

ÍNDICE

Resumo	III
Abstract	IV
Agradecimentos	V
Lista de abreviaturas e siglas	VI
Lista de quadros	VII
Lista de gráficos	VIII
Parte I	1
Introdução	1
Capítulo I – A Fluência	3
1.1. Fluência na Leitura Oral	3
1.2. Avaliação com base no currículo	7
1.3. O modelo RTI	8
1.4. Promoção da fluência através da tutoria de Pares	12
Parte II	16
Capítulo II – Estudo da Promoção da Fluência Oral através da Tutoria de Pares	16
2. Método	17
2.1. Participantes	17
2.2. Instrumentos	19
2.3. Procedimentos	20
Capítulo III – Apresentação dos resultados	27
3. Resultados	27
Referências Bibliográficas	49

RESUMO

Em Portugal, tem-se assistido, nos últimos anos, a uma crescente preocupação na formação de bons leitores, com particular atenção para o 1º ciclo, dado ser durante este que as dificuldades de aprendizagem a nível de leitura se começam a manifestar.

O presente estudo pretende avaliar o efeito da implementação da estratégia de Tutoria de Pares na promoção da fluência oral em alunos, com e sem Necessidades Adicionais de Suporte, do 3º e 4º ano do 1º ciclo

Neste estudo através da estratégia de Tutoria de Pares pretendeu-se aumentar o tempo de leitura supervisionada, na sala de aula.

Participaram neste estudo 54 alunos do 3º e 4º anos do mesmo Agrupamento de Escolas.

Os resultados revelam uma melhoria da fluência na leitura oral dos participantes, com significância estatística na variável velocidade leitora.

Conclui-se assim que, a implementação da estratégia de Tutoria de Pares pode ser utilizada em sala de aula pelo professor, para proporcionar o aumento efetivo de leitura e consequentemente desenvolver a Fluência da Leitura Oral de todos os alunos, com ou sem Necessidades Adicionais de Suporte.

Palavras chave: Tutoria de Pares, Fluência na Leitura Oral, Avaliação com Base no Currículo, 1º ciclo.

ABSTRACT

In Portugal , there has been, in recent years, a growing concern in the formation of good readers , with particular attention to the 1st cycle , since it is during this that the difficulties in learning reading level begins to appear .

The present study aims to assess the effect of implementing the strategy Peer Tutoring in promoting oral fluency in students with and without Additional Needs of Support, 3rd and 4th year in primary school. .

This study through the Peer Tutoring strategy intended to increase the supervised reading time in the classroom.

In this study participated 54 students, two groups of the 3rd grade and one group of the 4th grade of the same group of schools.

The results show an improvement in oral reading fluency of the participants, with statistical significance in the variable speed reader.

It is concluded that the implementation of the strategy for Peer Tutoring can be used in the classroom by the teacher to provide the effective increase in reading and consequently develop the Oral Reading Fluency for all students, with or without Additional Needs of Support.

Keywords : Oral Reading Fluency, Increased reading time, Peer Tutoring, Additional Needs of Support

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira, por todo o apoio prestado e ideias partilhadas ao longo da realização deste estudo. Obrigada pelo apoio e pelas palavras encorajadoras nos momentos mais difíceis.

Às minhas colegas, do mestrado, pelo apoio prestado ao longo destes dois anos.

Às professoras Teresa Coelho, Augusta Silva e Nancy Cabral por terem aceitado participar neste estudo.

A todos os alunos que participaram no estudo. Sem eles nada disto seria possível.

Às minhas queridas amigas Alda e Teresa, pelo apoio e palavras de encorajamento.

À minha família, por ter estado sempre presente e pelo seu apoio nas alturas mais difíceis. Pai, Mãe e Ricardo um muito obrigada!

