pena discutir. Que lhe interessava a ele perder tempo com palavreado ou mendigar intimidades que sabia impossíveis de antemão? O que os donos de cada rebanho queriam já o sabia: era que lho entoirisse de qualquer maneira. Recebia, pois, o farnel pela manhã, e ala que se faz tarde. Cada qual para o que nasce.

No verão em que fez vinte e dois anos, não pôde, **contudo**, ficar indiferente a um apelo que [...], vinha duma criatura cristã, com quem, de resto, acabou por casar.

[...]

Nisto, sente passos pela escada abaixo, abre-se a porta, e a filha da casa, bonitota, mas de pêlo na venta, que nunca dera conta que o olhasse como homem e nunca lhe consentira que a olhasse como mulher, aparece de cântara na mão, ao vinho.

Texto adaptado In Novos Contos da Montanha de Miguel Torga, Publicações Dom Quixote, 16ª edição, 1999, (pág. 38-40)

4.1. O pronome pessoal na expressão “Pergunta-lhe. É o berras!” (l.9), refere-se

- e) a Gabriel.
- f) aos patrões.
- g) ao gado.
- h) a ninguém (as pessoas desconhecidas).

4.2. O pronome pessoal na expressão “Via um coelho na cama, falava-lhe [...]” (l.19), refere-se

- e) a Laguna.
- f) a Gabriel.
- g) Ao coelho.
- h) aos seres vivos.

4.3. O pronome pessoal na expressão, “Mas esta comunhão instintiva com a natureza dos bichos não tentava o Gabriel alargá-la à natureza dos homens [...]” (l.20), é

- a) a um lugar.
- b) à comunhão.
- c) à natureza.
- d) aos bichos.

4.4. O pronome pessoal na expressão “A indústria de Ferrede era comprar gado magro, engordá-**lo** e vendê-lo.” (l.22), refere-se

- e) um complemento direto.
- f) um complemento indireto.
- g) um complemento agente da passiva.
- h) um complemento oblíquo.

4.5. Na expressão “[...] não pôde, **contudo**, ficar indiferente a um apelo que [...]” (l.28), a palavra sublinhada pode ser substituída por

- e) por isso.
- f) porém.
- g) assim.
- h) logo.

Anexo 3

Leitura

EXERCÍCIO-MODELO 1 Reportagem

RECORDA!

Reportagem

- texto que parte da análise de um acontecimento;
- é mais extensa do que a notícia;
- é constituída pelo **título** que pode incluir um **antetítulo** e/ou um **subtítulo**; pela **introdução** e pelo **corpo da reportagem**;
- linguagem: clara, precisa e objetiva; alternância de discurso entre a 3.^a e a 1.^a pessoa; função informativa.

Relações intratextuais

Relações que se estabelecem dentro do texto. Podem ser de diferentes tipos:

- genérico-específico** ▶ uma parte do texto apresenta informação geral e a outra informação específica;
- parte-todo** ▶ uma parte do texto apresenta informação sobre a totalidade e a outra sobre uma parte ou as diversas partes que constituem o todo;
- semelhança** ▶ estabelece-se uma relação de semelhança, correspondência entre duas partes do texto;
- oposição** ▶ estabelece-se uma relação de oposição/contraste entre duas partes do texto;
- causa-efeito/consequência** ▶ estabelece-se uma relação entre duas partes do texto, sendo a segunda consequência da primeira.

Tema

Aquilo de que se trata ou que se quer desenvolver.

Lê o texto.

Aveia só não chegava. Elas quiseram inventar um novo ingrediente



Batidos, bebidas, gelados, iogurtes, sobremesas, molhos são alguns dos possíveis destinos finais de um novo ingrediente que foi “inventado” e patenteado por portugueses. Depois de passar anos em laboratório, o “creme” solúvel à base de aveia fermentada chegou à fábrica e entrou no mercado este ano.

