

M

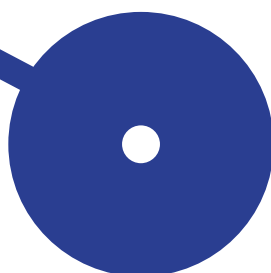
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiências e Problemas de Cognição

# Promoção da Leitura através da Tutoria entre Pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Helena Maria Borges Martins

11/2021



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Helena Maria Borges Martins

**Promoção da Leitura através da Tutoria entre Pares  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição**

Orientação: Prof.ª Doutora Manuela Sanches Ferreira

Porto, novembro de 2021

Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Helena Maria Borges Martins

**Promoção da Leitura através da Tutoria entre Pares  
no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição**

Orientação: Prof.ª Doutora Manuela Sanches Ferreira

Porto, novembro de 2021

**“Nós somos aquilo que lemos.”**

(Manguel, 1996)

## AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa, repleta de desafios e recompensas, gostaria de agradecer a todos os que me apoiaram neste percurso.

Em primeiro lugar às minhas filhas, Lara e Leonor, e ao meu marido, Nuno Silva, que, diversas vezes, se viram privados da minha presença e auxílio. Agradeço imenso o vosso carinho e compreensão e fica a promessa de ser recompensados no futuro.

A uma grande amiga, Cristina Pinto, que disponibilizou sempre o seu tempo e trabalho, colaborando em tudo o que foi necessário e apoiando-me nas alturas mais difíceis.

À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Sanches Ferreira, um grande obrigada por todo o apoio e dedicação. Foi essencial os seus conselhos durante o projeto e, sobretudo, os incentivos nos momentos fulcrais.

Às colegas de curso, que me acompanharam durante este mestrado, e contribuíram para ultrapassar as dificuldades que foram surgindo. Desejo a todas muito sucesso.

À comunidade educativa das escolas em que foi implementado o programa de intervenção, objeto de estudo deste trabalho. Muito obrigada pela imediata disponibilidade e colaboração. Acredito que juntos aprendemos e crescemos mais.

E, por fim, aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho pela compreensão e apoio nos momentos necessários.

## RESUMO ANALÍTICO

Tendo por base as investigações que reconhecem a importância da leitura e sua influência no sucesso educativo, bem como os benefícios da tutoria entre pares, pretendemos analisar a implementação dessa estratégia.

Para tal realizou-se um estudo com desenho de investigação quase experimental de linha de base múltipla (Horner et al., 2005), procurando avaliar os efeitos do programa ao nível da precisão e fluência da leitura.

Assim, este estudo, realizado em 5 escolas de um agrupamento de escolas do distrito do Porto, pretendeu avaliar o impacto da implementação da estratégia de tutoria entre pares no desenvolvimento das competências de leitura em 91 alunos do 2.º e 4.º ano, do primeiro ciclo, com e sem necessidade de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, esperando contribuir para uma melhoria na capacidade leitora dos alunos.

Os resultados obtidos são indicativos de uma evolução positiva da leitura nas cinco turmas, encontrando diferenças significativas entre momentos de avaliação no índice de precisão e no índice de fluência.

A partir da análise dos resultados, verificou-se também que os que inicialmente apresentaram menor desempenho na precisão, foram os que evoluíram mais nesse parâmetro durante o estudo. Constata-se ainda que os participantes do sexo feminino evidenciaram ganhos mais elevados do que os do sexo masculino.

Ao nível da fluência, no quarto ano, as diferenças encontradas entre momentos de avaliação sugerem ser mais favorável a primeira intervenção do que a segunda. Além disso, nas duas últimas turmas intervencionadas, encontrou-se diferenças significativas que constata um maior ganho para a turma do quarto ano, comparada com a do segundo.

Assim, afigura-se a tutoria entre pares como uma estratégia para a promoção da leitura com relevância em termos pedagógicos e educativos.

**Palavras-chave:** Tutoria entre Pares; Leitura; Fluência; Precisão; Primeiro Ciclo.

## **ABSTRACT**

Based on investigations that recognize the importance of reading and its influence on educational success, as well as the benefits of peer tutoring, we intend to analyze the implementation of this strategy.

To this end, a study was carried out with an almost experimental Multiple Baseline Design across participants (Horner et al., 2005), seeking to assess the effects of the program in terms of precision and reading fluency.

Thus, this study, carried out in 5 schools of a group of schools in the district of Porto, aimed to assess the impact of the implementation of the peer tutoring strategy on the development of reading skills in 91 students from the 2nd and 4th grades of the first cycle, with and without the need for universal and selective measures to support learning and inclusion, hoping to contribute to an improvement in the reading capacity of students.

The results obtained are indicative of a positive evolution of reading in the five classes, finding significant differences between evaluation moments in the precision index and in the fluency index.

From the analysis of the results, it was also verified that those that initially presented lower performance in precision were the ones that evolved more in this parameter during the study. It is also found that female participants showed higher gains than male participants.

At the level of fluency, in the fourth year, the differences found between evaluation moments suggest that the first intervention is more favorable than the second. In addition, in the last two intervention groups, significant differences were found that show a greater gain for the fourth-year class, compared to the second-year class.

Thus, peer tutoring appears as a strategy to promote reading with relevance in pedagogical and educational terms.

**Keywords:** Peer Tutoring; Reading; Fluency; Precision; First Cycle.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

## FIGURAS

<b>Figura 1</b> - PISA, literacias de leitura, matemática e ciências (média e erro-padrão da média), 2000-2018, segundo fonte .....	29
<b>Figura 2</b> - Média global e erro-padrão da média, no PIRLS, segundo o agrupamento dos países, 2016. ....	30
<b>Figura 3</b> - Nível de desempenho dos alunos no PIRLS, em %, 2011 e 2016.....	30
<b>Figura 4</b> - Resultados do PIRLS* em Portugal, 2011 e 2016.....	31
<b>Figura 5</b> - Descritores de desempenho para a leitura, segundo ano de escolaridade.....	34
<b>Figura 6</b> - Desenho da investigação. ....	37
<b>Figura 7</b> - Média de precisão no momento inicial, intermédio e final por turma. ....	41
<b>Figura 8</b> - Média do Índice de Fluência por turma nos momentos inicial, intermédio e final de avaliação.....	45

## QUADROS

<b>Quadro 1</b> – NAEP, 1992.....	16
<b>Quadro 2</b> -Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Prazer e motivação para ler e escrever) .....	20
<b>Quadro 3</b> - Vantagens da tutoria entre pares, segundo Topping (1996) e Lopes e Silva (2010) .....	23
<b>Quadro 4</b> - Lista de textos utilizados para avaliação da leitura ao nível da precisão e fluência.....	35
<b>Quadro 5</b> - Taxonomia dos erros de leitura de K.Goodman (1982).....	38

## TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Valores de referência para a velocidade de leitura medida em número de palavras por minuto.....	13
<b>Tabela 2</b> - Níveis de desempenho para a precisão na decodificação de palavras .....	14
<b>Tabela 3</b> - Caracterização da amostra do estudo.....	35
<b>Tabela 4</b> - Média de Índice de Precisão por Turma .....	41
<b>Tabela 5</b> - Média de Índice de Fluência por Turma e Ano. ....	44

## **LISTA DE SIGLAS**

**DGE** - Direção Geral da Educação

**IEA** - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

**NAEP** - Avaliação Nacional do Progresso Educacional ()

**NRP** - National Reading PaineI

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**PIRLS** - Progress in International Reading Literacy Study

**PISA** - Programme for International Student Assessment

**PNEP** - Programa Nacional de Ensino do Português

**UE** - União Europeia

# ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	6
2.1.	A LEITURA .....	6
2.1.1.	A LEITURA .....	8
1.1.2.	PRECISÃO .....	13
1.1.3.	PROSÓDIA.....	15
1.2.	ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA EM SALA DE AULA .....	17
1.2.1.	PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA ATRAVÉS DA TUTORIA ENTRE PARES.....	21
2.	ESTUDO DA PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA ATRAVÉS DA TUTORIA ENTRE PARES.....	28
2.1.	JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO .....	28
2.2.	MÉTODO .....	34
2.2.1.	PARTICIPANTES.....	34
2.2.2.	INSTRUMENTOS.....	35
2.2.3.	PROCEDIMENTOS .....	36
2.3.	RESULTADOS.....	40
2.3.1.	PRECISÃO .....	40
2.3.1.1.	DIFERENÇAS ENTRE MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE PRECISÃO (INICIAL, INTERMÉDIO E FINAL) POR TURMA.....	41
2.3.1.2.	DIFERENÇAS NO ÍNDICE DE PRECISÃO POR ANO DE ESCOLARIDADE .....	42
2.3.1.3.	DIFERENÇAS NO ÍNDICE DE PRECISÃO POR NÍVEL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS .....	42
2.3.1.4.	DIFERENÇAS NO ÍNDICE DE PRECISÃO POR SEXO .....	43
2.3.1.5.	DIFERENÇAS NO ÍNDICE DE PRECISÃO POR MOMENTO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	43
2.3.2.	FLUÊNCIA .....	43
2.3.2.1.	DIFERENÇAS ENTRE MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE FLUÊNCIA (INICIAL, INTERMÉDIO E FINAL).....	44
2.3.2.1.1.	DIFERENÇAS ENTRE MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE FLUÊNCIA (INICIAL, INTERMÉDIO E FINAL) NAS TURMAS DO 2.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	45

2.3.2.1.2.	DIFERENÇAS ENTRE MOMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ÍNDICE DE FLUÊNCIA (INICIAL, INTERMÉDIO E FINAL) NAS TURMAS DO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	46
2.3.2.2.	DIFERENÇAS NOS ÍNDICE DE FLUÊNCIA POR ANO DE ESCOLARIDADE .....	46
2.3.2.3.	DIFERENÇAS NOS ÍNDICE DE FLUÊNCIA POR NÍVEL DE DESEMPENHO INICIAL DOS ALUNOS .....	46
2.3.2.4.	DIFERENÇAS NOS ÍNDICE DE FLUÊNCIA POR SEXO .....	47
2.3.2.5.	DIFERENÇAS NOS ÍNDICE DE FLUÊNCIA POR MOMENTO DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO.....	47
2.4.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	48
2.5.	CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	49
3.	BIBLIOGRAFIA/ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50
4.	APÊNDICES.....	57
	APÊNDICE A - EXEMPLO DE FOLHA DE COTAÇÃO	
	APÊNDICE B - TEXTO E FOLHA DE COTAÇÃO USADOS NA SESSÃO DE ESCLARECIMENTO.	
	APÊNDICE C - LISTA DE TEXTOS UTILIZADOS NAS SESSÕES DE LEITURA.	

# 1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado para as crianças desenvolverem aprendizagens, competências, bem como adquirir diversos conhecimentos que as irão preparar para os desafios do seu quotidiano. Dentro desse processo educativo a leitura ocupa um espaço fundamental para aceder ao conhecimento, constituindo a base das aprendizagens escolares, estando, quase sempre, associada às dificuldades de aprendizagem. Esta é a razão pela qual a promoção das práticas e competências da leitura têm sido alvo da atenção por parte dos poderes públicos a nível mundial.

Esta preocupação em torno da leitura reporta-se já ao início do século passado, com, por exemplo, Finck em 1935 (p.260) a referir:

Se um aluno lê devagar e compreende mal, ele sofre uma séria limitação no estudo de história, geografia, ciências e outras disciplinas que envolvem a leitura em algum grau. Assim, se esta deficiência de leitura for removida ou diminuída sensivelmente, o trabalho do aluno em disciplinas que envolvam leitura deve melhorar.

Portugal acompanha esta preocupação, reconhecendo a importância vital das competências da leitura no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. No final do século XX, foram implementadas algumas medidas de política pública neste domínio, como são exemplo a criação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (1987), o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (1996) e a dinamização do Programa Nacional de Promoção da Leitura (1997), e, já neste século, o lançamento do Plano Nacional de Leitura (2006) atribuindo uma atenção particular para esta problemática.

O surgimento de programas e inquéritos com o propósito de avaliar e comparar resultados entre diversos países são também exemplo da aposta nesta área, nomeadamente o *Programme for International Student Assessment* (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que se vem realizando desde o ano 2000, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguem mobilizar as suas competências de leitura, de matemática e de ciências na resolução de situações do dia a dia. O *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), realizado pela *International Association for the*

*Evaluation of Educational Achievement* (IEA) é um outro programa que avalia a literacia de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade, implementado pela primeira vez em 2001, e cuja participação de Portugal surge em 2011.

Reconhecendo a necessidade de consolidar e alargar esta política pública e de a alinhar com a estratégia nacional de qualificação da sociedade portuguesa e de elevação global dos seus níveis de literacia, o XXI Governo Constitucional lançou, através da Resolução do Conselho de Ministros nº 48-D/ 2017, uma nova etapa do PNL para 2017-2027 (PNL2027).

(...) Neste contexto, a leitura é considerada uma condição básica transversal a todo o conhecimento, uma competência multimodal de literacia que combina diferentes linguagens, textos e formatos, e um direito humano com impacto direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país e na qualidade da nossa democracia, inclusão e cidadania.

A implementação desta política pública como uma prioridade e um desígnio nacional pressupõe a leitura e a literacia como instrumentos de um conjunto de propósitos mais vastos, plasmados, a nível internacional, nas grandes metas para o desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas, na Estratégia 2020 da União Europeia, e traduzidos, a nível nacional, nos objetivos do Portugal2020. (PNL2027, p.7)

De um modo particular, enquanto professora a exercer funções há dezassete anos, presenciei as dificuldades que os alunos demonstravam na leitura e que, apesar de apresentarem bons desempenhos noutras áreas, por exemplo, de matemática e estudo do meio, tinham dificuldades acrescidas em obter sucesso nas mesmas.

Ler é um processo complexo que se vem construindo ainda antes de iniciar a vida escolar, mas que ganha mais visibilidade nos primeiros anos de escolaridade, constituindo-se um período crucial para a vida futura. Talvez por isso, quando os alunos ingressam no 1.º ano de escolaridade manifestam, juntamente com as suas famílias e até os professores, uma grande expectativa no sucesso da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a ler. Na literatura, para além da importância referida, há uma linha de investigação que mostra como as dificuldades de aprendizagem afetam o autoconceito.

Renick e Harter (1989) referiram que o processo de comparação social é de grande importância na formação da autopercepção dos alunos com dificuldades de aprendizagem no que se refere à competência acadêmica. A dificuldade escolar pode gerar um círculo vicioso do fracasso, ou seja, quanto mais a criança se sente inferiorizada, mais ela estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (Linhares & cols., 1993).

Neste sentido, Chapman e Tunner (1997), ao averiguarem a interação entre o início da aquisição da leitura e autoconceito, verificaram que as experiências de aquisições positivas de leitura, no início da escolarização, mostraram-se associadas ao desenvolvimento de autoconceito mais positivo nos primeiros dois anos e meio de escolarização formal. Também observaram os efeitos negativos sobre o autoconceito das crianças que experimentaram dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura. Sendo que, para além das crianças se autoavaliarem, a escola também o faz, com tendência para enfatizar as comparações sociais com base no rendimento escolar.

Aliás, segundo Elbaum e Vaughn (2001), as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um risco elevado de terem um autoconceito negativo, particularmente quanto à área académica.

Para além de repercussões na autoestima, Lyon (2003) acrescenta a realização académica e profissional, bem como o progresso social, sobretudo quando existem problemas na aprendizagem da leitura.

Não obstante, evidencia-se a existência de pesquisas que consideram a noção de autoconceito como o principal construto afetivo-emocional e um preditor crítico do rendimento académico, mas, por outro lado, encontramos igualmente uma correlação na forma como as dificuldades de aprendizagem afetam o autoconceito.

Assim, investigações realizadas por Marsh e Craven (2006) sugerem que o autoconceito e o desempenho académico se reforçam mutuamente, contribuindo cada um destes conceitos para o aumento do outro. Um autoconceito e uma autoestima positivos são muito importantes para uma aprendizagem eficaz (Leung, Marsh, & Craven, 2005; Monteiro, 2003).