Em especial, ao Gonçalo. Perdão, se nem sempre estive presente mas tudo o que faço é a pensar em ti!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

NASDSE - National Association of State Directors of Special Education

NCSPM - National Center on Student Progress Monitoring

NICHHD - National Institute of Child Health and Human Development

NRCLD - National Research Center on Learning Disabilities

RTI - Response to Intervention

SPSS -Statistical Package for the Social Sciences

LISTA DE QUADROS

Capítulo I

Quadro 1 – Níveis de leitura de acordo com a precisão

Capítulo II

Quadro 1 - Distribuição dos alunos por turma

Quadro 2 - Caracterização dos alunos quanto género

Quadro 3 - Caracterização dos alunos quanto à idade

Quadro 4 - Textos utilizados, por nível de escolaridade, na Avaliação Informal da Fluência e Precisão na Leitura

Quadro 5 - Textos utilizados para um dos alunos com NAS, da turma T3A, na Avaliação Informal da Fluência e Precisão na Leitura

Quadro 6 - Desenho da investigação com baselines múltiplas

Capítulo III

Quadro 1- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo quanto ao número de palavras lidas

Quadro 2- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao número de erros

Quadro 3- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao número de palavras lidas corretamente

Quadro 4- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao nível de precisão na leitura

Quadro 5- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao tempo de leitura

Quadro 6 - Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, ao nível da fluência na leitura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação do número de palavras lidas de cada turma, nos quatro momentos de avaliação.

Gráfico 2 - Diferenças entre turmas, relativamente ao número de erros nos quatro momentos de avaliação.

Gráfico 3 - Diferenças de cada turma, relativamente ao número de palavras lidas corretamente nos quatro momentos de avaliação.

Gráfico 4 - Diferenças de cada turma, quanto ao índice de precisão nos quatro momentos de avaliação.

Gráfico 5 - Diferenças no tempo de leitura das três turmas, nos quatro momentos de avaliação.

Gráfico 6 - Diferenças entre cada turma relativamente ao índice de fluência.

PARTE I

INTRODUÇÃO

A leitura tem-se assumido como competência imprescindível para o sucesso escolar sendo, para Cruz (2007) a competência mais importante, uma vez que é a base de todas as aprendizagens realizadas pelos alunos. Para tal, é necessário que os seus componentes, fluência, precisão e compreensão leitora, sejam devidamente desenvolvidos nos primeiros três anos de aprendizagem da leitura.

Nos últimos anos, desenvolveram-se algumas investigações sobre a fluência oral (e.g. Agostinho, 2011; Carvalho, 2011; Esteves, 2013; Silva, 2011; Tristão, 2009) onde é demonstrado o trabalho ainda a realizar em Portugal. Ribeiro e Ribeiro (2010) confirmam haver ainda muitos alunos a terminar o 1º ciclo que ainda não dominam totalmente os processos da descodificação.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é avaliar o impacto do aumento efetivo de leitura, através da Tutoria de Pares, na fluência em duas turmas do 3º ano e uma turma do 4º ano.

Para poder responder aos objetivos definidos, este estudo encontra-se dividido em três capítulos.

O capítulo I inicia-se com uma revisão de literatura que aborda o conceito de fluência na leitura oral e a forma como se promove a fluência através da tutoria de pares. Foi focada também a avaliação da fluência com base no currículo que permite de forma eficaz avaliar e monitorizar os progressos dos alunos (Deno, 2003).

No Capítulo II, de acordo com a literatura, descreve-se a metodologia seguida, nomeadamente os participantes, o desenho do estudo, as várias fases e procedimentos a utilizar na recolha de dados. As variáveis em estudo foram a velocidade, medida através do número de palavras corretamente

lidas por minuto e a precisão, que corresponde à percentagem de palavras corretamente lidas no texto.

No capítulo III procede-se à apresentação dos resultados e sua discussão. Apresentam-se ainda algumas limitações e sugestões para futuros estudos.

CAPÍTULO I – A FLUÊNCIA

1.1.FLUÊNCIA NA LEITURA ORAL

Um dos conceitos de fluência, largamente difundido na literatura, preconiza que a fluência corresponde à mestria em três dimensões: velocidade, precisão e prosódia. A fluência na leitura é também apontada como uma das principais características que definem um bom leitor, enquanto uma leitura pouco fluente descreve geralmente um mau leitor (Hudson et al, 2005). No entanto, as diferenças verificadas na fluência não servem apenas para distinguir os bons dos maus leitores, pois a investigação tem demonstrado que uma reduzida fluência na leitura é também um preditor fiável de dificuldades ao nível da compreensão leitora (Fuchs & Fuchs, 1992; Fuchs et al, 2001; Petscher & Kim, 2011). Por este motivo, as políticas educativas nacionais (Ministério da Educação, 2012) e internacionais (National Institute of Child Health and Human Development, 2000) têm definido a aquisição da fluência na leitura como um dos principais objetivos a atingir nos primeiros anos de ensino.