(a) **Título:** indica o conteúdo da reportagem; pode incluir um antetítulo e/ou subtítulo

(b) **Introdução:** 1.º parágrafo do texto; breve resumo do assunto

Ainda não tinha acabado a licenciatura na Escola Superior de Biotecnologia da Universidade Católica do Porto e Isabel Franco já fermentava em 2004 a ideia de, um dia, criar uma bebida de aveia simbiótica, com pré e probióticos. O mundo dá muitas voltas e o projeto ganhou parceiros e passou de uma bebida para um ingrediente. Agora, há uma empresa que entrou no mercado em abril deste ano e que tem um “creme” composto à base de aveia fermentada que é solúvel e pode ser ajustado a várias aplicações, desde gelados a sobremesas, passando por iogurtes ou batidos. O novo ingrediente alimentar chama-se Oatvita.

15 “É um ingrediente alimentar funcional”, explica Isabel Franco, numa pequena sala de uma empresa em Alfena, nos arredores do Porto. Nas traseiras do edifício está uma “fábrica-piloto” e, para já, é ali que se testa e produz o Oatvita. É ali que a ciência se transforma em negócio.

20 Segundo explica a investigadora, este novo ingrediente soma os benefícios que estão associados à aveia – equilíbrio da flora intestinal por causa da fibra, por exemplo –, mas também os que vêm do processo de fabrico. O ingrediente e processo de fabrico, designadamente na parte da fermentação, estão patenteados em Portugal, Rússia, África do Sul, Austrália, China, Japão e México. Na Europa e nos Estados Unidos, a patente está em fase de concessão.

[...]

30 Nas traseiras do armazém nos arredores do Porto está a pequena fábrica que responde às primeiras encomendas de clientes que querem provar e testar este novo ingrediente. Isabel Franco e Joana Inácio, a outra investigadora que faz parte desta aventura, mostram para que servem as máquinas que tratam a aveia, os grandes cilindros prateados, onde vai ficar o equipamento de UHT (ultrapasteurização), o pequeno laboratório onde se fabricam as cápsulas de probióticos e a cuba onde se fermenta a aveia. Tudo está parado, em silêncio. “Só produzimos quando temos uma encomenda para responder”, explica Joana Inácio, adiantando que tudo se faz com as seis pessoas que atualmente fazem parte da empresa. [...]

Andreia Cunha Freitas, in <https://www.publico.pt/2016/08/04/ciencia/noticia/aveia-so-nao-chegava-clas-quiseram-inventar-um-novo-ingrediente-1740165>
(consultado em 07-01-2017)

(c) Corpo da reportagem: desenvolve os acontecimentos anunciados na introdução; responde às perguntas como? e porquê?

• discurso na 1.ª pessoa

função informativa da linguagem

• linguagem clara, precisa e objetiva
• discurso na 3.ª pessoa

1. Para cada item (1.1. a 1.5.), **seleciona** a opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.

1.1. O acontecimento que deu origem à reportagem traduz-se na afirmação:

- (a) A ciência transforma-se em negócio.
- (b) Novo ingrediente inventado e patenteado por portugueses.
- (c) Descoberta da aveia e das suas potencialidades.
- (d) Entrada de uma nova empresa no mercado.

Observa o título.

1.2. De acordo com o texto, a ideia de criar uma bebida de aveia simbiótica surgiu

- (a) depois de Isabel Franco acabar a licenciatura.
- (b) durante o período da sua formação académica.
- (c) antes de entrar para a faculdade.
- (d) "em abril deste ano" (l. 11).

1.3. A expressão "o mundo dá muitas voltas" (l. 9) refere-se à ideia de

- (a) dificuldades.
- (b) riqueza.
- (c) mudança.
- (d) diversidade.

voltas = mudança

1.4. O advérbio "também" (l. 22) introduz a ideia de

- (a) repetição.
- (b) exclusão.
- (c) alternativa.
- (d) inclusão.

"também" é um advérbio de inclusão,
(focaliza o elemento junto do qual ocorre)

1.5. As características inovadoras do processo de que fala o texto são apresentadas

- (a) no título.
- (b) na introdução.
- (c) no corpo da reportagem.
- (d) na introdução e no corpo da reportagem.