De referir que Chapman, Tunmer e Prochnow (2000), com base num estudo empírico, observaram que dificuldades específicas de leitura afetam muito rapidamente o autoconceito,

o que pode preceder a generalização deste impacto no autoconceito académico, constatando assim que dificuldades específicas podem influenciar negativamente o autoconceito global.

Numa perspetiva de diminuir as dificuldades da leitura é preciso compreender que o ato de ler requer metodologias e tempo para a sua aprendizagem e treino.

Para Sim-Sim (2009), aprender a ler, por contraponto à linguagem oral, não é um processo que decorre naturalmente da exposição ao que é escrito. Este processo pressupõe a apropriação de estratégias através do ensino explícito, consistente e sistematizado dessas estratégias.

O Ministério da Educação e Ciência português disponibilizou cadernos de apoio para a Aprendizagem da leitura e da escrita, associados às Metas Curriculares de Português (2015) em que recomenda, entre outros parâmetros, fazer com que o aluno pratique intensivamente a leitura, tanto oral como silenciosa, para adquirir fluência.

Para mais, foi desenvolvida, através de PNL2027, a plataforma LER (Leitura, Escrita e Recursos), [Ler - Home \(pnl2027.gov.pt\)](http://pnl2027.gov.pt), com o apoio de uma equipa de reputados investigadores, com vista à sistematização das principais vertentes do conhecimento acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, dirigindo-se em particular aos docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo.

De entre as várias publicações, é comunicado que a investigação revelou um dado importante relativamente aos efeitos a médio prazo dos alunos não atingirem o nível de leitura considerado fluente nos anos iniciais da sua aprendizagem. As dificuldades tendem a acentuar-se nos anos seguintes, comprometendo, de forma dramática, a capacidade para compreender o texto escrito. Por exemplo, Viana e Ribeiro (2020, [Ler - Artigo \(pnl2027.gov.pt\)](http://pnl2027.gov.pt)) revelam que:

(...) Num mesmo período de tempo, o aluno que lê de forma fluente terá uma maior probabilidade de ter muito mais prática de leitura do que um aluno que lê com esforço. Quem lê melhor, lê mais, aumentando: a probabilidade de desenvolver a sua competência para extrair e construir significados na interação com os textos; a probabilidade de, ao expandir o desenvolvimento lexical, expandir também o conhecimento do mundo e o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Reforça-se, assim, que a fluência de leitura tem de ser sistematicamente trabalhada em contexto de sala de aula e, perante essa evidência, é absolutamente imprescindível, por um lado a sua avaliação, e, por outro, a adoção de estratégias para aumentar essa capacidade.

De entre uma ampla pesquisa sobre estratégias para essa finalidade, destacamos Hoover (2011), onde refere a existência de vários métodos a serem usados para promover as competências da leitura em contexto de sala de aula, sendo a tutoria entre pares um dos mais difundidos e avaliados na investigação.

Por sua vez, Topping (2000) descreve esta estratégia de ensino como consistindo na formação de pares para a realização de uma determinada tarefa de aprendizagem, na qual os elementos do par se entrem ajudam e apoiam mutuamente, de uma forma interativa, sistemática e significativa.

Neste sentido, pretende-se com este estudo avaliar o impacto da implementação da estratégia de tutoria entre pares no desenvolvimento das competências de leitura em alunos do 2.º e 4.º ano, do primeiro ciclo, com e sem necessidade de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, esperando contribuir para uma melhoria na capacidade leitora dos alunos.

Assim, como enquadramento teórico, é feita uma revisão de literatura sobre o tema da leitura, particularizando os conceitos de fluência, precisão e prosódia. Ainda nesse ponto são abordadas as estratégias de promoção da leitura em sala de aula, particularizando a promoção da fluência através da tutoria entre pares.

Seguidamente, após uma introdução ao estudo empírico, onde situamos a importância deste estudo no contexto português, descreve-se o método, designadamente, os participantes, o desenho do estudo, as fases e os procedimentos.

Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados, bem como a conclusão e limitações. Por último, indicamos as limitações e algumas sugestões para estudos futuros.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. A LEITURA

O conceito de leitura foi tendo ao longo do tempo concepções diferentes. O verbo “ler” tem a sua raiz etimológica no latim *legere* que significa “colher, recolher, escolher”. Um novo sentido foi agregado a este termo deslocando o sentido das palavras para o ato de ler, considerando que estariam a colher o que o outro escrevera (Cadório, 2001) dando a ideia de obter informações através da percepção das letras, ou seja, uma colheita de conhecimento.

Sendo a leitura um processo bastante complexo, muitos estudos afirmam haver dificuldades em delimitá-lo com objetividade. A sua importância e complexidade explicam a razão pela qual a leitura constitui um vasto campo de investigação, associado à procura da compreensão científica e multidisciplinar do ato de ensinar a ler (Viana, 2002).

Jonhson e Myklebust (1964) referem que ler é associar os símbolos imprimidos ou escritos graficamente (que são percebidos e integrados, em termos de informação, pela visão) com os símbolos auditivos, conferindo-lhes um significado. Outros autores, como Mialaret (1997), entendem que saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas, o que equivale a ser capaz de a conceber e de apreciar o seu valor estético.

Há quem considere a leitura, enquanto forma de linguagem, como um processo complexo que se desenvolve de forma gradual (Rebelo, 2001; Sim-Sim et al., 1997).

Também Cruz (1999) destaca duas grandes componentes ou funções envolvidas na leitura e na sua aprendizagem: a descodificação e a compreensão da informação escrita.

Gouveia (2009) destaca que a leitura tornou-se fundamental para o desenvolvimento e investimento pessoal, na vida social, escolar, profissional, económica e cívica dos indivíduos, com aplicação direta na vida das comunidades.

Paralelamente, podemos afirmar que ler é indiscutivelmente uma capacidade que influencia a aprendizagem e aquisição de competências, e, conseqüentemente, está diretamente relacionada, embora juntamente com outros fatores condicionantes, com o sucesso académico.

Caicó, 2016, num estudo sobre a influência da leitura na formação da criança conclui que “a leitura é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e para a formação de qualquer indivíduo dentro e fora da escola. Mostrando também que o domínio, ou não da leitura facilitará ou não o seu crescimento intelectual (Rocha; Mello, 2012)” (p.126).

Houve uma crescente preocupação em encontrar métodos de ensino capazes de fomentar a aquisição e desenvolvimento das competências de leitura, com necessidade em encontrar instrumentos para a sua avaliação/monitorização.

No âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular promoveu a elaboração de uma brochura de carácter científico-pedagógico de apoio à formação e à atividade do ensino da língua no 1.º ciclo, dedicada à avaliação das competências específicas da leitura. Da autoria de Viana, 2009, a brochura sobre o ensino da leitura procura clarificar os conceitos em torno da avaliação da leitura e dos instrumentos e processos de avaliação, assim como analisar as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos de avaliação, promovendo a reflexão sobre as exigências subjacentes à utilização de diferentes estratégias de avaliação.

A autora (op. cit) indica que a avaliação é uma componente essencial do processo de ensino sendo o seu objetivo primeiro fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir. Uma modalidade de avaliação muito útil consiste no Registo de Observação de Leitura efetuado pelo professor durante as aulas. O professor pode, por exemplo, proceder a um registo que lhe permita avaliar a velocidade de leitura e/ou a precisão de leitura. Pode, também, fazer um registo dos erros de leitura com o objetivo de os classificar e levantar hipóteses quanto à sua origem, usando esta informação para adotar estratégias pedagógicas conducentes à superação de eventuais problemas detetados. Pode, ainda, por exemplo, elaborar registos que lhe permitam comparar as diferenças de desempenho de um aluno, ao nível da extração de sentido, entre respostas orais e escritas.

Assim sendo, é frequente associar fluência e precisão à avaliação e monitorização da leitura.

Também Buescu et al. (2015, p. 7-8) na Apresentação sobre Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, indicam que:

(...) passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto.

A fluência de leitura é a ponte entre a leitura e a compreensão. É avaliada por três indicadores: 1. velocidade (número de palavras por minuto, num texto); 2. precisão (ausência de erros); 3. prosódia (cadência, entoação, ritmo).

Deste modo, passaremos a clarificar estes três indicadores.

### **2.1.1. A LEITURA**

A expressão fluência de leitura começou a ser referida no panorama da literatura de investigação na década de 70 do século passado (Rasinski, Fawcet, Lems, & Aukland, 2010).

Em 1974, LaBerge e Samuels desenvolveram a Teoria da Automaticidade, segundo a qual a automaticidade no reconhecimento de palavras é conseguida através do treino. Estes autores são considerados como dois dos primeiros investigadores a realçar a importância da fluência enquanto elemento crítico no processo de leitura. O conceito base desta teoria é que a exposição repetida a uma palavra vai permitir o seu reconhecimento de forma automática e precisa.

A leitura é uma tarefa complexa que envolve a execução, em simultâneo, da descodificação de palavras escritas e a compreensão do seu significado. Ora, conseguindo automatizar o mecanismo de decifração, o leitor fica mais disponível para dedicar a sua atenção à compreensão do texto, tornando-se o processo de decifração uma atividade subconsciente, conseguindo a criança ler e compreender ao mesmo tempo.

A importância e o interesse na temática da fluência na leitura foi crescendo, assumindo um maior destaque com a publicação do relatório *National Reading Panel* (NRP), em 2000. Segundo este relatório, que sumariza a investigação empírica (publicada desde 1990 a 1998) relacionada com a leitura e o seu ensino, o treino da fluência é uma parte importante de um efetivo ensino da leitura, conduzindo a um melhor desempenho. A fluência em leitura é

definida como «a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade» (p. 5).

Os leitores fluentes são capazes de identificar palavras com precisão e automaticamente, podendo concentrar a sua atenção na compreensão do texto e fazer conexões entre as ideias no texto e entre o texto e o seu conhecimento de fundo. Em contrapartida, leitores menos fluentes devem centrar muita da sua atenção no reconhecimento de palavras. Pelo que ficam com pouca atenção disponível para dedicar à compreensão (NRP, 2000).

Esta ideia é corroborada por Vitor Cruz (2007) ao mencionar que sendo a fluência uma habilidade para ler um texto de modo rápido e preciso, ela torna-se de fundamental importância porque liberta as crianças para a compreensão daquilo que estão a ler. Por outras palavras, enquanto que a habilidade para ler palavras de modo preciso é uma necessidade para aprender a ler, a velocidade a que este processo é feito torna-se fator crítico para que as crianças compreendam o que leram.

Segundo Breznitz (2006), fluência de leitura pode ser entendida como a habilidade de ler textos em voz alta com prosódia, precisão e velocidade adequadas, contribuindo significativamente para o reconhecimento automático das palavras, cooperando com a compreensão do material lido.

Para além da conceção do conceito da fluência, os estudos focaram-se nas implicações da mesma. Rasinski e Padak (2000), indicaram que leitores fluentes tendem a ter mais atitudes positivas para leitura e um conceito mais positivo de si mesmos como leitores. Como consequência, os leitores fluentes são mais propensos a ler mais e aprender mais, e a tornarem-se ainda mais fluentes. Além disso, os leitores fluentes são capazes de fornecer bons modelos de leitura para os outros e desempenhar o papel de ajudar os outros a aprender a ler.

No contexto escolar, a avaliação da fluência revela-se então muito importante como indicador da competência geral da leitura, estritamente relacionada com a compreensão da leitura (Velasquez, 2007). Assim, a leitura em voz alta é um bom indicador da competência leitora (Anderson et al., 1985).

Duas das estratégias utilizadas para medir a fluência de leitura são o reconhecimento de uma lista de palavras em relação entre si e a leitura de um texto (Carvalho & Pereira, 2009;

Fuchs et al., 2001), tarefas que, apesar de terem a mesma finalidade, não são idênticas (Carvalho & Pereira, 2009).

Uma das técnicas de treino da fluência da leitura, com fundamentação na literatura especializada, consiste na leitura repetida de um pequeno excerto de texto com sentido (NRP, 2000; Oddo, Barnett, Hawkins, & Musti-Rao, 2010). Algumas das recentes técnicas de leitura oral repetida guiada partilham aspetos, como: a realização de um determinado número de leituras por parte do aluno ou as necessárias até a obtenção de determinado nível de proficiência; recurso a estratégias, como a instrução individual, tutoria, recursos a material de áudio, orientação de pares, entre outras; procedimentos específicos de feedback implementados por algumas destas técnicas no sentido de orientar o desempenho do leitor (NRP, 2000).

De facto, já em 1995, Clark referia que as crianças devem ser capazes de monitorizar a sua própria leitura oral, a fim de aprender a ler em voz alta com expressão apropriada.

Nesse sentido, e ainda segundo o relatório do NRP (2000), devem ser utilizadas metodologias em que se promovam atividades de leitura oral repetida e de leitura individual silenciosa de forma a oferecer às crianças oportunidades para praticar a leitura. Nos procedimentos de desenvolvimento de fluência de leitura devem-se proporcionar aos alunos muitas oportunidades para a prática da leitura, preferencialmente com uma orientação de leitores mais fluentes que comentem as leituras e que os ajudem a tomar consciência dos seus erros e a corrigi-los. Por exemplo, esta orientação e comentários podem ser feitos por professores, pares ou pelos pais (Foorman & Mehta, 2002 apud Osborn et al., 2003; Shanahan, 2002, apud Osborn et al., 2003).

Nesse relatório refere-se que as investigações realizadas neste domínio indicam que leituras repetidas, com orientação e comentários de leitores fluentes, ajudam a melhorar o desenvolvimento normal da aprendizagem da leitura e as capacidades dos leitores, ajudando-os a obter um nível superior de leitura.

Quanto à escolha do material que é lido, a fluência poderá ser medida através da leitura de uma lista de palavras ou através da leitura de um texto. Contudo, várias investigações demonstram que a velocidade de leitura de textos prediz a compreensão em 41% e a leitura de palavras isoladas apenas o faz em 1% (Jenkins et al, 2003).

Autores como Sim-Sim (2006) e Carvalho (2011) reforçam que o desenvolvimento da fluência em leitura exige prática e apoio, sendo que é fundamental para o desenvolvimento da fluência em leitura a prática sistemática e deliberada de atividades que promovam o domínio do princípio alfabético e de atividades holísticas que possibilitem a antecipação e compreensão de mensagens significativas para os alunos.

Aditam que a prática da leitura constitui um dos fatores responsáveis por uma maior fluência, dado que podemos entender fluência como o ritmo que a criança consegue impor na leitura de um texto em voz alta e pode ser medida em termos do número de palavras lidas num minuto.

Outros autores reforçam a necessidade do treino como condição necessária para a leitura, indicando que a aprendizagem desta proporcionará oportunidade de aprendizagem e, por isso, deverá o professor propiciar ambientes de aprendizagem favoráveis e desenvolver atividades específicas para esse propósito.

Nesta linha de pensamento, indicamos que a Direção Geral da Educação (DGE) disponibiliza vários recursos de apoio ao processo de ensino, entre os quais o Guia De Implementação Do Programa De Português Do Ensino Básico da autoria de Silva et al. (2001) em que afirmam que “a leitura se alimenta de outras leituras”, fazendo referência à importância do treino e do carácter habitual como estratégias para uma leitura fluente e precisa. Indicam, também, que, em contexto escolar, a motivação e envolvimento articulam-se grandemente com a atribuição de sentido às tarefas, pelo que os professores deverão propor atividades que promovam e motivam a leitura com tarefas claras e concretas orientadas para propósitos com sentido, e que impulsionam o aluno a fazer escolhas de forma autónoma. É salientado o papel da motivação e utilização de estratégias variadas, como a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis; a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura, tais como, grupo-turma, pequenos grupos, pares e individual.

Noutro recurso disponibilizado pela DGE, Cadernos de Apoio para Aprendizagem Da Leitura E Da Escrita (s/d, p.8-9), aponta sugestões para fazer com que o aluno pratique intensivamente a leitura, tanto oral como silenciosa, para adquirir fluência. Indicando que:

A fluência, medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto constitui um excelente indicador da eficiência da leitura. Na leitura de um texto, uma fluência insuficiente na identificação das palavras que o constituem limita

as possibilidades de compreensão. Por isso, deve procurar-se aumentar a fluência de leitura. Ela aumenta sobretudo em consequência do desenvolvimento do mecanismo de decodificação, descrito acima, mas este desenvolvimento pode ser ajudado e acelerado por um treino adequado e pela insistência do professor nessa necessidade, sem que, obviamente, esse aumento se faça em prejuízo da precisão da leitura.