Agostinho (2012) refere que apesar de existir um acordo relativamente à sua pertinência, a definição de fluência na leitura não é ainda consensual na literatura. De um modo geral, esta é definida como a capacidade de decodificar as palavras de um texto de forma precisa e automática e com expressividade, tendo em vista a compreensão (Grabe, 2010; Rasinski, 2004).

LaBerge e Samuels, (1974) citado por Samuels (2012) desenvolveram a Teoria da Automaticidade, na qual descreveram o construto de fluência como a aquisição de proficiência na leitura. Segundo estes autores, a leitura é uma tarefa complexa que envolve a realização simultânea de duas tarefas: a

descodificação das palavras escritas e a compreensão do seu significado. O automatismo, para estes autores, consiste no momento em que a descodificação não exige a atenção consciente do leitor. Quando a descodificação se torna automática, a atenção do leitor é dedicada à compreensão do material escrito. Assim, revela-se então necessário reduzir os recursos atencionais associados à descodificação para possibilitar a compreensão.

Para Carvalho (2011) são considerados fluentes os leitores que identificam as palavras com rapidez e que são capazes de estabelecer ligações entre o texto e os conhecimentos anteriores. A mesma autora refere que os leitores fluentes “são capazes de ler e compreender ao mesmo tempo, o que não acontece com os leitores menos fluentes” (p.72).

Alguns autores (Meyer & Felton, 1999; Stanovich, 1986) referem que uma leitura lenta, além de comprometer a compreensão, poderá ter consequências emocionais e motivacionais.

Para Stanovich (1986) um leitor pouco fluente tem habitualmente experiências de insucesso na leitura oral que o deixam frustrado e que, conseqüentemente o levam a evitar atividades de leitura. A redução do tempo de prática da leitura, não permitirá ao leitor evoluir. Assim, com o passar do tempo, perante o aumento da complexidade das exigências escolares, as dificuldades serão cada vez maiores.

A fluência, na maioria dos leitores, desenvolve-se ao longo do tempo com a experiência de leitura. No entanto, a familiaridade e os assuntos do texto também influenciam a fluência de leitura (Carvalho, 2011).

Para Sim-Sim (2001):

“Ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação do material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a

finalidade da leitura, transformando essa informação em conhecimento” (p.51)

A avaliação da fluência revela-se então muito importante como indicador da competência geral de 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).

Carvalho (2011) afirma “que a fluência pode ser vista como uma ponte entre o reconhecimento e a compreensão” (p.87).

A fluência pode então ser medida através da leitura de uma lista de palavras ou através da leitura de um texto. No entanto, 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).

A fluência reflete então, a velocidade da leitura em voz alta de um texto e pode ser medida através do número de palavras lidas corretamente num minuto.

A velocidade de leitura é considerada, por vários autores, como condição necessária para a compreensão do que se lê, ainda que não seja condição única para tal (Citoler, 1996; Morais, 1997).

Rasinski (2004) defende que uma leitura rápida é reflexo de um reconhecimento de palavras realizado sem esforço.

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 (Carvalho, 2011).

A precisão refere-se à capacidade de reconhecer e decodificar palavras de uma forma exata e precisa, o que só é possível se houver um domínio pleno do princípio alfabético (Esteves, 2013).

Uma leitura pouco precisa tem obviamente uma influência negativa na compreensão do texto. Um leitor que decodifique incorretamente palavras

críticas ou uma grande percentagem de palavras terá maior dificuldade em extrair o significado do texto (Deeney, 2010; Hudson et al., 2005).

Quadro 1 – Níveis de leitura de acordo com a precisão (Rasinski, 2003 citado por Carvalho, 2011)

96 a 100% de precisão	<ul style="list-style-type: none">- Nível de leitura independente- A criança consegue ler sem necessitar de ajuda
90 a 95% de precisão	<ul style="list-style-type: none">- Nível de aprendizagem da leitura- A criança ainda necessita de ajuda para ler e de instrução para ultrapassar problemas
Menos 90% de precisão	<ul style="list-style-type: none">- Nível frustrante de leitura- A criança tem grandes dificuldades em ler o texto, mesmo que tenha ajuda

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 descodificação das palavras sem, no entanto, compreenderem o que estão a ler (Rasinski, 2004).