Repara: o assunto é
apresentado na introdução
mas só é desenvolvido no
corpo da reportagem.

2. **Justifica** a presença das aspas na frase "Só produzimos quando temos uma encomenda para responder [...]" (ll. 34-35).

RESPOSTA: As aspas sinalizam a fala de uma das pessoas responsáveis pelo projeto apresentado.

Atenta na presença do discurso na 1.ª pessoa: "produzimos", "temos".

3. **Identifica** o tipo de **relação intratextual** existente na passagem "Só produzimos quando temos uma encomenda para responder [...]" (ll. 34-35).

RESPOSTA: Na passagem transcrita, é evidente uma relação de causa-efeito.

A produção acontece como
consequência da encomenda.
causa – encomenda
efeito/consequência – produção

4. **Identifica** o **tema** do texto.

RESPOSTA: O tema do texto é a invenção de um novo ingrediente.

AGORA TU! 1 Reportagem



Lê o texto.

A melhor aluna do país concluiu o ano com “boas notas” – e sem largar o andebol

Patrícia Resende entrou na Universidade do Porto com média de 20 valores. Um ano depois, admite que o que lhe deu mais gozo foi conseguir provar a todos que é possível conciliar “boas notas” e “bons resultados” no desporto de alto rendimento.

A estudante que entrou na Universidade do Porto com 20 valores a tudo, no último ano letivo, em setembro, disse nesta quinta-feira que terminou o ano de caloiira com “boas notas”, mantendo a prática de desporto de alto rendimento.

Patrícia Resende, hoje com 19 anos, considerada a aluna de Portugal a ingressar no Ensino Superior no ano letivo 2015/2016 com a nota mais alta, transitou para o 2.º ano da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto com uma “média de 15 valores”, disse a própria à agência Lusa.

“O ano letivo correu muito bem, cumpri tudo o que estava à espera. Sabia que ia baixar o nível 20, era algo que já estava à espera, porque a Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto é das melhores da Europa e o nível de exigência é maior do que no secundário”, admitiu a aluna, natural da Maia, no distrito do Porto.

Uma “rapariga normal”

A estudante e craque de andebol confessa, no entanto, que o que lhe deu mais gozo foi conseguir provar a todos que é possível conciliar “boas notas” e “bons resultados” no desporto de alto rendimento. [...]

Em entrevista à agência Lusa no âmbito do balanço do ano de caloiira em Arquitetura, Patrícia Resende diz-se satisfeita por ter arrecadado uma média de 15 valores num ano de “adaptação ao ensino superior e com níveis de exigência muito mais elevados do que sentia no secundário” e acredita que as boas notas são fruto da prática de desporto, porque como tem pouco tempo para estudar, organiza-se melhor e rentabiliza ao máximo os tempos mortos. [...]

Para contrariar a inatividade desportiva, que se cifra na ordem dos 40% no meio universitário, a investigação recomenda que é necessário conhecer os hábitos dos estudantes à entrada na faculdade e conhecer as suas motivações, embora nesta primeira investigação a saúde tenha sido a principal motivação para estudantes universitários praticarem desporto, seguindo-se o fator “prazer” e a “satisfação pessoal”.



in <https://www.publico.pt/2016/08/04/sociedade/noticia/melhor-aluna-da-universidade-porto-conclui-ano-com-boas-notas-sem-largar-andebol-1740295> (consultado em 07-08-2016)

1. Para cada item (1.1. a 1.4.), **seleciona** a opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.

1.1. Patrícia Resende dá origem a esta reportagem porque

- (a) é a melhor aluna do país.
- (b) entrou na Universidade do Porto com média de 20 valores.
- (c) transitou para o 2.º ano com média de 15 valores.
- (d) é a prova de que é possível conciliar boas notas com a prática de desporto.

1.2. Apesar de continuar com boas notas, a aluna justifica a descida do nível 20 com

- (a) a dificuldade de estudar e praticar desporto em simultâneo.
- (b) o facto de estudar na melhor faculdade da Europa.
- (c) o facto de o ensino universitário ser mais exigente do que o secundário.
- (d) a dificuldade de adaptação ao ritmo do ensino universitário.