Três tipos de fluência podem ser avaliados:

- a fluência na leitura de listas de pseudo-palavras (sequências de letras que obedecem às regras de combinação das letras em palavras na língua, mas às quais não está associado nenhum significado), a qual exprime, de maneira direta e específica, a eficiência da decodificação;

- a fluência na leitura de listas de palavras apresentadas numa ordem aleatória, que reflete a eficiência da identificação das palavras – a qual pode resultar da decodificação mas adicionalmente da utilização do conhecimento do vocabulário (que permite corrigir os erros eventuais de decodificação e/ou dispensá-la parcialmente) e também da identificação lexical automática;

- a fluência na leitura de palavras em texto, que pode exprimir todos os fatores citados, acrescidos da utilização do conhecimento das restrições e expectativas sintáticas e semânticas resultantes da organização interna da frase e das relações entre as frases sucessivas.

Existem escalas e valores de referência (**tabela 1**) para aferir a velocidade de leitura esperada em diferentes anos de escolaridade. Buescu et al., no âmbito do Programa de Português do Ensino Básico, indicam as metas preconizadas do 1.º ao 6.º ano.

**Tabela 1** - Valores de referência para a velocidade de leitura medida em número de palavras por minuto.

Anos	Kent State University, 2004	University of Oregon, 2006 (percentil 50)	Instituto Alfa e Beto, Brasil, 2012	Metas
1.º	30-60	53	(60-80)	55
2.º	70-100	89	80-90	90
3.º	80-110	107	90-100	110
4.º	100-140	123	110-130	125
5.º	110-150	139	130-140	140
6.º	120-160	150	140-170	150
7.º	130-170	150	160-190	...
8.º	140-180	151	190-220	...
9.º	...	...	210-250	...

Fonte: Buescu et al., s/d, slide 21

### 1.1.2. PRECISÃO

A precisão na leitura refere-se à habilidade de reconhecer ou decodificar as palavras corretamente. Segundo Hudson et al. (2005) na precisão de leitura de palavras é importante um forte entendimento do princípio alfabético, bem como a destreza para combinar diferentes sons e o conhecimento de um grande número de palavras. Explicam que a baixa precisão no reconhecimento de palavras tem uma influência negativa na compreensão e fluência de leitura. Para esses autores, a leitura imprecisa pode levar a interpretações equivocadas de um texto.

Desta forma, a descodificação com precisão constitui um pré-requisito para a fluência e compreensão (Lopes et al., 2014).

Para um melhor entendimento do conceito e, segundo Hasbrouck & Tindal (2006), o número de palavras corretas por minuto é um forte indicador da competência em leitura de um modo geral especialmente se relacionados com a compreensão. Rasinki (2004,) concorda com esta afirmação e confirma esta visão utilizando o trabalho de outros autores e determina que a precisão é a porcentagem de palavras corretas lidas pelo leitor (**tabela 2**).

**Tabela 2** - Níveis de desempenho para a precisão na decodificação de palavras

Níveis	%
Nível de independência:	97 - 100 %
Nível de instrução:	90-96 %
Nível de frustração:	90%

Fonte: (Rasinski,2004, p.6)

São apresentados três níveis de leitura de acordo com a precisão. O nível de independência, de 97 a 100% de precisão, indica que o aluno consegue ler o texto de avaliação de forma autônoma, sem assistência. Se a percentagem obtida se encaixar no nível de instrução, 90 a 96%, o aluno consegue ler o texto de avaliação, mas ainda necessita de alguma ajuda, pois alguns erros não chegam a ser percebidos. O nível de frustração, abaixo de 90% de precisão, é o pior desempenho e indica que o aluno considera a leitura desse texto ou outro de dificuldade semelhante muito desafiador de ler, mesmo com ajuda; esse aluno não consegue monitorar a maioria dos erros na decodificação e geralmente precisa de várias tentativas antes de decifrar certas palavras.

Também Johns (2008), citado por Borges e Viana (2020) afirma que quando a leitura não é precisa, isto é, quando as palavras lidas não correspondem às palavras que estão no texto, a compreensão fica comprometida. Errar a leitura de 10% das palavras de um texto é considerado o limiar de comprometimento, desde que as palavras incorretamente lidas não sejam chave de compreensão.

Carvalho (2011) diz que a precisão mede a exatidão da leitura em voz alta de um texto e é traduzida na percentagem de palavras lidas corretamente. Esta competência é a mais treinada nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, e o seu domínio permite aos alunos desenvolver o automatismo na leitura. Acrescenta ainda que a precisão de leitura é uma condição indissociável da fluência pois esta última resulta não só da rapidez de leitura como da exatidão da mesma. Assim, a rapidez com que se identifica uma palavra facilita o processo de compreensão.

Contudo, salienta-se que Rasinki (2004) referiu que, embora uma leitura rápida e precisa favoreça a compreensão, não é condição suficiente para a garantir. Alguns leitores podem ser muito velozes e até precisos na decodificação das palavras sem, no entanto, compreenderem o que estão a ler. Não obstante, referiu ainda que os leitores mais

experientes leem a grande maioria das palavras com precisão e de forma automática, demonstrando a prosódia na leitura através de uma entoação e ritmo apropriados, assim como através de um nível apropriado de leitura de palavras.

### **1.1.3.      PROSÓDIA**

Como referido anteriormente, precisão, fluência e prosódia são indicadores da leitura e, como tal devem ser compreendidos e objeto de reflexão.

No que diz respeito à prosódia, é muitas vezes negligenciada. Contudo, vários autores (Breen, 2014; Valle, Binder, Walsh, Nemier, e Bangs, 2013) destacam a importância da prosódia na aquisição e desenvolvimento da linguagem, e posteriormente na aprendizagem da leitura.

Segundo Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), prosódia constitui a capacidade de ler com expressão adequada, entonação e fraseamento, a fim de manter a compreensão de texto.

Souza e Cardoso (2013) com referência a Reis (2011) apresentam a definição de prosódia como sendo o elemento que estrutura a produção verbal capaz de segmentar os sons da fala, do qual ao formular as sílabas, acaba por gerar uma estrutura rítmica e assim, facilitando a memória auditiva instantânea.

Rasinski (1990, 2004) assevera que existem quatro componentes principais da prosódia na leitura: expressividade, que se refere a um tipo de leitura que soa como linguagem natural, com tom e volume apropriados; fraseamento, que denota a consciência do leitor quanto aos limites da frase, a forma como o leitor/a marca o fim das frases, etc.; suavidade, que se refere à forma como o leitor/a «desliza» sobre o texto; e ritmo, que se refere à consistência e ritmo de leitura ao longo do texto.

Segundo Hudson et al. (2005, p.707), a prosódia pode ser medida através da observação de uma leitura oral de um texto, em que o professor pode ouvir a inflexão, expressão e limites da frase do aluno. No seu artigo explicita uma lista de verificação simples de observação de prosódia de leitura oral:

1. O aluno colocou ênfase vocal em palavras apropriadas.

2. O tom de voz do aluno aumentou e diminuiu em pontos apropriados no texto.
3. A inflexão do aluno refletiu a pontuação no texto (por exemplo, o tom de voz aumentou perto do final de uma pergunta).
4. No texto narrativo com diálogo, o aluno usou o tom vocal apropriado para representar os estados mentais dos personagens, como empolgação, tristeza, medo ou confiança.
5. O aluno usou a pontuação para pausar apropriadamente os limites da frase.
6. O aluno usou frases preposicionais para fazer uma pausa apropriada nos limites da frase.
7. O aluno usou divisões de sujeito-verbo para fazer uma pausa apropriada nos limites da frase.
8. O aluno usou conjunções para pausar apropriadamente os limites da frase.

Os autores acrescentam que uma escala mais quantificável que fornece uma pontuação que pode ser usada para comparar um aluno com ele mesmo ao longo do tempo ou entre alunos em uma classe ou escola. Para medir a qualidade da prosódia de leitura de um aluno, poderá ser utilizada a escala de quatro níveis (**quadro 1**) desenvolvida pela primeira vez para a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP) de 1992 (Daane et al., 2005).

**Quadro 1** – NAEP\*, 1992

Avaliação Nacional da Escala de Fluência do Progresso Educacional		
Fluente	Nível 4	Lê principalmente em grupos de frases maiores e significativos. Embora algumas regressões, repetições e desvios do texto possam estar presentes, eles não parecem prejudicar a estrutura geral da história. A preservação da sintaxe do autor é consistente. parte ou a maior parte da história é lida com interpretação expressiva.
Fluente	Nível 3	Lê principalmente em grupos de frases de três ou quatro palavras. Alguns pequenos agrupamentos podem estar presentes. no entanto, a maioria das frases parece apropriada e preserva a sintaxe do autor. Pouca ou nenhuma interpretação expressiva está presente.
Não Fluente	Nível 2	Lê principalmente em frases de duas palavras com alguns agrupamentos de três ou quatro palavras. Alguma leitura palavra por palavra pode estar presente. Os agrupamentos de palavras podem parecer estranhos e não relacionados a um contexto maior de frase ou passagem.
Não Fluente	Nível 1	Lê principalmente palavra por palavra. Podem ocorrer frases ocasionais de duas ou três palavras, mas são raras e / ou não preservam a sintaxe significativa.

Fonte: (Daane et al., 2005, [Understanding and Assessing Fluency | Reading Rockets](#))

Todavia, apesar de se considerar que os aspetos prosódicos são relevantes para a compreensão, fornecendo pistas sintáticas e semântico-pragmática, que facilitam o processamento da informação, devido a questões técnicas de avaliação da entoação, alguns autores optam por não incluir este aspeto na avaliação da leitura.

Segundo os Cadernos de Apoio Aprendizagem da leitura e da escrita, (2015), no âmbito das Metas Curriculares de Português, disponibilizados pela DGE, o professor pode modelizar a prosódia ao ler oralmente um texto para o aluno, antes deste o fazer. Porém, só quando o aluno atingiu um bom nível de eficiência no mecanismo de decodificação ou já é capaz de reconhecer a maioria das palavras escritas de maneira automática em textos literários mais complexos, é que se deverá incidir especificamente na prosódia, sendo que isso raramente acontece antes do fim do 3.º ano.

## **1.2. ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DA LEITURA EM SALA DE AULA**

Face às evidências apresentadas relativamente ao papel da leitura no processo do ensino-aprendizagem, tem sido uma preocupação habilitar os educadores/professores de estratégias de promoção da leitura e na criação de ambientes educativos favoráveis à sua aprendizagem.

Morais (1997, p. 272) indica que:

ler é alimentar-se, respirar. É também voar. Ensinar a leitura é ao mesmo tempo formar a criança na técnica do voo, revelar-lhe este prazer e permitir que o mantenha. Se as aves não gostassem de voar, teriam deixado pender as asas e passariam a andar a pé. Mas, tanto nas aves como nos humanos, o prazer dos actos naturais está nos genes. Em contrapartida, o prazer da leitura é uma criação nossa. Este prazer é, portanto, da nossa responsabilidade, tal como a leitura em si.

Com isto o autor alerta que a leitura requer ensinamento, a sua aprendizagem pressupõe o prazer, e ainda que é obrigação dos adultos enquanto responsáveis pela sua educação.

Vários estudos demonstram a importância da família e da escola na formação do gosto pela leitura (Kraaykamp, 2003; Tavan, 2003).

Aprender a ler e a escrever requer a apropriação de um conjunto de normas e convenções em que a Escola tem um papel muito importante, mas que é hoje reconhecido como sendo um processo que se inicia muito antes do início formal (Alves Martins & Quintas Mendes, 1987; Ferreiro, 1992; Ferreiro & Teberosky, 1986, citado por Mata, 2012, p.220). Sendo a família a primeira estrutura social em que a criança se desenvolve, cabe aos pais a primeira estratégia para despertar o gosto pela leitura, quer assumindo o papel de contadores de histórias, quer oferecendo livros adequados à faixa etária, ou propiciar outros momentos do quotidiano em que a criança está em contacto com a linguagem oral e escrita.

Segundo Santos, 2012, uma das estratégias mais frisadas é a oferta de livros adequados ao nível etário das crianças, logo a partir dos seis meses, quando as crianças aumentam a sua capacidade de manipulação de objetos. Para além disso, a autora frisa que, como a criança não tem capacidade de leitura autónoma, os familiares deverão assumir o papel de contadores de histórias, utilizando gesticulação e teatralização adequadas, falando de modo a que a criança vá entendendo a palavra e o seu sentido, observando-a com atenção para inferir as sensações e os sentimentos que a narrativa lhe provoca.

Estabelece-se uma relação muito próxima entre a leitura e a escrita e como essas competências são implicadas pelas experiências ainda antes da escolarização da criança. Frias (2014, p.11) no seu estudo sobre o desenvolvimento das competências de leitura e escrita no pré-escolar, refere que:

(...) desde muito cedo, pelo contacto em situações informais que vão estabelecendo com a escrita, que as crianças se questionam e colocam hipóteses sobre o escrito que as rodeia, sobre as suas características formais, as suas funções e a sua relação com o oral. Procuram compreendê-la, perceber o seu funcionamento e as suas regularidades, construindo assim múltiplas conceções, que se desenvolvem gradualmente à medida que lhe vão sendo dadas oportunidades de interação e reflexão sobre a linguagem escrita.

Nesta perspetiva, encaramos a descoberta e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita como sendo essenciais no processo de alfabetização, pois é a partir desta que a criança vai construir sentidos e razões para querer aprender a ler e a escrever.

Assim, a mesma autora faz referência a Mata (2008) indicando que a criança quando observa alguém a escrever, vai perspetivando sobre o que é a escrita e sentindo necessidade de a experimentar. Mesmo que pela voz do outro, a criança pode começar a descobrir o que é exatamente escrever e ler.

Na mesma linha de pensamento, Inês Sim-Sim (2009, p.20) explica que:

Ao contactar com a linguagem escrita, um dos princípios que a criança descobre é que a escrita contém informação e que a leitura permite expressar essa informação. Ao ouvir ler uma história, uma notícia, as legendas na televisão, os preços no supermercado, as instruções de um jogo e ao conversar sobre o que acabou de ouvir ler, a criança interioriza que, através da leitura, o conteúdo escrito é revelado pela linguagem oral. Enquanto se apercebe que a escrita contém informação, a criança descobre também que esta serve diversos propósitos: para nos divertirmos, para enviarmos mensagens, para nos lembrarmos de algo, para nos informarmos, para aprendermos...

Assim, verificamos ser consensual a importância atribuída à família no papel de promotor da leitura desde a mais tenra idade, ao qual se junta mais tarde a escola.

Esta ideia é reforçada por Sabino (2008, p.3) ao afirmar que “o estímulo para a leitura deve ser feito pelos familiares no lar, à medida que a criança cresce, prolongando-se por toda a idade escolar”.

Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, indicam que a investigação tem demonstrado que o facto de as crianças terem algum conhecimento e compreensão sobre as funções da leitura e da escrita, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, parece facilitar a aprendizagem, refletindo-se no seu desempenho. Salientando que as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança, são apresentadas várias estratégias no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, das quais apresentamos alguns exemplos (**quadro 2**), mais direccionados para o prazer e motivação para ler e escrever.

**Quadro 2** -Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Prazer e motivação para ler e escrever)

<b>Aprendizagens a promover:</b>
- Compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação.
- Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associados ao seu valor e importância.
- Sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais.
<b>Estas aprendizagens podem ser observadas, por exemplo, quando a criança:</b>
- Escolhe realizar atividades de leitura e/ou escrita, manifestando concentração, prazer e satisfação no desenrolar das mesmas.
- Ouve atentamente histórias, rimas, poesias e outros textos mostrando prazer e satisfação.
- Reflete e partilha ideias sobre o valor e a importância da linguagem escrita e indica razões pessoais para a sua utilização.
- Revela satisfação pelas aprendizagens e conquistas que vai fazendo na compreensão e utilização da linguagem escrita.
- Mostra entusiasmo em partilhar com a família as leituras que vai fazendo no jardim de infância.
- Usa a leitura e a escrita, mesmo que de modo não convencional, em situações cada vez mais complexas, mostrando vontade de aprender e de responder a novos desafios.
- ...
<b>O/A educador/a promove estas aprendizagens quando, por exemplo:</b>
- Disponibiliza livros e material de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético.
- Cria ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento.
- Proporciona às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler ou escrever.
- Integra regularmente a leitura e a escrita em atividades significativas para a criança partindo do seus interesses, iniciativas e vivências.
- Identifica e partilha os progressos que cada criança vai fazendo, de modo a que esta se sinta desafiada a continuar as suas explorações e tentativas de uso da leitura e da escrita.
- Envolve as famílias na prática da leitura desenvolvidas no jardim de infância, incentivando a sua colaboração.
-...