A investigação tem demonstrado evidência de uma relação recíproca entre o terceiro indicador de fluência na leitura, a prosódia e a compreensão, embora essa relação não seja ainda muito clara (Hudson et al., 2005). Um leitor só consegue uma leitura expressiva a partir do momento que determinado nível de automatismo se encontra estabelecido, como refere Rasinski (2004) citado por Esteves (2013) *"expression is one way in which a reader constructs meaning while reading."* (p.86).

Em suma, a investigação tem evidenciado uma forte relação positiva entre a fluência na leitura oral (com contributos específicos dos seus três componentes) e a compreensão, principalmente nos primeiros anos de

escolaridade quando os alunos estão a desenvolver as suas competências de descodificação precisa e automática (Fuchs et al., 2001; Hosp & Fuch, 2005; Valencia et al., 2010).

Assim, o domínio da leitura é considerado por muitos como sendo uma habilidade académica fundamental para todas as aprendizagens escolares, profissionais e sociais. (Cruz, 2007).

1.2. AVALIAÇÃO COM BASE NO CURRÍCULO

Na literatura é possível encontrar vários métodos para avaliar a fluência oral, no entanto, o mais regularmente referido surge no âmbito da avaliação com base no currículo (Deno, 2003).

Apesar de ser um procedimento pouco utilizado em Portugal, é considerado pelo National Center on Student Progress Monitoring (NCSPM) como um método eficaz, passível de ser utilizado por professores, técnicos e pais de forma a verificar as progressões dos alunos em diversos domínios, matemática, leitura ou escrita. Deno (2003) refere que a avaliação com base no currículo foi desenvolvida com o objetivo de avaliar múltiplas vezes a aprendizagem dos alunos, para tal requer-se que seja rápida, isto é, a sua aplicação deve decorrer em períodos de um a três minutos.

Permite aos professores de uma forma eficaz avaliar e monitorizar os progressos dos seus alunos, produz informações significativas e precisas da situação e evolução de cada aluno (Deno et al, 2001; Fuchs et al, 2001), permite reforçar a comunicação entre docente e aluno através da análise das dificuldades e definição de objetivos (Deno, 2003).

Este método de avaliação tem como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem e é particularmente útil para os professores para sustentar a tomada de decisões. Desta forma, permite regular a aprendizagem sobre a progressão de cada aluno e melhorar todos os processos envolvidos (Fuchs & Fuchs, 1992).

Para implementar a avaliação com base no currículo, a propósito da fluência de leitura oral, Rasinski (2004) sumaria os passos necessários. O primeiro consiste em selecionar um texto de nível educacional adequado ao estudante em causa e submeter este texto a uma fórmula de legibilidade (para avaliar a sua facilidade de leitura). Em seguida, pede-se ao estudante que leia oralmente o texto, a leitura é gravada e cronometrada. Para a análise da velocidade de leitura são descontados os erros de leitura e calculadas as palavras corretamente lidas por minuto. Para a análise da correção na leitura é calculada a percentagem de palavras corretamente lidas, tendo em conta o número total de palavras do texto. Este foi o procedimento empregue ao longo dos vários momentos de avaliação deste estudo.

1.3.O MODELO RTI

O modelo Response to Intervention (RTI) é considerado pelo National Research Center on Learning Disabilities (NRCLD) como um processo através do qual é possível monitorizar de uma forma sistemática o progresso de um estudante e, a partir dessa avaliação, tomar decisões educativas (Elliott, 2008).

É considerada uma abordagem inovadora que possibilita aos educadores melhorar os resultados acadêmicos dos seus alunos e identificar alunos com necessidades educativas especiais (NASDSE, 2006).

Deste modo, um aluno que após a intervenção continue a revelar uma baixa realização, poderá ser considerado em risco de insucesso e até necessitar dos serviços da educação especial (NRLCD, 2005)

Para Reutebuch (2008) este modelo de trabalho permite promover uma instrução de alta qualidade e intervenção de acordo com as necessidades de cada aluno. Para este autor, o RTI baseia-se na monitorização regular dos progressos alcançados que poderão revelar a necessidade de intensificação de serviços. Assim, tendo por base os resultados, algumas decisões podem ser definidas, nomeadamente no que se refere à duração, frequência e quantidade de tempo para as diversas intervenções.