1.3. Patrícia Resende atribui a continuidade dos bons resultados a

- (a) capacidades de organização.
- (b) capacidades cognitivas que já lhe são inatas.
- (c) muitas horas de estudo.
- (d) facilidade de adaptação à nova realidade enquanto estudante.

1.4. A principal motivação para a prática de desporto, por parte dos jovens, tem por base

- (a) a saúde.
- (b) o prazer.
- (c) a satisfação pessoal.
- (d) a imagem.

2. **Justifica** a presença das aspas na frase “O ano letivo correu muito bem, cumpri tudo o que estava à espera.” (l. 17)

3. **Identifica** o tipo de **relação intratextual** existente na passagem “[...] Patrícia Resende diz-se satisfeita por ter arrecadado uma média de 15 valores [...]” (l. 26)

4. **Identifica** o **tema** do texto.

Anexo 4

Grelha de registo: frequência “Off task”

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA – COMPORTAMENTOS

Disciplina: Português - Duração da aula: 30 minutos - Ano: 8º _____

- Observação durante 5 minutos.
- Assinala com um / cada vez que o comportamento é observado (a frequência).

Nome do aluno: _____

Dimensões	Categorias
Comportamento na atividade	Não estar na tarefa ¹⁴

Mês: março

Dia	Frequência do comportamento

Mês: abril

Dia	Frequência do comportamento

¹⁴ “in-task” ou “on-task”/ “off-task”

Mês: maio

Dia	Frequência do comportamento

Mês: junho

Dia	Frequência do comportamento

Anexo 5

Grelha de registo: Duração “On task”

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA – COMPORTAMENTOS

Tempo na tarefa

Disciplina: Português - Duração da sessão: 30 minutos - Ano: 8º _____

- Observações, “Todo o intervalo”¹⁵, de 10 em 10 segundos, durante 5 minutos.
- Assinala-se com um “/” de cada vez que o comportamento é observado.

Nome do aluno: _____

Mês: março

Dia							
Tempo							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							

¹⁵ *Whole interval* – happens the entire interval

10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							

Mês: abril

Dia Tempo							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							

30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							

Mês: maio

Dia Tempo							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							

Mês: junho

Dia Tempo							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							
10 segundos							
20 segundos							
30 segundos							
40 segundos							
50 segundos							
60 segundos							

Anexo 6

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Pedido de Autorização à Diretora da Escola

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Porto, estou a desenvolver o projeto de investigação – “A promoção da compreensão da leitura em alunos do 3º Ciclo através de estratégias de tutoria de pares”, sob orientação do Prof. Doutor Miguel Augusto Santos

Vários estudos (e.g., Topping, 2016; Tilstone et al, 1998) realçam as vantagens e as potencialidades da adoção da tutoria de pares como estratégia facilitadora das mais variadas aprendizagens, nomeadamente no domínio da compreensão da leitura. Tendo sido comprovada a sua eficácia em alunos com dificuldades de aprendizagem (Topping, 2016), o projeto terá como objetivo promover a melhoria do desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura e verificar a eficácia do trabalho em tutoria entre pares na aquisição da competência leitora e será realizado com alunos de duas turmas do 8ºano (a D e a F). São esperados ganhos no que toca às dimensões em estudo, decorrentes da implementação da intervenção referida.

Sendo os alunos selecionados, para a amostra deste estudo, pertencentes à escola, venho por este meio solicitar que os autorize a participar no mesmo. Informo, ainda, que as atividades relacionadas com o projeto serão realizadas em contexto escolar, no tempo atribuído às aulas de Português que leciono, decorrerão com respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação com seres humanos e decorrerão no segundo e terceiro períodos deste ano letivo. Realço que a sua autorização é fundamental para que se concretizem os objetivos deste projeto. O fim será estritamente académico, estando assegurada a confidencialidade dos dados pessoais recolhidos, que serão anonimizados.