Fonte: Silva et. al, 2016, p. 71-72

A interação escola-família não deve ser descurada e, de modo a promover a motivação para a leitura, o educador/professor deverá ir ao encontro dos interesses e conhecimentos prévios dos alunos. É sugerida a criação de ambientes positivos e pretende-se o envolvimento dos alunos para facilitar o processo de aprendizagem.

Essa referência é feita no Guia de Implementação de Português no Ensino Básico - Leitura, da autoria de Silva et. al (2011, p.24-25), sendo dadas sugestões para transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura:

- Etiquetagem da sala de aula;
- Exposição de listas de palavras;
- Exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registados, por escrito, pelo professor;
- Exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registados, por escrito, pelo professor;
- Criação de um espaço de leitura na sala de aula.

Para além disso, apelam para estratégias de modo a dar sentido à aprendizagem da leitura com situações relacionadas com o funcionamento da escola, como pequenos recados, avisos, etc., assim como situações de leitura desafiantes, como por exemplo ler para desenhar, para descobrir quantas vezes uma dada palavra surge num texto, para organizar textos, para descobrir elementos pirata, para descobrir as diferenças, para corresponder descrições às imagens repetidas e para realizar um percurso.

Quanto às diferentes formas de ler e de aceder à leitura, indicam que os alunos devem ser envolvidos em múltiplas formas: ler e ouvir ler; leitura silenciosa e leitura em voz alta; leitura orientada e leitura recreativa; ler individualmente ou em pequenos grupos.

### **1.2.1. PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA ATRAVÉS DA TUTORIA ENTRE PARES**

Na literatura são identificadas diferentes estratégias para a promoção da leitura. Muitos estudos mostram a tutoria, também designada como tutoria entre pares, como uma forma muito eficaz de conseguir resultados (Bloom, 1984; Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Devin-

Sheehan, Feldan & Allen, 1976; Levine, Glass & Meister, 1987; Rohrberk et al., 1999; Sharpley & Sharpley, 1981; Topping & Ehly, 1998; Walberg & Haertal, 1997, citado por Topping, 2000, p.7).

O conceito de tutoria é consensual no princípio que assenta no apoio e orientação do outro no processo de aprendizagem.

Para Baudrit (2007), um tutor é aquele que ajuda outra pessoa a superar dificuldades. Segundo Topping (2000, p.6), “tutoria pode ser definida como um processo em que pessoas, não necessariamente professores, ajudam e apoiam a aprendizagem de outras de uma forma interactiva, sistemática e significativa. É utilizada com mais frequência numa base de um para um, ou seja, entre pares.”

Segundo o autor, qualquer pessoa pode ser tutor, pode ajudar o outro em algo, sendo muito frequente que, ao ajudar os outros, também aprendam. É realçada a eficácia desta estratégia que traz bastantes vantagens quando comparada ao ensino formal, pois permite: mais prática; mais atividade e variedade; mais ajuda individualizada; maior questionamento; vocabulário mais simples; mais modelos e demonstração; mais exemplos relevantes; uma maior resolução de mal-entendidos; mais incitamento e auto-correção; mas frequente feedback e elogio; mais oportunidades de generalizar; mais reflexão acerca da aprendizagem; e mais auto-regulação e tomada a seu cargo do próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Monteiro (2003) os modelos de tutoria podem ser aplicados mediante diferentes modalidades: modalidade não estruturada, na qual os tutores têm a possibilidade de organizar as atividades e a escolha de materiais, desenvolvendo assim a responsabilidade; modalidade estruturada, em que o professor controla todos os materiais e procedimentos, centrando-se no tutorando e atenuando a responsabilidade dos tutores na organização das sessões de aprendizagem; modalidade semiestruturada que combina as modalidades referidas anteriormente, isto é, os tutores programam e gerem as sessões de aprendizagem podendo ser modificadas de acordo com os ritmos e interesses dos tutorandos.

Existem dois modelos para a implementação do método tutorial: a Tutoria entre Pares (*Peer Tutoring*) e a Tutoria cruzada (*Cross Tutoring*). O primeiro método consiste na organização das crianças em pares com idades semelhantes e o mesmo nível de escolaridade. No segundo, as crianças estão também organizadas em pares, mas com idade e nível de escolaridade diferentes.

Duran e Vidal (2007) referem a tutoria entre pares como sendo uma modalidade de aprendizagem entre indivíduos com características semelhantes, onde existe um objetivo comum, mas uma relação assimétrica.

Topping (1996) e Lopes da Silva (2010) atestam (**quadro 3**) que na tutoria entre pares há vantagens para ambos.

**Quadro 3** - Vantagens da tutoria entre pares, segundo Topping (1996) e Lopes e Silva (2010)

Vantagens da tutoria entre pares		
Pedagógicas	Para os alunos-tutorandos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade, interação e participação na sua própria aprendizagem;</li> <li>• Desenvolvimento do sentido de cooperação, colaboração, autonomia e entreajuda;</li> <li>• Resposta rápida às necessidades consciencializadas;</li> <li>• Permite receber uma ajuda personalizada;</li> <li>• Possibilita atingir os objetivos definidos;</li> <li>• Diminuição da ansiedade.</li> </ul>
	Para os alunos-tutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade para responder;</li> <li>• Oportunidade para corrigir erros;</li> <li>• Maior retenção de conhecimento;</li> <li>• Maior consciência metacognitiva;</li> <li>• Melhor aplicação dos conhecimentos e competências para aplicação em novas situações;</li> <li>• Maior compromisso;</li> <li>• Autoestima, autoconfiança e empatia com os outros;</li> <li>• Autorregulação da aprendizagem e do desempenho;</li> <li>• Oportunidade para aprender a gerir o tempo;</li> <li>• Consolidação das noções anteriormente ensinadas pelo professor;</li> <li>• Maior e melhor aprendizagem;</li> <li>• Planificação da maneira como se gasta o tempo;</li> <li>• Orientam o tempo para a resolução de tarefas;</li> <li>• Relembrem os objetivos definidos;</li> <li>• Combatem a cultura de dependência associada à aprendizagem superficial.</li> </ul>

Fonte: Casanova, 2012, p.10

Num estudo sobre o papel da tutoria no desenvolvimento curricular, Casanova (2012) cita González e Páez (1986) para definir tutoria com “um conjunto de atividades que propiciam situações de aprendizagem e apoiam o bom desenvolvimento do processo académico com o fim de que os estudantes orientados e motivados desenvolvam autonomamente o seu processo. A tutoria intervém para alterar contextos potencialmente conflituosos ou para dotar os alunos de competências de modo a enfrentarem com êxito situações de crise.

Partindo destes pressupostos um tutor é alguém que ajuda outra pessoa a superar as dificuldades (cf. Baudrit, 2009a).

Segundo a mesma autora, podemos referir-nos à tutoria como um método ou uma técnica ao serviço das atividades de consubstanciação e atualização do processo de aprendizagem dos alunos, que pode ser aplicada em dois momentos distintos do processo de aprendizagem:

1. como técnica preventiva (Carvalho, 2009) o tutor ajuda o tutorando a construir e desenvolver aprendizagens antes das dificuldades não terem solução. Neste contexto é necessário realizar avaliação diagnóstica e preditiva, executadas pelo professor com muita equidade e pertinência. A tutoria como técnica preventiva antecipa os obstáculos que aparecem no desenvolvimento dos alunos. A prevenção pode ser proactiva, antevendo os problemas e agindo sobre eles.
2. como técnica remediativa o tutor ajuda o tutorando a superar as dificuldades detetadas. A avaliação diagnóstica e a avaliação formativa poderão e deverão ser realizadas, mas poderá ser tida em consideração a avaliação sumativa realizada anteriormente nos diferentes períodos letivos.

A autora indica ainda que, no processo de ensino e de aprendizagem, na ótica da vertente cognitiva, no que diz respeito ao saber-saber e ao saber-fazer, a tutoria poderá promover o desenvolvimento de técnicas e habilidades para o estudo, da compreensão e da eficácia de leitura, de competências relacionadas com a autonomia pessoal e “aprender a aprender”, do reforço de matérias não assimiladas. Já no que diz respeito à vertente relacional, ao nível do desenvolvimento pessoal e social na linha do saber-ser e do saber-estar, pode fomentar: a aceitação de problemas e de responsabilidade para os resolver, a aprendizagem em situações de stress, a aprender a autocontrolar-se, aprender a pensar, aprender a conviver, aprender a comportar-se, aprender a decidir, aprender a ser pessoa.

No que refere à tutoria entre pares, a mesma autora faz referência a Baudrit (2009) e Duran e Vidal (2007) relativamente à existência de processos tutoriais entre alunos. A tutoria entre pares é uma modalidade de aprendizagem muito incrementada em contextos educativos anglosaxões (peer tutoring), em que os alunos tutores desenvolvem os seus conhecimentos para os poder ensinar ao seu colega e o tutorando recebe uma ajuda

personalizada, permanente e ajustada às suas necessidades e aos aspetos curriculares (cf. Duran e Vidal, 2007: 56 e Lopes e Silva, 2010: 233).

Quanto às situações de tutoria entre pares poderão ser classificadas segundo alguns critérios (Topping, 1996, citado por Casanova, 2012:8-9):

1. Conteúdo Curricular - orientado para o conhecimento ou para a aquisição de competências;
2. Forma de geral organização – a qual poderá ser realizada em pequenos grupos ou individualmente;
3. Forma de organização dos grupos:
  - 3.1. Ambos os alunos possuem uma grande semelhança nos conhecimentos já adquiridos – os tutores reorganizam o seu conhecimento para poderem cooperar na elaboração de tarefas e discutir ideias e saberes, gerando assim novos constructos;
  - 3.2. Os alunos possuem diferentes idades e também diferença nos conhecimentos já adquiridos. Esta forma de organização poderá pressupor que a organização do saber se realiza unilateralmente, não se realizando um processo win-win (cf. Morgado, 1994).
4. Competências - aquisição de competências ao nível das metodologias e técnicas de estudo ou de competências mais específicas relacionadas com determinado conteúdo.
5. Continuidade do Papel Desempenhado – se os alunos forem da mesma turma convém que estejam sentados lado a lado. Duran e Vidal (2007) referem ainda a possibilidade de serem geradas possibilidades de todos os alunos vivenciarem a experiência de serem tutores e em outros momentos serem tutorandos. Esta reciprocidade é geradora de autoestima nos diferentes intervenientes.
6. O espaço – o processo tutorial pode ocorrer em diversos espaços da instituição educativa.
7. O tempo – o tempo em que decorre é negociado entre os pares, tendo em conta as necessidades evidenciadas e também os objetivos definidos.

8. Características do tutorando – o programa a ser implementado pela instituição educativa pode selecionar um conjunto de alunos que seja alvo de tutoria, ou abranger todos os alunos.

9. Característica do tutor – inicialmente presumia-se que os tutores fossem os melhores alunos, mas Baudrit (2009) aponta algumas formas de organização, referindo ainda as suas mais-valias, ou os seus malefícios:

9.1. Ambos os alunos possuem dificuldades de aprendizagem – neste processo desenvolvido não é evidente que os alunos tenham algum benefício, mas não se pode esperar muito das sessões de tutoria. As “trocas de saberes são pobres, os atores nem sempre se compreendem e sentem dificuldades em coordenar as respetivas ações” (op.cit.: 13);

9.2. Ambos os alunos possuem dificuldades de aprendizagem, mas diferem na idade e no nível de escolaridade frequentado – os alunos mais velhos estão mais aptos a compreenderem o processo e possuem mais maturidade para assumir e investir no processo tutorial;

9.3. Alunos com comportamentos disruptivos, que ao serem nomeados tutores, veem as suas condutas sociais evoluírem favoravelmente;

9.4. Estratégias de aprendizagem apoiadas por um colega;

9.5. Tutoria recíproca entre pares.

10. Objetivos - os objetivos a atingir poderão ter em consideração o aluno numa perspectiva integral ou visar especificamente uma dimensão do Saber: “formal academic achievement, affective and attitudinal gains, social and emotional gains, self image and self concept gains, or any combination. Organisational objectives might include reducing dropout, increasing access, etc” (Topping, 1996: 322-323).

Na perspetiva de Baudrit (2009), num projeto de tutoria entre pares, é necessário considerar diferentes fatores, designadamente: os conteúdos curriculares e competências que se pretende desenvolver; as características e organização dos grupos; o tipo de estudo, técnica, metodologias e conteúdos a utilizar; o papel a assumir (se há reciprocidade no desempenho do papel de tutor/tutorado, se são alunos da mesma turma, se tutor e tutorando

ocupam lugares lado a lado na carteira, ...); o local da sua realização; a duração; as características dos tutorados; as características do tutor.

Esses fatores devem ser considerados pelo professor, sendo também importante que este faça a avaliação dos progressos alcançados pelos alunos e ajustar, sempre que necessário, de modo a tornar a estratégia mais eficaz.

A eficácia da tutoria entre pares na promoção da fluência da leitura oral em alunos, com ou sem necessidades adicionais de suporte, de diferentes níveis de escolaridade, idade e línguas, tem sido comprovada em vários estudos (e.g. Dufrene et al., 2010; Vasady & Sanders, 2008). Sanches-Ferreira e Santos (1994) referem que após o processo de tutoria entre pares ser interiorizado, assim como o clima de interajuda, a estratégia de tutoria entre pares pode ser generalizada para outras atividades de grupo.

## 2. ESTUDO DA PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA ATRAVÉS DA TUTORIA ENTRE PARES

### 2.1. JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Os estudos científicos têm revelado a vital importância da leitura para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ao longo dos tempos, tem sido preocupação de vários países avaliar a qualidade da leitura dos alunos e fomentar estratégias para a sua promoção. Com o propósito de aferir o nível das competências adquiridas foram desenvolvidos estudos a partir de questionários de modo a obter um diagnóstico dos sistemas educativos. Portugal tem participado em alguns desses estudos, que são promovidos por diversas organizações internacionais, dos quais destacamos os que avaliam mais especificamente competências relacionadas com a leitura: PISA, desde 2000, e PIRLS, desde 2011.

No que diz respeito ao programa PISA, pretende-se verificar se as escolas de cada país participante preparam os seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade contemporânea, não se focando diretamente os currículos. Assim, participam alunos de 15 anos de idade, que frequentam, pelo menos, o 7.º ano de escolaridade, aferindo se os conseguem mobilizar as suas competências em três domínios de literacia: leitura, matemática e ciências. Procura estudar também a resolução colaborativa de problemas e a literacia financeira.

Portugal participou em todas as edições (2000, 2003, 2009, 2012, 2015 e 2018). Na edição do PISA-2018 (**figura 1**), com a participação de 79 países, Portugal ficou ordenado em 24.º lugar na literacia científica, 24.º na literacia de leitura e 22.º na literacia matemática, com 492 pontos em cada domínio, ficando acima da média da OCDE em todos os domínios. Desde a edição do ano 2000, Portugal tem registado uma tendência de melhoria dos resultados nos três domínios analisados. No entanto, de 2015 para 2018 houve uma pequena descida, não estatisticamente significativa, a leitura e a ciências.