De acordo com Johnson et al. (2006) a RTI baseia-se num conjunto de características:

- a) Alta qualidade, cientificamente baseada nas instruções da aula;
- b) O estudante é avaliado no contexto da aula;
- c) Observação direta ao nível da escola, dos estudos e do comportamento;
- d) Monitorização do progresso contínuo dos estudantes;
- e) Implementação de uma investigação adequada baseada nas intervenções;
- f) Monitorização do progresso durante as intervenções;
- g) Ensino de medidas de comportamento constante.

O uso da avaliação sistemática vai permitir identificar quais os alunos que estão em risco de terem algumas dificuldades de aprendizagem e as suas reais necessidades; corroborar as tomadas de decisões ao longo das intervenções; permitir desenhar as intervenções de acordo as necessidades dos alunos; monitorizar o progresso dos alunos ao longo das intervenções (Fuchs, 2008).

Para a implementação do modelo RTI, existem duas abordagens possíveis, com estrutura semelhante, que diferem somente nas intervenções: abordagem de resolução de problemas e abordagem de protocolo estandardizado. (Fletcher & Vaughn, 2009). A abordagem de resolução de problemas consiste na avaliação e intervenção, havendo a implementação de intervenções desenhadas de acordo com as necessidades individuais do aluno. Contrariamente, na abordagem de protocolo estandardizado a intervenção é aplicada a um conjunto de alunos que manifestem o mesmo tipo de dificuldades (Fuchs & Fuchs, 2006; Shores & Bender, 2007). Na literatura, a abordagem de protocolo estandardizado é identificada como a mais usada nas investigações e intervenções, sustentadas no modelo RTI, na prevenção e remediação de dificuldades na leitura (Burns & Gibbons, 2008; Fletcher & Vaughn, 2009; Fuchs & Fuchs, 2006).

As duas abordagens abrangem múltiplos níveis de intervenção, entre três e seis, sendo o mais sugerido, na literatura, o de três níveis (Shores & Bender, 2007). Esses níveis são: nível I ou prevenção primária; nível II ou prevenção secundária e, nível III ou prevenção terciária (Fuchs & Fuchs, 2006).

Hoover (2011) citado por Silva (2011) refere que o nível I consiste na instrução no domínio da leitura em contexto de sala de aula dirigida a todos e, de acordo com a evolução verificada, são efetuadas adaptações que respondam às necessidades de todos os alunos. Neste nível, usualmente no início do ano letivo, é realizada uma avaliação *screeing* que permite identificar todos os alunos que possam necessitar de uma intervenção adicional. Para tal, deve proceder-se à monitorização por um período de 6 a 8 semanas, o necessário para perceber o resultado da intervenção. Caso, o resultado não seja o esperado deve-se então passar para um novo nível de intervenção.

Taylor (2008) considera que uma instrução efetiva e de qualidade reduz consideravelmente o número de alunos que possam necessitar de uma

intervenção adicional. Cerca de 80% dos alunos consegue ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, no domínio da leitura, quando usufruem de uma instrução efetiva e de elevada qualidade (Burns & Gibbons, 2008). No entanto, quando os resultados da intervenção não são satisfatórios, os alunos devem receber uma intervenção adicional correspondente a uma intervenção de nível II (Shores & Bender, 2007; Denton & Vaughn, 2010; Fuchs & Fuchs, 2006; Hoover, 2011).

A intervenção de nível II é dirigida a todos os alunos que continuam a demonstrar dificuldades de aprendizagem, após a intervenção de nível I. A intervenção neste nível é intensa, isto é, mais sistemática, frequente e duradoura (Silva, 2011). Neste nível, a monitorização do progresso dos alunos deve ocorrer pelo menos semanalmente, para sustentar a tomada de decisões (Shores & Shores, 2007; Burns & Gibbons, 2008; Denton & Vaughn, 2010; Fuchs & Fuchs, 2008; Hoover, 2011).