Na expectativa de que este assunto merecerá a melhor atenção de V^a Ex^a, apresento os meus melhores cumprimentos.

A mestranda: _____

Assinatura da Diretora da Escola: _____

Anexo 7

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Informação aos Encarregados de Educação

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Porto, está em curso o projeto de investigação – “A promoção da compreensão da leitura em alunos do 3º Ciclo através de estratégias de tutoria de pares”.

Vários estudos realçam as vantagens e as potencialidades da adoção da tutoria de pares como uma estratégia que, relativamente à pedagogia, é facilitadora das mais variadas aprendizagens, nomeadamente no domínio da compreensão da leitura.

Tendo sido comprovada a sua eficácia nos alunos com dificuldades de aprendizagem (Topping, 2016), o estudo em curso terá como objetivo promover a melhoria do desempenho dos alunos ao nível da compreensão da leitura e verificar a eficácia do trabalho em tutoria entre pares na aquisição da competência leitora e será realizado com alunos de duas turmas do 8ºano (a D e a F). São esperados ganhos no que toca às dimensões em estudo, decorrentes da implementação da intervenção referida.

Sendo os alunos selecionados, para a amostra deste estudo, vossos educandos, vimos por este meio informar que irão participar no mesmo. Informamos, ainda, que as atividades relacionadas com o estudo serão realizadas em contexto escolar e decorrerão com respeito pelos princípios éticos que orientam a investigação com seres humanos e terão lugar no segundo e terceiro períodos deste ano letivo. Realço que o fim será estritamente académico, estando assegurada a confidencialidade dos dados pessoais recolhidos, que serão anonimizados.

Agradeço a atenção de Vs. Exs., apresento os meus melhores cumprimentos.

A mestranda: _____

Anexo 8

LISTA DE OBRAS E TEXTOS PARA EDUCAÇÃO LITERÁRIA – 8.º ANO

NARRATIVAS DE AUTORES PORTUGUESES

Alexandre Herculano “A abóbada” in Lendas e Narrativas

José Gomes Ferreira “Parece impossível, mas sou uma nuvem” in O Mundo dos outros

Miguel Torga “Vicente”, in Bichos, OU “Natal”, in Novos Contos da Montanha

Jorge de Sena “Homenagem ao Papagaio Verde” in Os Grão-capitães

Mário Dionísio “Assobiando à vontade” in O Dia Cinzento e Outros Contos

Sophia de M. B. Andresen “Saga” in Histórias da Terra e do Mar

Mário de Carvalho “A inaudita guerra da Av. Gago Coutinho” in A Inaudita Guerra da Av. Gago Coutinho e outras Histórias

NARRATIVAS DE AUTORES DE PAÍSES DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

Mia Couto Mar me Quer

Mia Couto Contos do Nascer da Terra

Jorge Amado O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: uma história de amor

AUTORES ESTRANGEIROS

J. R. R. Tolkien O Hobbit

Anne Frank O Diário de Anne Frank

Roald Dahl Contos do Imprevisto

LITERATURA JUVENIL

A Eneida de Virgílio Contada às Crianças e ao Povo (adapt. João de Barros)

Ilse Losa O Mundo em que Vivi

Álvaro Magalhães Último dos Grimm

Vasco Graça Moura Os Lusíadas para Gente Nova

(Pág. 12-14) Aprendizagens essenciais

Anexo 9

Guião: regras de trabalho em grupo¹⁶

- ✓ Respeitar as regras de sala de aula, tendo em conta o Regulamento Interno.
- ✓ Partilhar e defender as suas ideias.
- ✓ Respeitar as ideias dos outros.
- ✓ Respeitar as funções dos elementos do grupo.
- ✓ Participar ativamente.
- ✓ Falar num tom de voz baixo.
- ✓ Esperar pela sua vez para falar.
- ✓ Escutar atentamente os outros.
- ✓ Incentivar, encorajar e elogiar os colegas.
- ✓ Permanecer na equipa sem causar conflitos.
- ✓ Não procurar encontrar culpados quando as coisas correm mal.
- ✓ Olhar quem nos fala nos olhos.