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

**Figura 1** - PISA, literacias de leitura, matemática e ciências (média e erro-padrão da média), 2000-2018, segundo fonte

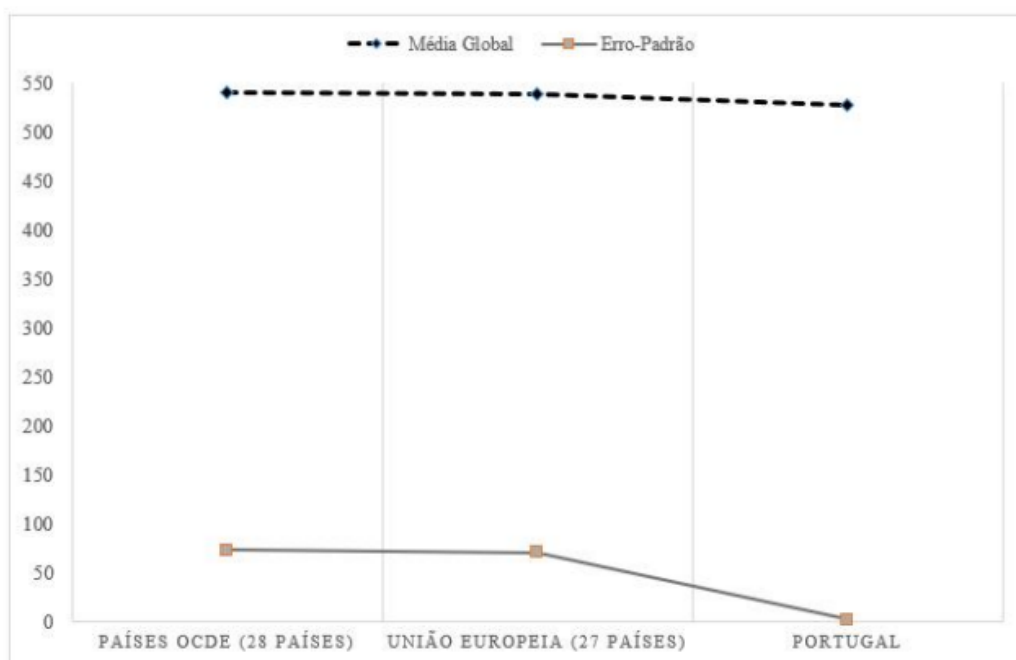
Extraído de: OCDE (1999, 2003, 2013, 2019<sup>a</sup>, 2019b), Lemos (2014); cf, Rosa et. al, 2020.

Quanto ao PIRLS, é um estudo utilizado para avaliar as tendências da realização da leitura no quarto ano de escolaridade. Realizado a cada cinco anos desde 2001, fornece tendências e comparações internacionais do desempenho da leitura dos alunos do quarto ano e oferece informações relevantes e oferece informações relevantes para melhorar a aprendizagem e o ensino.

No contexto nacional, a participação no PIRLS é reconhecida como de enorme relevância para a identificação de fragilidades no desenvolvimento das competências de leitura dos alunos. O facto de o estudo ser aplicado a alunos no final do 1º ciclo, num estágio precoce do seu percurso escolar, reveste-se ainda de maior significado, permitindo extrair informação que pode e deve, de forma atempada, sustentar a definição ou reformulação de medidas de política educativa e de programas de apoio específicos. (Sousa, 2017, p.1-2).

Ferreira e Gonçalves (2013, p.12) referem que “a avaliação da literacia de leitura feita pelo PIRLS assenta numa noção abrangente do que é saber ler, uma noção que inclui a capacidade de refletir sobre o que se lê e de fazer uso disso para alcançar objetivos individuais e sociais”.

Portugal participou neste estudo pela primeira vez em 2011, participando também em 2016 e em 2021, não tendo ainda sido publicado os dados do presente ano. Analisando os dados médios dos países da OCDE e da União Europeia (UE), verifica-se que Portugal, em 2016, ficou abaixo 13 e 12 pontos, respetivamente (**figura 2**).



**Figura 2** - Média global e erro-padrão da média, no PIRLS, segundo o agrupamento dos países, 2016. Extraído de: IEA, cf. Rosa et. al, 2020, p. 100.

Na escala ordenada dos resultados, entre os dois anos em causa, 2011 e 2016, Portugal passou de 19.º ano para o 30.º lugar.

Quanto ao nível de desempenho dos alunos portugueses e da UE, nos dois ciclos de avaliação PIRLS (2011 e 2016), a **figura 3** mostra as percentagens acumuladas referentes a cada nível de competência em Portugal e na UE.

PIRLS 2016		Avançado (625)	Elevado (550)	Intermediário (475)	Baixo (400)
Portugal	2016	7%	38%	79%	97%
	2011	9%	47%	84%	98%
União Europeia	2016	12%	48%	82%	96%

**Figura 3** - Nível de desempenho dos alunos no PIRLS, em %, 2011 e 2016. Extraído de: IEA, cf. Rosa et. al, 2020, p. 101.

Podemos constatar que em Portugal, em 2011 e 2016, apenas 9% e 7%, respetivamente, conseguiram um nível avançado, isto é, que compreenderam os textos propostos, implicando inferências para explicar a ligação entre as intenções, as ações, os acontecimentos, exprimir uma preferência e justificá-la. Verifica-se também que a maioria dos

alunos em Portugal, 98% em 2011 e 97% em 2016, foi capaz de localizar e restituir um detalhe ou uma informação explicitamente mencionada e diretamente acessível no texto. Estes resultados não diferem muito da União Europeia.

Relativamente à distribuição dos resultados do PIRLS por género (**figura 4**), constatamos que as raparigas têm melhores resultados do que os rapazes no âmbito da leitura em 2011 e 2016.

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

**Figura 4** - Resultados do PIRLS\* em Portugal, 2011 e 2016.

Extraído de: IEA (2017); Mullis et al. (2012), cf. Rosa et. al, 2020, p. 101.

\* PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

O XXI Governo da República Portuguesa, atendendo a estes dados e no contexto em que se vive, evidencia o desígnio nacional em pressupor a leitura e a literacia como instrumentos de um conjunto de propósitos mais vastos e, entre outros objetivos, pretende contribuir para o sucesso educativo associado à universalização do pré-escolar, à diminuição continuada do abandono escolar, à melhoria das aprendizagens e à conclusão da escolaridade obrigatória aos 18 anos de idade.

Assim, de entre outras estratégias, apresenta o Quadro Estratégico do Plano Nacional da Leitura 2027, publicado em 2017, constituindo-se um documento orientador das medidas a concretizar nessa década, com vista ao desenvolvimento do gosto, das práticas e dos níveis de competência de leitura e literacia dos portugueses. Aí acentua que:

A leitura é considerada, neste contexto, uma condição básica transversal a todo o conhecimento, uma competência multimodal de literacia que combina diferentes linguagens, textos e formatos, e um direito humano com impacto direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país e na qualidade da nossa democracia, inclusão e cidadania. (p.8)

Fazendo referência aos resultados de Portugal no PIRLS e PISA, sublinha que:

os últimos dados destes dois estudos são muito animadores, estimulando, para serem sustentáveis, a continuação do trabalho que vem sendo realizado, mas também revelam uma grande margem de progressão ainda por conquistar, quer através da diminuição dos ainda significativos baixos desempenhos e níveis de retenção escolar, quer da elevação continuada dos patamares superiores de proficiência, objetivos para que muito poderá contribuir o domínio acrescido das capacidades cognitivas, procedimentais e sócio-afetivas que tanto a prática como o prazer da leitura proporcionam. (p.15)

O PNL2027 identifica dez áreas de foco:

1. Alargamento dos públicos-alvo.
2. Incentivo à prática da escrita.
3. Valorização de todas as literacias.
4. Reforço da leitura por prazer.
5. Desenvolvimento da colaboração com as bibliotecas escolares, municipais e do ensino superior.
6. Aproximação à literatura, ciências, artes e tecnologias.
7. Colocação da leitura e da escrita no centro da escola.
8. Mobilização de pessoas qualificadas, experientes, criativas e inovadoras.
9. Levantamento, realização e disseminação de estudos científicos.
10. Exploração da Web como espaço de partilha, difusão e comunicação.

Segundo o mesmo documento, temos de encorajar as crianças e jovens a tornarem-se leitores autónomos, considerando que a aquisição de hábitos e do gosto pela leitura exigem a prática sistemática e regular da leitura, o envolvimento emocional e a motivação intrínseca dos leitores através de um exercício livre e voluntário que estimule os indivíduos a, progressivamente, lerem cada vez mais e melhor.

Aprender a ler e ler para aprender são processos fundadores e identitários indissociáveis da ideia de escola e de educação. É muito importante que na escola se leia de todas as maneiras, autonomamente e de forma orientada; individualmente, a par e em grupo; em voz alta e silenciosamente; de forma extensiva e intensiva; sempre e em todo o lado, para aprender a lidar de forma crítica com a informação, estruturar o conhecimento, melhorar o ensino e a

aprendizagem, obter melhores qualificações e aumentar o sucesso educativo.  
(p.26)

Com esse propósito, uma das medidas sugeridas é a inclusão nas atividades escolares e tempos letivos de períodos para a prática diária da leitura, silenciosa e em voz alta, por alunos e professores.

Estudo científicos têm evidenciado que a tutoria entre pares parece ser uma técnica potencialmente poderosa para aumentar todos os níveis de aprendizagem do aluno (Annis, 1983; Britz et all., 1989; Coelho, 2005; Topping , 2006; Santos, 2013; Pereira, 2018).

Neste sentido, este estudo pretende avaliar o impacto da implementação da estratégia de tutoria entre pares no desenvolvimento das competências de leitura em alunos do primeiro ciclo com e sem necessidade de medidas universais e seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão, esperando contribuir para uma melhoria na capacidade leitora dos alunos.

Os conhecimentos obtidos, através do estudo, serão importantes para a definição de intervenções futuras na promoção das competências da leitura, sendo publicados e divulgados na comunidade científica.

Esta investigação foi desenvolvida em escolas do agrupamento em que a autora exerce funções nos últimos quatro anos. Em várias reuniões foram debatidos os problemas associados à dificuldade de leitura dos alunos, sendo também referido questões relacionadas com a gestão do tempo e as dificuldades acrescidas com as turmas mistas (com mais de um ano de escolaridade).

De facto, após a avaliação inicial das leituras dos alunos sujeitos ao estudo, verificou-se que os resultados estavam bastante abaixo das metas indicadas pelo Ministério da Educação para o ano de escolaridade anterior (**figura 5**).

Anos	Descritores de desempenho
1.º	Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.
2.º	Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.
3.º	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto.
4.º	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

**Figura 5** - Descritores de desempenho para a leitura, segundo ano de escolaridade.  
 Extraído de: Buescu et. al, 2015.

Assim, foram implementadas sessões de leitura em tutoria entre pares em turmas de segundo e quarto ano, com um ou dois níveis de escolaridade, com o intuito de responder às seguintes questões: a implementação de um programa de leitura, através da estratégia de tutoria entre pares contribuirá para melhorar a precisão e a fluência dos alunos? A estratégia de tutoria entre pares traz mais ganhos no 2.º ou no 4º ano de escolaridade? Quem beneficia mais com esta estratégia, os alunos que inicialmente revelaram melhor ou pior desempenho?

## 2.2. MÉTODO

### 2.2.1. PARTICIPANTES

O presente estudo incide sobre uma amostra constituída por 91 alunos de 5 turmas do 2.º e 4.º anos (**tabela 3**), pertencentes a 3 escolas do mesmo agrupamento, no concelho de Santo Tirso, pertencente ao distrito do Porto. Os professores que participaram e colaboraram foram os professores titulares das turmas, com idades compreendidas entre os 39 e 58 anos de idade, pertencentes ao Quadro de Agrupamento e com exercício de funções entre 17 e 36 anos de serviço.

**Tabela 3 - Caracterização da amostra do estudo.**

Caracterização da Amostra					
Ano de Escolaridade	2.º ano		2.º e 4.º ano	4.º ano	
Turma N	A	B	C	D	E
	21	13	20	19	18
<b>Género N(%)</b>					
Masculino	8 (44.4%)	6 (46.2%)	10 (50%)	11 (57.9%)	14 (77.8%)
Feminino	10 (55.6%)	7 (53.8%)	10 (50%)	8 (42.1%)	4 (22.2%)
<b>Idade M(DP)</b>	6.9 (.36)	6.77 (.44)	7.9 (1.33)	8.68 (.48)	8.67 (.49)
<b>Medidas N(%)</b>					
Sem medidas	21 (100%)	13 (100%)	10 (50%)	19 (100%)	18 (100%)
Universais	0	0	8 (40%)	0	0
Seletivas	0	0	2 (10%)	0	0

## 2.2.2. INSTRUMENTOS

A “Avaliação Informal da Fluência e Precisão na Leitura”, que recorre à avaliação com base no currículo como procedimento de avaliação, foi o instrumento utilizado neste estudo. Procedeu-se à seleção de textos retirados de manuais de 2.º e 4.º anos de escolaridade (**quadro 4**), não adotados nas escolas dos participantes, atendendo ao grau de dificuldade dos mesmos, nomeadamente, a complexidade do texto, os casos de leitura e palavras consideradas difíceis mediante o respetivo ano.

**Quadro 4 - Lista de textos utilizados para avaliação da leitura ao nível da precisão e fluência.**

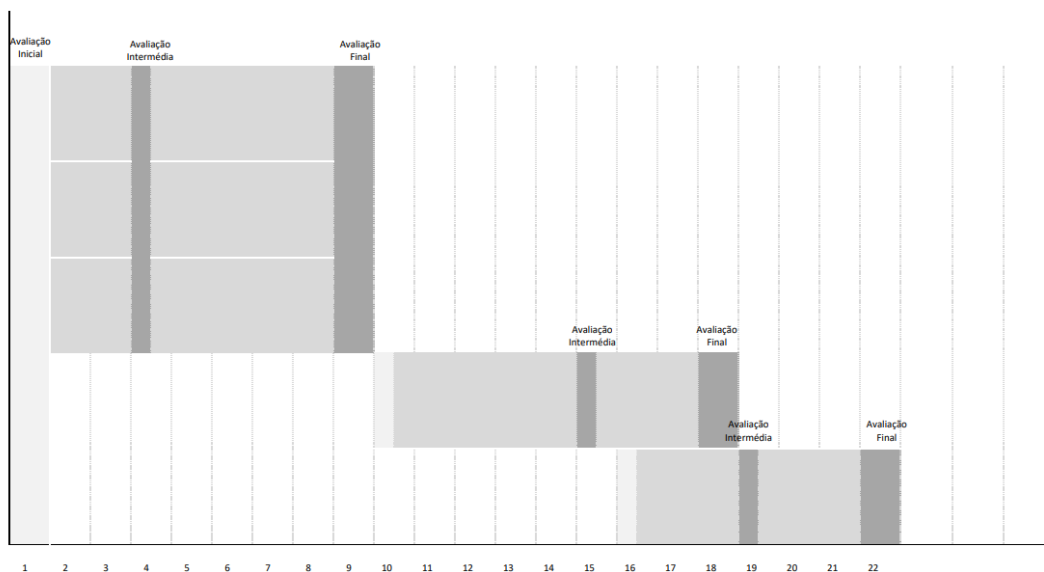
2.º ano			4.º ano		
Título do texto	Autor	Número de palavras	Título do texto	Autor	Número de palavras
“A girafa que comia estrelas”	José Eduardo Agualusa	213	“O caçador de palavras”	José Jorge Letria	228
“Uma história com palavras”	José Fanha	166	“A maior flor do mundo”	José Saramago	306
“Táxi”	Jorge Listopad	183	“O rei vai nu”	Hans Christian Andersen (versão adaptada)	280
“A história da princesa do garfo”	José Jorge Letria	227	“O mar”	Mia Couto	262
			“Os desenhos no teto do teu quarto”	José Luís Peixoto	493

Estes textos foram utilizados para avaliar a precisão e a fluência de cada aluno. Para cada texto foi elaborada uma folha de cotação (vd. apêndice A), onde foram anotados e contabilizados os erros de leitura cometidos por cada aluno.

### **2.2.3. PROCEDIMENTOS**

No estudo foi aplicado um desenho de investigação quase experimental de linha de base múltipla (*Multiple Baseline Design across participants*) (Horner et. al., 2005), procurando avaliar os efeitos do programa ao nível da precisão e fluência da leitura, de modo a garantir o controlo experimental através da iniciação faseada da intervenção.