O sucesso da intervenção assenta num conjunto de pressupostos:

- dimensão do grupo; podendo ser grupos de 3 a 5 elementos (Denton & Vaughn, 2010), de 2 a 8 elementos (VanDerHeyden & Burns, 2010). No entanto, Burns e Gibbons (2008) defendem que o ideal são grupos com 4 a 6 elementos;
- duração e frequência das sessões, podendo variar entre três a cinco sessões semanais com uma duração aproximada de 30 minutos (Burns & Gibbons, 2008; VanDerHeyden & Burns, 2010) ou entre 20 a 40 minutos (Vaughn & Denton, 2008);
- duração da intervenção, podendo haver intervenções de pouca duração com 3 a 4 sessões semanais ou ainda de longa duração, com sessões diárias durante 20 a 30 sessões (Vaughn & Denton, 2008);
- dinamizador, as intervenções podem ser dinamizadas por professores, especialista na leitura, professores de educação especial ou psicólogos educacionais (Burns & Gibbons, 2008; Vaughn & Denton, 2008).

Fuchs e Fuchs (2008) referem que a maioria dos alunos, quando usufruem de uma intervenção de nível II, conseguem ultrapassar as suas dificuldades e regressam para o nível I. No entanto, quando os alunos continuam a não progredir após intervenções do nível I e II, devem então receber uma intervenção mais intensiva.

O nível III consiste então numa intervenção mais intensiva e individualizada. Neste nível há uma diminuição dos elementos do grupo, entre um a dois alunos, e um aumento quer da frequência quer da duração das sessões. A implementação deste nível de intervenção geralmente fica a cargo do professor da educação especial, na medida que as estratégias usadas são semelhantes às da Educação Especial (Burns & Gibbons, 2008; Fletcher & Vaughn, 2009; Hoover, 2011).

1.4.PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA ATRAVÉS DA TUTORIA DE PARES

A promoção da fluência de leitura oral através do modelo RTI, especialmente nas intervenções de nível II, tem sido largamente utilizado em contextos educacionais internacionais, nomeadamente nos Estados Unidos da América (Silva, 2011). Hoover (2011) refere existirem vários métodos que devem ser usados para promover as competências da leitura, contudo, a mais difundida quer na investigação e na prática, em sala de aulas, é a tutoria de pares.

Monteiro (2003) refere que o termo Tutor, criado no séc. XVI, “designa, nos textos universitários ingleses, a personagem que, no ensino, acompanhava o aluno no seu esforço pessoal de aprendizagem. No séc. XIX, porém, o mesmo termo significava (...) o aluno que ensinava outro” (p.159).

Para a implementação do método tutorial existem dois modelos: a Tutoria de Pares (Peer Tutoring) e a Tutoria cruzada (Cross Tutoring). No primeiro método as crianças são organizadas em pares que têm sensivelmente a mesma idade e o mesmo nível de escolaridade. O segundo consiste em organizar as crianças em pares mas com idade e nível de escolaridade diferentes.

A aplicação de modelos tutoriais, de acordo com Monteiro (2003) pode recorrer a diferentes modalidades:

- Modalidade não estruturada em que os tutores têm a possibilidade de organizar as atividades e a escolha de materiais, desenvolvendo assim a responsabilidade;

- Modalidade estruturada na qual o professor controla todos os materiais e procedimentos. Esta modalidade centra-se no tutorando e atenua a responsabilidade dos tutores na organização e condução das sessões de aprendizagem;

- Modalidade semiestruturada que combina as modalidades referidas anteriormente, ou seja, os tutores programam e gerem as sessões de aprendizagem podendo ser modificadas de acordo com os ritmos e interesses dos tutorandos.

Topping (2000) refere que esta estratégia de ensino consiste na formação de pares para a realização de uma determinada tarefa de aprendizagem, na qual os elementos do par se entreejudam e apoiam mutuamente, de uma forma interativa, sistemática e significativa. Na literatura, vários autores (e.g. Bond & Castagnera, 2006; Terpstra & Tamura, 2008; Sanches-Ferreira & Santos, 1994) consideram ser uma estratégia com muitas potencialidades educativas, com resultados significativos na motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento na tarefa, autoestima, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo. Para isso, o grupo de pares deve estabelecer uma relação de reciprocidade nas tarefas de aprendizagem, isto é, quando um dos

elementos ajuda, faz o papel de tutor e o outro o papel de tutorando (Sardinha, 2006; Topping, 2000; 2005; Sanches-Ferreira & Santos, 1994). Deste modo, o tutorando é quem procura a orientação para ultrapassar as suas dificuldades, devendo o tutor, através da partilha de conhecimentos, estimulação, observação e protecção, apoiar o tutorando a atingir os seus objetivos. (Topping, 2006).