¹⁶ Adaptado do livro de Silva, H. S., Lopes, J. P., Moreira, S. (2018). Cooperar na sala de aula para o sucesso. Pág.

Anexo 10

Plano de Intervenção

FASE	Nº DE SESSÕES	OBJETIVOS	PLANO DAS SESSÕES
A Pré-teste	1 (15 de março)	Medir o nível de conhecimento dos alunos relativamente à compreensão da leitura antes de começar a intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> • Nesta sessão, os alunos realizaram, individualmente, um teste composto por um texto com 2 grupos de questões: <ul style="list-style-type: none"> ✓ questões de resposta por escolha múltipla¹⁷ ✓ Questões de completamento ou teste lacunar “Cloze Test” (também chamado "Cloze Deletion Test").
B Formação dos pares	1 (22 de março)	Selecionar os tutores e tutorados.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a sessão (aula de 50 minutos, o equivalente a 1 tempo no horário do aluno) foi realizada seleção dos tutores e tutorados, tendo sido feita tendo em conta o desempenho académico dos alunos (as notas finais no primeiro período nas várias disciplinas e as classificações obtidas nas fichas formativas e sumativo na disciplina de Português), os alunos com melhor desempenho formam destacados para serem tutores e os que tinham resultados mais fracos e revelavam alguns problemas em termos de aprendizagens e comportamentos

¹⁷ [?] “Para reduzir a probabilidade de acerto meramente ocasional que as respostas de verdadeiro/falso apresentam, são usadas questões de escolha múltipla, que também não exigem competências declarativas por parte do leitor. Este tipo de perguntas não evita a probabilidade de acerto por mero acaso, embora diminua a sua percentagem à medida que aumenta o número de alternativas propostas. No exemplo abaixo, a probabilidade de respostas ao acaso é de 25% (4 alternativas)”, segundo a autora, pág. 44.

			<p>desempenharam o papel de tutorados. A seleção baseou-se igualmente no conhecimento do aluno e na troca de informações com os professores da turma durante os conselhos de turma. As informações colhidas nestas reuniões foram fundamentais na constituição dos grupos, visto que os professores que delas faziam parte detinham um conhecimento profundo acerca das características pessoais e académicas de cada aluno. Com o conhecimento dos alunos, foi tido em atenção a personalidade de cada aluno. Quando se constituem os pares, torna-se necessário pensar que poderão existir conflitos entre os pares por causa da personalidade da maneira de ser e do relacionamento já existente entre os alunos.</p>
<p>C Sessão sensibilização</p>	<p>1 (22 de março)</p>	<p>Sensibilizar os alunos para a importância da estratégia tutoria de pares e o seu funcionamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Durante esta sessão (aula de 50 minutos, o equivalente a 1 tempo no horário do aluno), foi realçada a importância de se trabalhar a pares, o funcionamento do trabalho a pares, o que era ser tutor e o que era ser tutorado. ● Foi elaborado um guião de conduta, que foi analisado com os alunos e que serviu para tentar exemplificar os diferentes comportamentos associados ao desempenho dos papéis: tutor e tutorado (Lopes & Silva, 2010, p. 237) LIVRO “COOPERAR NA SALA DE

			<p>AULA PARA O SUCESSO” PÁG. 133 e 136.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nesta aula, foi feita uma simulação, depois de se conhecerem as díades. ● Foi dada, durante esta simulação, uma ficha de trabalho aos alunos, que foi seguida da respetiva correção.
<p>D Intervenção: Tutoria de pares (compreensão da leitura e observação comportamental)</p>	<p>11 (29 de março a 3 de junho)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover o desenvolvimento de competências de compreensão da leitura, num espírito de partilha e de cooperação, em que todos aprendem, uns ensinando e outros ajudando. ● Aumentar o tempo na tarefa durante as atividades de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Em primeiro lugar, em todas as sessões, a sala foi organizada de modo que os pares pudessem trabalhar melhor, foi necessário transformá-la num ambiente confortável que permitisse a interação e o desenvolvimento das atividades. ● Os alunos dirigiam-se para junto dos seus pares, realça-se que, nas outras aulas, os alunos estão sentados com outros colegas, uma vez que não estão a trabalhar a pares, mas sim tendo em conta outras condicionantes, como o comportamento, a planta desenhada pelo diretor de turma. Assim sendo, nas outras aulas, as carteiras estão organizadas em filas, os alunos sentam-se, uns atrás dos outros, voltados para o quadro. Com esta disposição, os alunos têm algumas dificuldades em olhar e reconhecer os colegas. A sala tem pouco ponto fulcral o quadro, o (a) professor (a), possivelmente, mas não o grupo. (Topping, 2016, p. 111- 112), é importante que os alunos possam estar sentados o