Todas as turmas foram avaliadas ao nível da precisão e da fluência da leitura em três momentos distintos – avaliação inicial (pré-intervenção), avaliação intermédia (após 2 semanas de intervenção) e avaliação final (na semana em que terminou a intervenção). O estudo compreendeu entre os meses de janeiro e maio, desde a 1.<sup>a</sup> à 22.<sup>a</sup> semana do ano de 2021. Cada intervenção compreendeu 10 sessões de tutoria entre pares. As turmas A, B e C foram intervencionadas no primeiro momento (entre janeiro e março) e, as turmas B e E num segundo momento (entre março e maio). O início da intervenção nas turmas B e E teve um desfasamento de 6 semanas. Estas duas turmas tiveram avaliações adicionais, prévias à intervenção e, por isso funcionaram como controle dos efeitos da intervenção nas turmas A, B e C (**figura 6**). Adicionalmente, cada participante serviu como seu próprio controle, no qual o seu desempenho antes da intervenção foi comparado ao seu desempenho durante e após a intervenção.



**Figura 6** - Desenho da investigação.

Após o consentimento do diretor do agrupamento, dos professores e encarregados de educação dos alunos envolvidos, foi realizada uma sessão de esclarecimento, com a duração de 45 minutos, em cada turma, sobre o estudo, seus objetivos e procedimentos. Foi dado o consentimento dos participantes no estudo, tendo sido facultada a oportunidade de treino da tarefa e esclarecimento de dúvidas (vd. apêndice B).

### **i) Linha de Base**

Na primeira fase, os alunos foram avaliados individualmente, com recurso a um texto adequado ao seu ano de escolaridade e diferente dos textos que já haviam sido trabalhados em sala de aula. Reservou-se um espaço na escola com condições de privacidade, boa luminosidade e baixo nível de ruído, o que nem sempre foi possível assegurar devido às condições das escolas. Estes momentos ocorreram entre as 14h30 e as 16h45 (2.º e 3.º tempos da tarde).

Para a avaliação foi solicitado a cada aluno a leitura em voz alta, com o tempo limite de três minutos, controlados pelo cronómetro, registando-se na folha de cotação os erros cometidos e o tempo de leitura. Ao fim de 180 segundos, marcou-se o local no texto até onde a criança leu. Caso tenha terminado antes do tempo limite, o cronómetro foi parado e registou-se o tempo despendido na leitura. A leitura não foi interrompida, exceto quando o

aluno teve muitas dificuldades em ler uma palavra, nesse caso, leu-se-lhe a palavra ao fim de 5 segundos.

Seguiu-se a Taxonomia de erros de Kenneth Goodman (Goodman, 1973; 1982), para a notação de erros de leitura (**quadro 5**).

**Quadro 5** - Taxonomia dos erros de leitura de K. Goodman (1982).

Erros de leitura	
1. Erros de Inserção	Palavras ou letras que são acrescentadas ao texto.
2. Erros de Omissão	Palavras ou letras que são omitidas.
3. Erros de substituição	Palavras ou letras que são substituídas por outras.
4. Erros de Inversão	Palavras ou letras cuja ordem é alterada
5. Erros de regressão	Repetição de palavras ou partes do texto.

De referir que a tipologia dos erros não foi considerada neste estudo.

Na folha de cotação foram anotadas as variáveis: o tempo despendido na leitura do texto (TL); o número de palavras lidas (PL); o número de erros (NE); o número de palavras lidas corretamente (PLC) obtido através da fórmula  $PLC=PL-NE$ ; o índice de precisão (P) através da fórmula  $P=(PLC/PL) \times 100$ ; e o índice de Fluência (F) obtido através da fórmula  $F=(PLC/TL) \times 60$ .

No final da avaliação, foram novamente ouvidas as gravações pelo investigador, de modo a evitar possíveis erros. Para uma maior fidelidade, algumas das avaliações (>30%) foram revistas por uma professora do 1.º ciclo.

## ii) Intervenção

Após o primeiro momento de avaliação da leitura (fase 1), elaboramos duas listagens de emparelhamento dos alunos da turma, mediante os resultados obtidos ao nível da precisão e ao nível da fluência, que foram apresentadas aos professores titulares de turma, para que seleccionassem uma dessas opções, salvaguardando que, caso houvesse necessidade devido às características individuais de cada aluno, poderiam ser alteradas as díades ou tríades (em caso de número ímpar) sugeridas.

A formação dos pares foi obtida através do emparelhamento do aluno com melhor desempenho e o aluno com pior desempenho, sendo que o aluno com maior desempenho deveria assumir em primeiro lugar o papel de tutor.

O professor de cada turma informou os alunos acerca das díades/tríades e que alunos assumiriam em primeiro lugar o papel de tutorado. De seguida, entregou um texto (vd. apêndice C) e uma folha de cotação a cada aluno e cronometrou o tempo. Terminada a leitura do tutorado, sem ser interrompida, o parceiro (tutor) ajudava o tutorado a corrigir os erros de leitura que foi anotando na sua folha de cotação. Imediatamente invertiam-se os papeis. No final contabilizavam-se os erros. Caso sobrasse tempo, repetiam a leitura, desta vez sem anotar.

Os momentos de leitura em tutoria entre pares realizaram-se todos os dias, durante 10 sessões, preferencialmente no início das atividades letivas e com a duração de 10 minutos.

Após nova avaliação informal da leitura, repetiu-se o processo com o ajuste de novos pares.

A intervenção procedeu-se da mesma forma em regime presencial e à distância, sendo que, neste último, foram criadas salas separadas, na plataforma Zoom, para cada díade ou tríade.

### **iii) Avaliação Informal da Precisão e Fluência na Leitura**

#### **– Recolha de Dados**

A recolha de dados foi obtida em três momentos: antes (avaliação inicial), durante (avaliação intermédia) e após a intervenção (avaliação final), de acordo com os procedimentos descritos na realização da linha de base. Devido ao confinamento obrigatório na sequência da Pandemia COVID-19, houve também recolha de dados através da plataforma ZOOM e TEAMS.

Foram recolhidos dados referentes à avaliação da precisão e velocidade de leitura.

#### **– Análise de dados de Dados**

Para análise dos dados utilizou-se o software de análise estatística SPSS, versão 27. Com ele foi feita uma análise descritiva com recurso a média e desvio padrão das variáveis absolutas da precisão e da fluência na leitura, com destrição entre os três momentos em avaliação (inicial, intermédio e final) e para cada uma das turmas em análise (A, B, C, D, E).

Após se confirmar a normalidade da distribuição (através da análise de medidas de assimetria e curtose) e verificar a assunção de esfericidade (com base no teste de Mauchly), calculou-se a diferença entre os momentos de intervenção, para a amostra no seu total e para cada grupo, realizando análises univariadas de variância (ANOVA) de medidas repetidas,

acompanhadas do Teste de Bonferroni para localizar as diferenças entre os diferentes momentos.

Uma terceira análise foi feita entre grupos homogêneos e mistos e entre grupos que estavam em escalas diferentes nos níveis da precisão e fluência. Para esse efeito, utilizou-se o teste t para amostras independentes, após se garantir a normalidade da distribuição (através da análise de medidas de assimetria e curtose) e se verificar a assunção de homogeneidade de variâncias (com recurso ao teste de Levene). A fim de computar este teste gerou-se uma variável a partir da diferença entre os valores do momento inicial e final. Como o momento inicial foi definido por mais do que uma medida/observação, para esse diferencial utilizou-se a média das pontuações relativas a esse momento.

Posteriormente, comparou-se a diferença entre os valores do momento inicial e final, ao nível da precisão, entre o grupo cujos resultados fossem inferiores 90% e o grupo com resultados iguais ou superiores a 90%. Para isso, utilizou-se o teste t para amostras independentes.

De seguida, utilizou-se o teste de Mann-Whitney para amostras independentes para comparar a diferença entre os valores do momento inicial e final, ao nível da fluência, entre grupos formados a partir do percentil 50. Por fim, o mesmo teste foi utilizado para comparar a diferença entre os valores do momento inicial e final, ao nível da precisão e da fluência, entre as turmas.

## **2.3. RESULTADOS**

Para avaliar a qualidade do programa foram consideradas duas medidas, a de precisão e a de fluência, registadas em três momentos distintos: inicial (antes do programa), intermédio (após 10 sessões de tutoria) e final (no final da intervenção, com 20 sessões).

### **2.3.1. PRECISÃO**

Procedemos à análise dos índices de precisão registados ao longo dos três momentos de avaliação.

O índice de precisão (P) indica-nos a percentagem de palavras lidas corretamente pelo aluno. Para o seu cálculo foi utilizado o número de palavras lidas corretamente (PLC) e o número de palavras (PL), seguindo a seguinte fórmula:

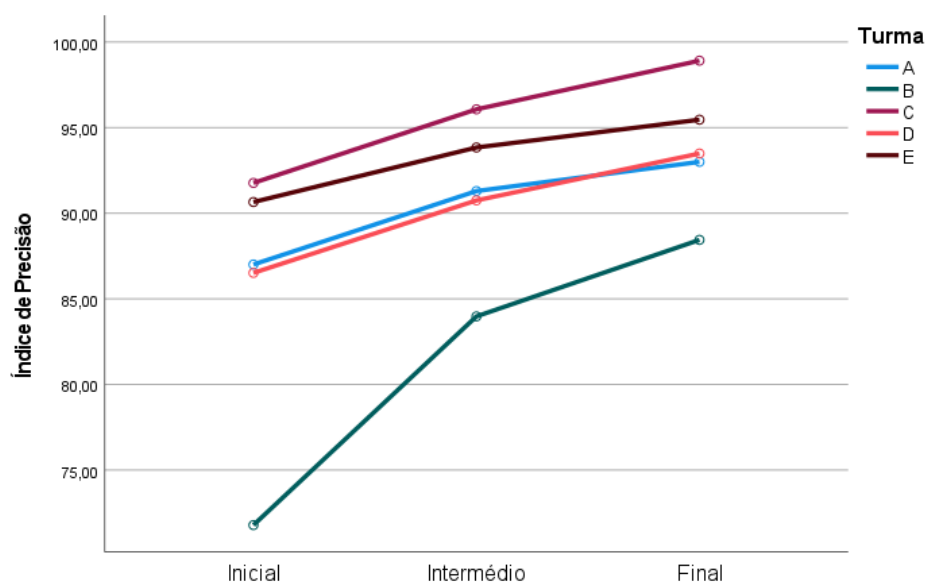
$$P = \frac{PLC}{PL} \times 100$$

### 2.3.1.1. Diferenças entre momentos de avaliação do Índice de Precisão (inicial, intermédio e final) por turma

De um modo global, considerando a média de todas as crianças intervencionadas, existem diferenças entre os momentos de avaliação. Conforme mostram a **tabela 4** e a **figura 7**, evidencia-se um aumento na precisão entre os momentos de avaliação.

**Tabela 4** - Média de Índice de Precisão por Turma

	N	Inicial		Intermédia		Final	
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
A	21	87.01	7.86	91.30	5.01	93.01	4.80
B	20	71.79	25.02	83.99	16.56	88.45	11.69
C	19	91.77	6.57	96.07	2.32	98.92	19.40
D	13	86.52	7.59	90.75	5.04	93.49	3.24
E	18	90.66	4.21	93.84	4.26	95.47	2.72
Todas	91	85.51	14.19	91.19	9.31	93.85	11.08



**Figura 7** - Média de precisão no momento inicial, intermédio e final por turma.

Assim, pode-se verificar que, entre os momentos de avaliação parece existir um aumento na precisão: com média inicial de 85.51 ( $DP = 14.19$ ) e média final de 93.85 ( $DP = 11.08$ ).

Para avaliar se as diferenças entre os 3 momentos eram estatisticamente significativas usou-se uma ANOVA de medidas repetidas dentro do mesmo fator, com análise Bonferroni entre momentos. De acordo com os resultados há uma diferença global significativa entre os três momentos [ $F(2, 84) = 29.51$ ;  $p < .001$ ,  $\eta p^2 = 0.41$ ]. Considerando o valor de eta parcial quadrado pode dizer-se que se trata de um efeito grande (Cohen, 1988). Através do teste post-hoc de Bonferroni é possível localizar essas diferenças entre todos os momentos: o momento inicial e intermédio ( $p < .001$ ); entre o intermédio e o final ( $p = .03$ ); e entre o inicial e o final ( $p < .001$ ).

Deste modo, podemos aferir que durante a intervenção, o nível de precisão foi aumentando, sendo as diferenças estatisticamente significativas entre os momentos pré e pós intervenção, e ainda entre o momento pré intervenção e o momento intermédio.

#### **2.3.1.2. Diferenças no Índice de Precisão por ano de escolaridade**

Com o objetivo de comparar os dados dos alunos de segundo com os alunos do quarto ano, realizamos o teste t independente que mostrou que, em média, esses alunos tiveram mais ganhos ao nível da precisão ( $M = 10.40$ ,  $DP = 11.93$ ) do que os alunos do 4.º ano ( $M = 6.32$ ,  $DP = 12.46$ ), sendo essas diferenças estatisticamente significativas e com um efeito pequeno [ $t(87) = 2.06$ ;  $p = .04$ ;  $d = 0.44$ ].

#### **2.3.1.3. Diferenças no Índice de Precisão por nível de desempenho dos alunos**

Uma das questões que formulamos foi, como dissemos, perceber para quem esta estratégia de tutoria entre pares era mais favorável, se para os alunos que já partiam com melhor desempenho ou se para os alunos que partiam com menor desempenho na precisão. Para isso, comparamos a média dos índices de precisão da primeira e última avaliação dos alunos que obtiveram inicialmente um valor médio inferior a 90% com os restantes.

O teste t independente mostrou que, em média, o grupo de alunos com resultado inicial “inferior a 90%” teve ganhos significativamente mais elevados ao nível da precisão, ( $M = 15.55$ ,  $DP = 12.51$ ) do que os alunos com resultado inicial “igual ou superior a 90%” ( $M = 3.59$ ,  $DP = 10.95$ ), sendo esta uma diferença com um valor de efeito grande [ $t(87.00) = 4.81$ ;  $p < .001$ ,

$d = 1.02$ ] (Cohen, 1988). Assim, parece poder concluir-se que os alunos que inicialmente demonstraram menor desempenho obtiveram uma maior evolução ao nível da precisão, realçando-se que as diferenças entre grupos foram estatisticamente significativas.

#### **2.3.1.4. Diferenças no Índice de Precisão por sexo**

Com o propósito de determinar se existiam diferenças significativas nos índices de precisão por sexo, realizou-se um teste t para amostras independentes. Estes revelou que, em média, os participantes do sexo feminino evidenciaram ganhos significativamente mais elevados ( $M = 12.11$ ,  $DP = 13.75$ ) do que os do sexo masculino ( $M = 6.52$ ,  $DP = 12.08$ ), sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas com um efeito pequeno ( $t(87) = 2.04$ ,  $p = .005$ ,  $d = 0.44$ ).

#### **2.3.1.5. Diferenças no Índice de Precisão por momento de avaliação e intervenção**

Conforme explicitado no método, o desenho do estudo compreendeu dois momentos distintos de intervenção. Assim, após a avaliação inicial de todas as turmas, as turmas A, B e C foram intervencionadas no primeiro momento – durante os meses de janeiro, fevereiro e março – e as turmas D e E foram intervencionadas no segundo momento – entre os meses de março, abril e maio. Com o intuito de verificar se existiam diferenças significativas nos ganhos ao nível dos índices de precisão de acordo com os momentos de avaliação e de intervenção das turmas por ano de escolaridade calculamos um teste de Mann-Whitney para amostras independentes. Este revelou que, não obstante se evidenciar um ganho médio mais elevado para as turmas que iniciaram o processo de intervenção mais tarde (turmas D e E -  $M = 13.21$ ,  $DP = 27.58$ ) em comparação com as que foram intervencionadas logo a partir do mês de janeiro (turmas A, B, C -  $M = 9.69$ ,  $DP = 14.92$ ), estas diferenças não eram estatisticamente significativas ( $U = 394.500$ ,  $p = .41$ ).

### **2.3.2. FLUÊNCIA**

O índice da fluência (F) indica-nos o número de palavras lidas corretamente (PLC) durante sessenta segundos. Para o seu cálculo, utilizou-se a seguinte fórmula:

$$F = \frac{PLC}{TL} \times 60$$

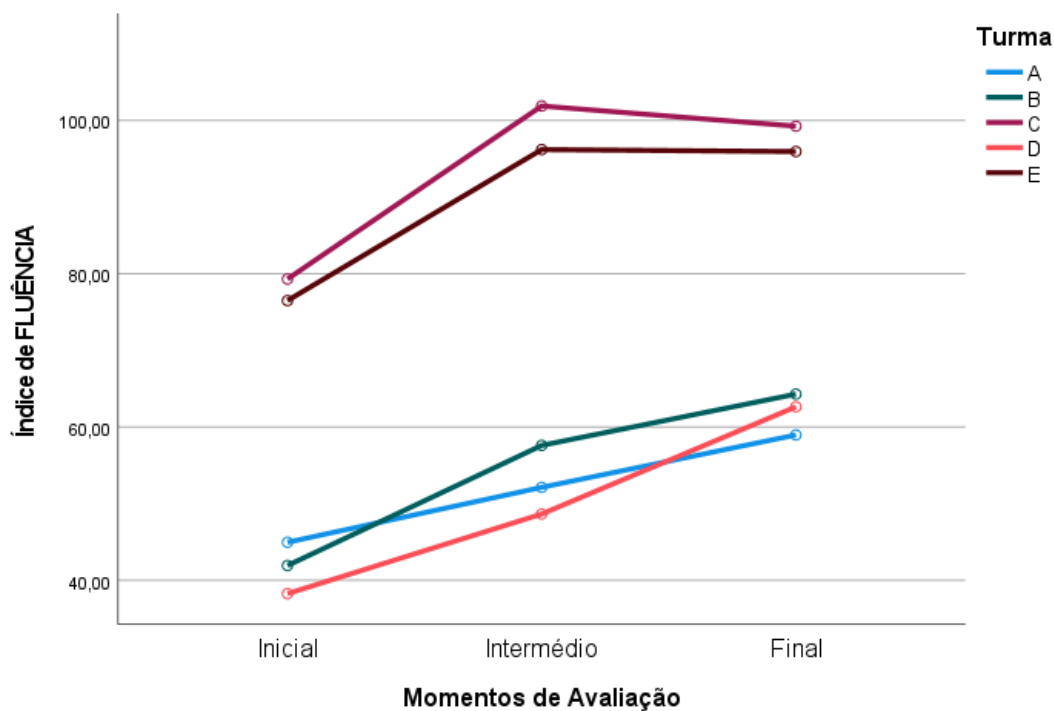
Uma vez que os valores definidos na Metas Curriculares de Português são diferentes para o 2.º e 4.º ano de escolaridade, os dados são explanados separadamente, sendo que os resultados da turma mista (Turma B) são apresentados de acordo com o nível de escolaridade dos alunos.

Através das médias de índices de fluência (tabela 5 e figura 8), em ambos os anos, evidencia-se um aumento da fluência.

### 2.3.2.1. Diferenças entre momentos de avaliação do Índice de Fluência (inicial, intermédio e final)

**Tabela 5** - Média de Índice de Fluência por Turma e Ano.

Ano	Turma	N	Inicial		Intermédia		Final	
			Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
2.º	A	21	44.97	14.50	52.14	14.11	58.97	18.54
	B	9	21.58	20.49	34.20	26.93	43.94	26.42
	D	13	38.26	16.49	48.65	16.29	62.65	19.39
Todas		43	34.93	17.16	45.00	19.01	55.19	21.45
4.º	B	11	62.29	28.50	81.02	30.20	84.66	35.47
	C	19	79.32	18.63	101.89	20.54	99.26	19.41
	E	18	76.50	26.80	96.21	39.90	95.95	29.30
Todas		48	72.70	24.64	93.04	30.21	93.29	28.06



**Figura 8** - Média do Índice de Fluência por turma nos momentos inicial, intermédio e final de avaliação.

Para avaliar as diferenças entre os 3 momentos calculou-se uma ANOVA de medidas repetidas dentro do mesmo fator, com análise Bonferroni entre momentos. De acordo com os resultados há uma diferença global significativa entre os três momentos [ $F(2, 87) = 109.85$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.72$ ). Através do teste post-hoc de Bonferroni é possível localizar essas diferenças entre todos os momentos: o momento inicial e intermédio ( $p < .001$ ); entre o intermédio e o final ( $p < .001$ ); e entre o inicial e o final ( $p < .001$ ).

As diferenças encontradas foram estatisticamente significativas podendo considerar-se o efeito das mesmas como grande (Cohen, 1988). Logo, parece poder concluir-se que, após a intervenção, todas as turmas aumentaram significativamente o índice de fluência.

### **2.3.2.1.1. Diferenças entre momentos de avaliação do Índice de Fluência (inicial, intermédio e final) nas turmas do 2.º ano de escolaridade**

Para determinar se existiam diferenças entre os 3 momentos usou-se uma ANOVA de medidas repetidas dentro do mesmo fator, com análise Bonferroni entre momentos. Os resultados parecem indicar a existência de uma diferença global significativa de efeito grande (Cohen, 1988) entre os três momentos [ $F(2, 39) = 48.29$ ;  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.71$ ]. Com recurso ao

teste post-hoc de Bonferroni é possível determinar que essas diferenças significativas se observam em todos os momentos: entre o momento inicial e intermédio ( $p < .001$ ); o intermédio e o final ( $p < .001$ ); e o inicial e o final ( $p < .001$ ).

As diferenças encontradas foram estatisticamente significativas e parece poder-se concluir que, após a intervenção, todas as turmas do 2.º ano de escolaridade aumentaram significativamente o índice de fluência, sendo o efeito grande (Cohen, 1988).

#### **2.3.2.1.2. Diferenças entre momentos de avaliação do Índice de Fluência (inicial, intermédio e final) nas turmas do 4.º ano de escolaridade**

Para avaliar diferenças entre os 3 momentos realizou-se uma ANOVA de medidas repetidas dentro do mesmo fator, com análise Bonferroni entre momentos. De acordo com os resultados há uma diferença global significativa e de grande efeito (Cohen, 1988) entre os três momentos ( $F(2, 46) = 67.92$ ;  $p \leq .001$ ,  $\eta^2 = 0.75$ ). Através do teste post-hoc de Bonferroni foi possível localizar essas diferenças entre o momento inicial e intermédio ( $p < .001$ ), entre o inicial e o final ( $p < .001$ ), mas não entre o momento intermédio e final ( $p = 1.0$ ). Assim, parece poder inferir-se que a fluência evoluiu mais favoravelmente na primeira intervenção do que na segunda.

#### **2.3.2.2. Diferenças nos Índice de Fluência por ano de escolaridade**

De seguida, procurou apurar-se se a diferença relativamente aos ganhos ao nível da fluência entre os alunos do segundo e do quarto ano era estatisticamente significativa.

O teste t independente mostrou que não existiam diferenças significativas ao nível da fluência [ $t(88.98) = 0.24$ ;  $p = .81$ ] entre os alunos do 2.º ano de escolaridade ( $M = 19.64$ ,  $DP = 12.98$ ) e os alunos do 4.º ano ( $M = 20.31$ ,  $DP = 14.28$ ). Logo, parece poder concluir-se que nenhum dos anos de escolaridade beneficiou mais em relação ao outro ao nível da fluência de leitura do programa de treino de tutoria entre pares.

#### **2.3.2.3. Diferenças nos Índice de Fluência por nível de desempenho inicial dos alunos**

Analisaram-se os dados de modo a comparar a evolução ao nível da fluência, desde o momento pré-intervenção até à conclusão da mesma, entre os alunos que no momento inicial obtiveram pior desempenho. Para tal, considerou-se a medida percentil 55.

O teste de Mann-Whitney mostrou que, em média, o grupo de alunos com resultado inicial “inferior ou igual ao percentil 55” teve ganhos ligeiramente superiores ao nível da fluência (22.17) comparado com os alunos com resultado inicial “superior ao percentil 55” (21.14). Apesar dos valores diferirem, esta não é uma diferença estatisticamente significativa ( $U = 120,000$ ,  $p = .84$ ).

Em suma, após a análise dos resultados, podemos verificar que após a implementação do programa de tutoria entre pares para a promoção da leitura, registou-se uma melhoria da leitura nas dimensões da precisão e da fluência.

#### **2.3.2.4. DIFERENÇAS NOS ÍNDICE DE FLUÊNCIA POR SEXO**

Por último, procurou determinar-se se existiam diferenças significativas nos índices de fluência por sexo. Para tal, realizou-se um teste t para amostras independentes. Estes revelou que, apesar de os participantes do sexo feminino evidenciarem ganhos ligeiramente mais elevados ( $M = 22.78$ ,  $DP = 12.75$ ) do que os do sexo masculino ( $M = 17.91$ ,  $DP = 13.98$ ), as diferenças observadas não eram estatisticamente significativas ( $t(85.58) = 1.73$ ,  $p = .09$ ). Assim, parece que as diferenças observadas nos índices de fluência dos alunos não variam significativamente de acordo com o sexo.

#### **2.3.2.5. Diferenças nos Índice de Fluência por momento de avaliação e intervenção**

Com o intuito de verificar se existiam diferenças significativas ao nível dos índices de fluência de acordo com os momentos de avaliação e de intervenção das turmas por ano de escolaridade calculou-se um teste t para amostras independentes comparando os ganhos ao nível do índice de fluência das turmas A, B e C com os índices de fluência das turmas cuja intervenção se iniciou mais tarde (2.º D e 4.º E).

O teste t para amostras independentes revelou que, no caso das turmas intervencionadas primeiro, embora os participantes do 4.º ano de escolaridade evidenciem valores médios de fluência ligeiramente superiores ( $M = 20.83$ ,  $DP = 18.57$ ) e aos do 2.º ano de escolaridade ( $M = 17.58$ ,  $DP = 12.72$ ), essas diferenças não são significativas [ $t(58) = .85$ ,  $p = .40$ ]. Porém, quando analisamos as turmas D e E, observa-se um efeito estatisticamente significativo do nível de escolaridade [ $t(26) = 3.19$ ,  $p = .004$ ], sendo que, os participantes dessas turmas que frequentavam o 4.º ano de escolaridade mostram índices de fluência superiores ( $M = 69.93$ ,  $DP = 24.00$ ) aos do 2.º ano de escolaridade ( $M = 44.22$ ,  $DP = 16.40$ ).

## 2.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando partimos para este estudo tínhamos como objetivo analisar em que medida a estratégia da tutoria entre pares contribuiria para a promoção da leitura, com melhoria na precisão e fluência dos alunos.

Como era expectável, comparando os resultados obtidos pelas cinco turmas, podemos inferir que os alunos intervencionados apresentaram progressos significativos na leitura, ao nível da precisão e da fluência. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos (Figueira, 2012; Santos, 2013; Carvalho & Martins, 2020).

Com a intervenção em turmas de diferentes anos, procuramos saber se esta estratégia trouxe mais ganhos no 2.º ou no 4.º ano de escolaridade. Os testes realizados mostraram que os resultados não foram estatisticamente significativos na comparação entre os alunos de acordo com esta variável, ao nível da fluência. Todavia, tal não acontece na precisão, onde se verificam diferenças, com ganhos superiores para os alunos do 2.º ano em comparação aos do 4.º.

Um dos desígnios do estudo era, também, aferir que alunos beneficiaram mais com esta estratégia, ou seja, se os alunos que inicialmente tinham um maior ou menor desempenho na leitura, quer ao nível da precisão, quer da fluência.

Embora, as diferenças não fossem estatisticamente significativas ao nível da fluência, conseguimos encontrar diferenças significativas, ao nível da precisão, mostrando que os alunos com menor desempenho inicial evoluíram mais comparativamente aos seus colegas que inicialmente tinham um melhor desempenho. Constata-se ainda que os participantes do sexo feminino evidenciaram ganhos mais elevados do que os do sexo masculino, na precisão.

Ao nível da fluência, no quarto ano, as diferenças encontradas entre momentos de avaliação sugerem ser mais favorável a primeira intervenção do que a segunda. Além disso, nas duas últimas turmas intervencionadas, encontrou-se diferenças significativas que constata um maior ganho para a turma do quarto ano, comparada com a do segundo.

Assim sendo, parece-nos relevante que a implementação do programa de promoção de leitura através da tutoria entre pares tenha contribuído para o aumento efetivo dos índices da precisão e da fluência, com maior realce para os primeiros anos de aprendizagem, sobretudo, segundo os resultados deste estudo, ao nível da precisão.

## 2.5. CONCLUSÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Partindo da revisão da literatura, podemos afirmar que o desenvolvimento das capacidades de leitura é fundamental para as aprendizagens escolares, sendo um elemento crucial para o sucesso escolar, pessoal, profissional e social (Fonseca, 1999; Lyon, 2003; Cruz, 2005).

Tal como vimos, é reconhecida a importância dada à leitura, desde os anos iniciais da sua aprendizagem. Alerta-se para efeitos a médio prazo, quando os alunos não atingem o nível de leitura considerado fluente. “As dificuldades tendem a acentuar-se nos anos seguintes, comprometendo de forma dramática, a capacidade para compreender o texto escrito” (Viana & Ribeiro, 2020).

Entre outras estratégias, a tutoria entre pares acrescenta ganhos na promoção dessa competência. Assim também o nosso estudo parece ir ao encontro dos autores Figueira, 2012; Santos, 2013; Carvalho & Martins, 2020.

Este estudo, apesar das vantagens que nos parece oferecer, apresenta algumas limitações. Devido ao tamanho da amostra, os resultados não se podem generalizar à população geral. De facto, é necessário replicar este estudo com uma amostra representativa, para contornar esta limitação. Poder-se-á ainda utilizar uma amostra que contemple um número representativo de alunos com medidas seletivas e adicionais de apoio à aprendizagem e inclusão.

Outro aspeto limitativo diz respeito à limitação temporal para a recolha de dados e aos constrangimentos implicados na calendarização das sessões (adiadas perante a mudança do calendário escolar), face à situação pandémica presente neste ano e que originou adaptações no processo de implementação (presencial e à distância). Não foi possível verificar a evolução dos resultados de todas as turmas no final do ano letivo, assim como realizar um *follow-up* para explorar os efeitos da intervenção.

Apesar destas limitações, é da nossa opinião que este estudo trouxe mais conhecimento acerca da utilização da estratégia de tutoria entre pares para a promoção da leitura. Sugerimos que em estudos futuros, sejam contornadas as limitações supracitadas, podendo incidir na eficácia da estratégia de tutoria entre pares no desenvolvimento de outras competências além da leitura.

### 3. BIBLIOGRAFIA/ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alçada, I. (s.d.) *LER– Leitura e Escrita: Recursos*. Obtido em 13 de dezembro de 2020, de [Ler - Home \(pnl2027.gov.pt\)](http://Ler-Home(pnl2027.gov.pt))
- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*.
- Antunes, R. J., & Fernandes, A. M. (2012). 1.3 *Leitura a par: promoção da leitura*.
- Borges, I., Pereira, C.(2018). *Pasta Mágica - Português 4 - 4.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: um programa de promoção da fluência em leitura-2º ano*.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e metas curriculares de português do ensino básico. *Lisboa: Ministério da Educação e Ciência*.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Carvalho, A. F. A. (2019). *A importância da promoção da leitura em contexto de Jardim-de-Infância*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- Casanova, M. P. (2012). O Papel da Tutoria ao Serviço do Desenvolvimento Curricular. Comunicação apresentada no dia 2 de Fevereiro de 2012, no XIX Congresso da AFIRSE “Revisitar os Estudos Curriculares: Onde Estamos e para Onde Vamos?”. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. (ISBN: 978-989-8272-14-0)
- Cunha, V. L. O., Oliveira, A. M. D., & Capellini, S. A. (2010). Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. *Revista Teias*, 221-240.
- da Cruz, A. D. O. D., & Pereira, M. A. M. (2009). O Rei–Um Teste para Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico. *Psychologica*, (51), 283-305.
- da Silva, J. P. F., & Câmara, C. M. F. (2016). A influência da leitura na formação da criança. *Mneme-Revista de Humanidades*, 17(38), 120-128.
- de Jesus Santos, A., & Pacheco, V. (2017). A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. *Confluência*, 1(52), 232-256.