			<p>mais perto possível um do outro (tutor e tutorado), uma vez que terão de falar alto, ler em voz alta debater e não tenham necessidade de levantar a voz, de modo a evitar o barulho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nas sessões de tutoria de pares, uma vez que além de ajudar os alunos no seu desempenho escolar, pretende que se alcance objetivos sociais e o desenvolvimento de relações humanas, sendo pertinente dar uma atenção especial à organização do espaço na sala de aula. Como tal, foi os alunos foram dispostos em grupos de dois alunos. Realça-se que a disposição das carteiras nas salas permite que os alunos possam mudar as suas mesas e cadeiras sempre que seja necessário fazer uma exposição e/ou demonstração, de modo a ficarem de frente para o professor. ● Da sessão 1 (25 de março) à sessão 9 (22 de abril), às terças-feiras (das 10h20 às 11h10 e das 11h20 às 12h10); às quintas-feiras (das 15h20 às 16h10) e sextas-feiras (das 13h20 às 14h10), sempre à mesma hora, foram distribuídas fichas de trabalho à turma D, que iriam ser trabalhadas em cada sessão e os alunos foram informados sobre o tempo de que dispunham para realizar as tarefas. Sendo assim, os alunos
--	--	--	---

			<p>realizavam as atividades tendo em conta os papéis que desempenhavam: tutor e tutorando.</p> <ul style="list-style-type: none">● Toda atividade foi sempre supervisionada pelo professor, que tentou ser sempre uma referência de modelo de competência leitora. Durante a supervisão foi observado o desempenho dos alunos com o objetivo de verificar se existiam erros ou dúvidas durante a execução das tarefas e foi assegurado de que todos fossem corrigidos. Durante a sessão foi muito importante observar o desempenho do aluno tutorado uma vez que poderiam existir erros e caso não fossem detetados e corrigidos atempadamente, poderiam dar lugar a uma má aprendizagem. No sentido de promover a Promova a autocorreção, os alunos foram encorajados a tentar encontrar o erro que existisse. Caso não fosse fácil detetá-lo, foram dadas pistas aos alunos para que conseguissem ter sucesso na autocorreção.<p>No caso dos tutores, perante a descoberta do erro, foi necessário refletir acerca da natureza do mesmo. Esta reflexão torna-se pertinente, visto que dará aos alunos tutorados a oportunidade de serem os próprios a corrigirem o erro, ou seja, a fazer a autocorreção. O objetivo da supervisão era detetar e resolver os</p>
--	--	--	--

		<p>problemas que surgissem antes que os mesmos se tornassem maiores. Durante este processo de supervisão, o feedback foi sempre importante e, sempre que possível, encontrou-se oportunidades para elogiar o desempenho dos alunos, quer dos tutorados quer dos tutores, tentando demonstrar entusiasmo para que a motivação de todos se mantivesse. Por último, durante a supervisão, foi sempre importante verificar se os pares estavam a conseguir manter a nível social um bom relacionamento, analisando se algo deveria ou não ser alterado; ajudando os alunos a melhorar seu desempenho escolar e a ter um crescimento social adequado. Quando não foi possível aos alunos tutores realizarem a autocorreção, foi apresentado o modelo da resposta correta com o objetivo de levar o aluno tutorado a seguir o modelo; posteriormente, verificou-se se o mesmo conseguia elaborar uma resposta correta sem apoio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Durante as sessões, foi feita a observação sistematizada comportamental de 3 alunos com problemas de comportamento, tendo sido utilizados dois tipos de instrumentos de
--	--	--

			<p>observação: registo frequencial e de duração¹⁸.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● No final dos exercícios, era feita a respetiva correção, seguida com esclarecimento de dúvida. ● Quando as sessões terminavam, havia lugar para um diálogo breve com os tutores e com os tutorados para perceber como estavam a decorrer as atividades.
E Pós-teste	1 (9 de junho)	Medir o nível de conhecimento dos alunos relativamente à compreensão da leitura após a intervenção.	<ul style="list-style-type: none"> ● Nesta sessão, o fim do processo de intervenção, foi aplicado o pós-teste, ou seja, um teste composto por um texto com 2 grupos de questões, tal como havia sido feito no pré-teste, que apresentavam o mesmo nível de dificuldade das perguntas colocadas no pré-teste.
F Follow-up	2 (10 e 17 de junho)	“ ¹⁹ Verificar a estabilidade ou a permanência dos efeitos do tratamento”	<ul style="list-style-type: none"> ● Nestas sessões serão observados e registados os comportamentos dos 3 alunos observados durante a intervenção-

¹⁸ Foi definido antecipadamente as categorias a serem avaliadas relativamente ao comportamento na tarefa.

¹⁹ Almeida, Leandro; Freire, Teresa, “Metodologia da investigação em psicologia da educação”, 5ª edição,

Anexo 11

Planificação de uma sessão de aula de Português

Plano de aula				
Unidade Didática: Literatura popular e tradicional (Texto literário – modo narrativo)		Ano / Turma:	Ano letivo:2021/22	
Aulas n.º	Sumário:			
Data:	Leitura e análise do conto tradicional “O Nariz desaparecido” de Nikolai Gogol, do manual adotado. ¹			
Tempo: 50 minutos (+50 minutos) ²				
Competências / Conteúdos	Descritores de desempenho	Desenvolvimento da aula	Recursos	Avaliação (modalidades e instrumentos)
<p>Leitura Conto tradicional (características). Ideias principais.</p> <p>Personagem: caracterização indireta.</p> <p>Escrita Plano do texto. Sequência narrativa. Coerência textual. Convenções e regras para a</p>	<p>L8 – 9. Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade.</p> <p>– Identificar [...] ideias principais, justificando.</p> <p>– Identificar causas e efeitos.</p> <p>– Fazer deduções e inferências, justificando.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visualização do recurso do e-Manual Premium “Conto tradicional”, para recordar as características deste tipo de texto. 2. Realização da atividade de pré-leitura (pág. 110 do manual adotado). 3. Síntese das características do conto tradicional). 4. Leitura do conto e resolução do questionário de interpretação, em tutoria de pares, (p. 110 e 111), com registo da resposta no caderno diário. 5. Preparação, planificação de um conto, em tutoria de pares, de acordo com os passos indicados pela professora: 	<p>Manual, pp. 110-111.</p> <p>e-Manual Premium: “Conto tradicional”.</p> <p>Passaporte para a Leitura e Escrita.</p>	<p>Resolução de questionários.</p> <p>Observação direta (comportamento na tarefa e fora da tarefa).</p>

¹ Manual adotado: Paiva, A. M. e al (2014). (Para) textos, Português, 8ºano Porto Editora.

² A intervenção relativamente ao programa de tutoria de pares é de 50 minutos, mas a aula é de 100 minutos (50+50).

configuração gráfica. Pontuação e sinais auxiliares de escrita.				
--	--	--	--	--

TPC: Atividade de escrita:

- a) Redação de um conto de acordo com a planificação coletiva.
- b) Leitura dos diferentes textos à turma.
- c) Divulgação dos trabalhos (afixação em *placard*, jornal da escola, página da Internet...).

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e

Problemas de Cognição

**Tutoria de pares: compreensão da leitura
e aumento do tempo na tarefa**

Maria Isilda da Silva Mendes