- De Sabino, M. M. D. C. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista iberoamericana de educación*, 45(5), 1-11.
- de Souza, R. L., & Cardos, M. C. D. A. F. (2013). Fluência e prosódia: aspectos diferenciais frente aos distúrbios. *Revista Neurociências*, 21(3), 468-473.
- Direção Geral da Educação (s.d.). Metas curriculares de português, caderno de apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita. Obtido em 13 de dezembro de 2020, de [caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf \(mec.pt\)](#)
- Esteves, S. M. (2008). Avaliar a leitura: a leitura na avaliação no 1º Ciclo do ensino básico.
- Ferreira, A., & Gonçalves, C. (2013). TIMSS & PIRLS 2011 –Relações entre os desempenhos em leitura, matemática e ciências, 4.º ano. ProjAVI Grupo de Projeto para a Avaliação Internacional de Alunos
- Ferreira, R. D. S. (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 CEB*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, Faculdade de motricidade humana, Lisboa.
- Ferreira, R. D. S. (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 CEB*. Dissertação de mestrado em Educação Especial. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Figueira, M. J. A. (2012). *Impacto nas competências de leitura de um programa de tutoria em crianças sem e com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação de Lisboa , Lisboa.
- Finck, E. M. (1935). *Relation of ability in reading to success in other subjects*. The Elementary School Journal, 36(4), 260-267.
- Freire, C. M. B. (2020). *Estudo da eficácia de um programa de treino de leitura para alunos com e sem dificuldades de leitura* (Doctoral dissertation, 00500:: Universidade de Coimbra).
- Frias, R. J. (2014). *O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no ensino pré-escolar: o contributo da consciência fonológica*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.

- Fuchs, D., & Fuchs, L. (2006). Introduction to response to intervention: what, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41 (1), 93-99.
- Fuchs, L., & Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review*, 21(1), 14-45.
- Fuchs, L., & Fuchs, D. (2008). *Response to intervention: A framework for reading educators*. Newark: International Reading Association.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*.
- GOODMAN, K. (1973). *Miscue Analysis: Applications to reading instruction*. NCTE-ERIC.
- GOODMAN, K. (1982). A linguistic study of cues and miscues in reading. In GOLLASCH, F.V. (org.), *Language and Literacy: The selected writings of Kenneth Goodman, Vol. I: Process, Theory, Research*. Boston: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Hasbrouck, J. (2006). *For Students Who Are Not Yet Fluent, Silent Reading Is Not the Best Use of Classroom Time*. *American Educator, Summer 2006, 30(2)*. Obtido em 15 de junho de 2021, de [Understanding and Assessing Fluency | Reading Rockets](#).
- Hoover, J. (2011). *Response to intervention models: Curricular implications and interventions*. New Jersey: Pearson Education.
- Horner, R. et al. (2005). *The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education*. *Exceptional children*, 71(2), 165-179.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction : What, why, and how? *The reading Teacher*. 58(8), pp. 702- 714
- Jenkins, J.R.; Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C.A., & Deno, S.L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 222-236
- La Berge, D., & Samuels, S. (1974) Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology*, 95, 293-32
- Leffa, V. J. (1996). *Aspectos da leitura* (Vol. 7). Porto Alegre: Sagra.
- Letra, C., & Silva, M. B. (2013). *O Mundo da Carochinha 4 , Língua Portuguesa - 4.º ano*. Lisboa: Edições Gailivro.
- Lima, E., et al. (2014). *Alfa, Português 4 - 4.º ano*. Porto: Porto Editora.

- Lopes, J. e Silva, H. (2010). O Professor faz a Diferença. Lisboa: LIDEL
- Lopes, J. et al. (2014). Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J., et al. (2015). Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2.º ano ao final do 3.º ano de escolaridade. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 5-23.
- Machado, C. (2002). José Morais, *A arte de ler, psicologia cognitiva da leitura*, Edição Cosmos, Lisboa, 1997. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (1), 116-121.
- Machado, M. A. G. (2018). O impacto de competências linguísticas e variáveis sociodemográficas na precisão e fluência de leitura em alunos do 1º ciclo do ensino básico.
- Manguel, A. (1996). *A history of reading*. Canadá: Alfred A. Knopf. Uma história da leitura, traduzido por Soares, P. M. (2004) Portugal: Companhia das Letras.
- Mata, L. (2008). Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita. In *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- Mata, M. D. L. E. N. (2012). Literacia familiar e Desenvolvimento de Competências de literacia. *Exedra-Revista Científica*, 219-227.
- Melo, P. & Costa, M. (2019). *Plim! 2 Português - 2.º ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Melo, P. & Costa, M. (2013). *A grande aventura, Português - 4.º ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Monteiro, V. (2012). Promoção do autoconceito e auto estima através de um programa de leitura a par. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 147-155.
- MORAIS, José. (1997). *A Arte de Ler-Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos. Lisboa.
- Mota, A. J., et al. (2017). *TOP! - Português - 2.º ano*. Porto: Porto Editora.
- MOUTINHO, M. G. (2016). A precisão na fluência em leitura oral: avaliando a leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC:

U.S. Government Printing Office. Disponível em:  
<http://www.nationalreadingpanel.org/>.

- Navas, A. L. G. P., Pinto, J. C. B. R., & Dellisa, P. R. R. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14, 553-559.
- Okano, C. et al. (2004). *Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito*. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), p.121 -128.
- Pereira, C. & Marcelino, A. (2019). *Eureka! Português - 2.º ano*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, H. M. C. (2018). *O impacto da tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, Escola Superior de Educação de Coimbra, Coimbra.
- PNL2027 (2017). *Quadro estratégico, plano nacional de leitura 2027*. Obtido em 13 de dezembro de 2020, de <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/QE.pdf>.
- Prata, C. S. O. (2018). *O envolvimento da família no desenvolvimento de competências em crianças com dificuldades na leitura*. Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19, 467-475.
- Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19, 467-475.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning
- Ribeiro, M., & Ribeiro, I. (2010). Ler bem para aprender melhor: descrição e fundamentação teórica de um programa de intervenção no âmbito das dificuldades de aprendizagem da leitura. *DIRECTOR-EDITOR*, 14(1), 95-110.
- Rosa, V., Maia, J. S., Mascarenhas, D., & Teodoro, A. (2020). PISA, TIMSS e PIRLS em Portugal: uma análise comparativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 94-120.
- Samuels, S. (2012). *Reading fluency: Its past, present, and future. Fluency instruction: Research-based best practices (2ª ed)*. New York: Guildford Press.

- Sanches-Ferreira, M., & Santos, M. (1994). *Aprender a aprender*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Santos, A. & Pacheco, V. (2017). *A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade*. *Confluência*, 1(52), 232-256.
- Santos, M. (2012). *O papel da biblioteca escolar na motivação e promoção da leitura: implementação do projecto "Vamos dar vida aos livros!"*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Gestão de Informação e Bibliotecas Escolares. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, M. D. F. S. (2013). *Impacto do aumento do tempo efectivo de leitura, através da autoria de pares na influência oral de alunos do 3º e 4º ano, com e sem necessidades adaptadas de suporte*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, Escola Superior de Educação do Porto, Porto.
- Santos, M. et al. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Silva, E. et al. (2011). *Guia de implementação do programa de português do ensino básico - leitura*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, E. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa, Leitura*. Lisboa: ME, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Silva, I., et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, L., & Cabral, A. P. (2014). *Hábitos de Leitura em Contexto Familiar*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Silveira, A. G. F. P. D. (2012). *Fluência e precisão da leitura: avaliação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Silveira, A. G. F. P. D. (2012). *Fluência e precisão da leitura: avaliação e desenvolvimento*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Silveira, A. G. F. P. D. (2012). *Fluência e precisão da leitura: avaliação e desenvolvimento* (Doctoral dissertation).
- 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, 2, 2001, pp. 51-64. Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. e Silva, E. (2006). *Ler e Aprender a ler*. Porto: Asa Edições.
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). Para a avaliação do desempenho de leitura.
- Stevanato, I. et al. (2003). *Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento*. *Psicologia em estudo*, 8, 67-76.
- Topping, K. (2005). Trends in peer tutoring. *Educational Psychology*, 25 (6), 631-645.
- Topping, K. (2006). Paired reading: Impact of a tutoring method on reading accuracy comprehension and fluency. In *Fluency instruction: Research - based best practices* (pp. 173-191). New York: The Guilford Press.
- Tormenta, N. M. C. (2016). (Re) visões sobre as dificuldades de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de mestrado. Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Torres, T. D. J. O. (2015). *Construção de uma Comunidade de Práticas para a Promoção da Leitura*. Dissertação de mestrado. Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Animação da Leitura, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Viana, F. & Ribeiro, I. (2017). *Fluência e compreensão da leitura*. Obtido em 13 de dezembro de 2020, de [Ler - Artigo \(pnl2027.gov.pt\)](http://pnl2027.gov.pt)
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. 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, S.A..

## 4. APÊNDICES

### APÊNDICE A - Exemplo de Folha de Cotação

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

#### Folha de cotação

PL	NP		NE
	2	O regresso	
	13	Ao ver o cisne desmaiado, Camila achou que ele tinha morrido. Mas depois	
	14	pensou melhor, e encostou o ouvido ao seu coraçãozinho de cisne e escutou uma	
	3	batida muito fraquinha.	
	14	Começou então a tratá-lo. Foi ao lago buscar água para lhe molhar a cabeça,	
	14	e das árvores tirou folhas grandes e enrolou-as no pescoço do cisne. Fez-lhe muitas	
	4	festinhas até ele acordar.	
	5	- Tenho sede – disse o Cisne.	
	13	Então a Camila deu-lhe água na concha das suas mãos pequeninas, muitas e	
	7	muitas vezes, até que o Cisne disse:	
	10	- Não imaginas o bem que me fizeste. Agora vou descansar.	
	13	Nesse momento, Camila percebeu que gostar de alguém não é só brincar e	
	12	descobrir o mundo. E também cuidar, zelar, preocupar-se, ficar toda a noite	
	13	acordado para tomar conta, como fazem os pais quando os filhos estão doentes.	
	14	Depois de uma noite de vigília em que Camila não dormiu nada, o Cisne	
	8	acordou, sacudiu o seu lindo pescoço e disse:	
	8	- Agora dorme, Camila, porque eu já estou bem.	
	12	Quando as fadas voltaram a passar ali encontraram a Camila adormecida nos	
	14	braços de um príncipe todo vestido de branco, ainda rodeado de penas. As penas	
	13	eram brancas como flocos de neve, brancas como as florinhas que cobriam a	
	11	superfície do lago, brancas como branco mistério de um feitiço quebrado.	

PL- Número de palavras lidas NP – Número de Palavras NE – Número de erros ou de incorreções de leitura

**APÊNDICE B** - Texto e folha de cotação usados na sessão de esclarecimento.

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### A oficina do Pai Natal

Com o Natal a aproximar-se, a azáfama na escola aumentava cada vez mais para que tudo estivesse pronto a tempo para a festa.

Naquele dia, a professora Tina tinha uma surpresa para os alunos:

- Fomos os grandes vencedores do concurso "Um desenho para o Pai Natal"! (...) E o prémio é ... Uma viagem ao Polo Norte e à oficina do Pai Natal! - informou a professora Tita. (...)

- Vocês vão adorar! E não podemos perder tempo que o nosso meio de transporte já nos espera à porta da escola.

Foram ver e lá estava estacionado um enorme trenó, puxado por renas, igualzinho aos que costumavam ver nos livros de Natal ilustrados.

Cristina Quental e Mariana Magalhães, *A oficina do Pai Natal*,  
Gallivro, 2010 (excerto com supressões)

### Folha de cotação

PL	NP		NE
	5	A oficina do Pai Natal	
	11	Com o Natal a aproximar-se, a azáfama na escola aumentava cada	
	12	vez mais para que tudo estivesse pronto a tempo para a festa.	
	11	Naquele dia, a professora Tina tinha uma surpresa para os alunos:	
	10	- Fomos os grandes vencedores do concurso "Um desenho para o	
	15	Pai Natal"! (...) E o prémio é ... Uma viagem ao Polo Norte e à oficina do	
	6	Pai Natal! - informou a professora Tita. (...)	
	12	- Vocês vão adorar! E não podemos perder tempo que o nosso meio	
	9	de transporte já nos espera à porta da escola.	
	11	Foram ver e lá estava estacionado um enorme trenó, puxado por	
	11	renas, igualzinho aos que costumavam ver nos livros de Natal ilustrados.	

PL- Número de palavras lidas NP – Número de Palavras NE – Número de erros ou de incorreções de leitura

**APÊNDICE C** - Lista de Textos utilizados nas sessões de leitura.

2.º ano			4.º ano		
Título do texto	Autor	Manual	Título do texto	Autor	Manual
“A lua de janeiro”	Rosário Alçada Araújo	Eureka! Português – 2.º ano	“Montanha Mágica”	Palmira Martins	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“Senhor Vicente, por favor, não invente!”	Rosário Alçada Araújo	Plim! 2 Português – 2.º ano	“A Lua de janeiro”	Rosário Alçada Araújo	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O sol mascarado de chuva” (com supressões)	Alice Vieira	Eureka! Português – 2.º ano	“As aventuras de Engrácia”	Maria Alberta Menéres	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O inverno”	Eugénio de Andrade	Eureka! Português – 2.º ano	“Uma aventura na Serra da Estrela”	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“Como sobrevivem os animais no inverno” (excerto adaptado e com supressões)	Consultado a 19 de agosto de 2016 em <a href="https://mundodosanimais.pt">https://mundodosanimais.pt</a>	Eureka! Português – 2.º ano	“O mar”	Mia Couto	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“Era uma vez... o vento”	Regina Gouveia	Eureka! Português – 2.º ano	“Uma viagem no tempo”	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“A árvore dos duendes”	José Jorge Letria	Eureka! Português – 2.º ano	“Uma companhia”	Margarida Fonseca Santos	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O que é uma floresta?”	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Eureka! Português – 2.º ano	“Pintar com palavras”	Isabel Stilwell e outros	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O automóvel cansado”	António Torrado	Eureka! Português – 2.º ano	“O lobo, a cabra e o cabrito”	Jean de La Fontaine	Pasta Mágica, Português – 4.º ano

“Tarte de mamute”	Jeanne Willis	Plim! Português 2.º ano	2 –	“O regresso”	Rosa Lobato de Faria	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O que somos uns aos outros”	Isabel Minhós Martins	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Palavras Mágicas”	Ondjaki	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O médico do mar”	Leo Timmers	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Para cada um seu modo de ver”	António Manual Couto Viana	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“Quanto vale a amizade?”	Maria Lúcia Carvalhas	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Os caprichos de Goya”	José Jorge Letria	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“Os órgãos dos sentidos”	Maria Lúcia Carvalhas	Plim! Português 2.º ano	2 –	“História com recadinho”	Luísa Dacosta	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O monstro das cores”	Anna Llenas	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Quero fazer anos muitas vezes”	Isabel Stilweel e outros	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“O sultão Solimão e o criado Maldonado”	Luísa Ducla Soares	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Uma casa no campo”	Miguel Sousa Tavares	A grande aventura, Português – 4.º ano
“O príncipe com orelhas de burro”	Adolfo Coelho	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Quanto vale a amizade?”	Maria Lúcia Carvalhas	O Mundo da Carochinha 4 , Língua Portuguesa - 4.º ano
“Depois da chuva”	Miguel Cerro	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Será que o ovo flutua?”	Constância Providência, Isabel Schreck Reis	Pasta Mágica, Português – 4.º ano
“Tão, tão grande”	Catarina Sobral	Plim! Português 2.º ano	2 –	“O sapo e a raposa”	José António Gomes	O Mundo da Carochinha 4 , Língua Portuguesa - 4.º ano
“Eu ajudo!”	Patrícia Pereira	Plim! Português 2.º ano	2 –	“Os óculos do mágico”	Maria Teresa Maia Gonzalez	O Mundo da Carochinha 4 , Língua Portuguesa - 4.º ano

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

## Promoção da Leitura através da Tutoria entre Pares no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Helena Maria Borges Martins