Para Sardinha (2006), um aluno, ao assumir o papel de tutor, deve motivar o tutorando a tentar progredir e ultrapassar as suas dificuldades; orientar e acompanhar o tutorando; aconselhar no sentido de garantir a continuidade do processo de aprendizagem do tutorando; orientar e corrigir no decorrer das atividades; estimular para a realização das tarefas; elogiar e reforçar a autocorreção. Ao tutorando compete ter um papel ativo na sua aprendizagem e acreditar que pode evoluir e ultrapassar as suas dificuldades.

Silva (2011) refere que a tutoria de pares tem evidenciado, comparativamente ao ensino formal, ganhos significativos no desempenho escolar, assim como no desenvolvimento sócio emocional, apresentando ganhos não apenas para o tutorando mas também para o tutor.

Com a tutoria de pares é possível promover a aprendizagem; rentabilizar a relação tempo/aprendizagem (Sanches-Ferreira & Santos, 1994); desenvolver competências cognitivas; adquirir normas; aumentar o espírito de solidariedade (Sardinha, 2006) e desenvolver competências de comunicação e afetivas (Sardinha, 2006; Topping 2005).

No entanto, vários autores referem (e.g. Sanches-Ferreira & Santos, 1994; Topping, 2000;2005) que para garantir a qualidade e o sucesso da tutoria de pares devem estar reunidas as seguintes características: definir o procedimento a utilizar durante a tutoria, o horário, a duração da atividade e organização do espaço; ensinar e treinar o tutor e o tutorando; ensinar as competências gerais da tutoria aos pares envolvidos; monitorizar a qualidade do relacionamento dos pares; proporcionar a rotatividade dos papéis entre o

tutor e o tutorando e a avaliação. A avaliação realizada pelo professor, durante a atividade, dos progressos alcançados pelos alunos permitirá a modificação, sempre que necessário, da atividade de forma a garantir a sua eficácia.

Sanches-Ferreira e Santos (1994) referem que após o processo de tutoria de pares ser interiorizado, assim como o clima de interajuda, o sistema de tutores pode ser generalizado para outras atividades de grupo.

Por fim, a tutoria de pares tem sido referenciada em vários estudos (e.g. Dufrene et al., 2010; Vasady & Sanders, 2008) que comprovam a sua eficácia, na promoção da fluência da leitura oral em alunos, com ou sem necessidades adicionais de suporte, de diferentes níveis de escolaridade, idade e línguas.

PARTE II

CAPÍTULO II – ESTUDO DA PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA ORAL ATRAVÉS DA TUTORIA DE PARES

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo foi desenvolvido em duas escolas nas quais a autora exercia funções como professora da Educação Especial.

Após a análise dos resultados da primeira avaliação concluiu-se que alguns alunos revelavam fracas prestações ao nível da fluência e precisão, estando muito aquém do definido pelas metas curriculares para o 3º e 4º anos, no que concerne à leitura. As metas definidas para o 3º ano em relação à leitura são *“Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto”* e para o 4º ano *“Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto”* (Ministério da Educação, 2012). Definiram-se então estratégias para promover o desenvolvimento e melhorar os resultados das competências de fluência e precisão de leitura nos alunos das três turmas anteriormente referidas.

A partir da formulação do problema, definimos quais as questões orientadoras do estudo e os objetivos que se propõe atingir e que formulamos do seguinte modo: o aumento efetivo do tempo de leitura, através da estratégia de Tutoria de Pares, contribuirá para melhorar a fluência e a precisão da leitura dos alunos?

E, em caso afirmativo, esta melhoria será mais visível nas turmas com maior ou menor nível prévio de fluência e precisão na leitura?

Para responder a estas questões desenvolveu-se este estudo para avaliar o impacto da estratégia de Tutoria de Pares, no desenvolvimento da

competência de leitura, especificamente nas dimensões da fluência e precisão, através da implementação de um conjunto de atividades para a promoção da leitura.

2.MÉTODO

Este estudo iniciou-se com a revisão da literatura sobre a tutoria de pares e a fluência de leitura oral, mais concretamente na avaliação e desenvolvimento da fluência de leitura oral. Com esta revisão foi possível reunir e desenvolver um conjunto de procedimentos e instrumentos que permitissem avaliar o impacto da Tutoria de Pares na fluência de leitura oral.

2.1.PARTICIPANTES

O presente estudo contou com a participação de duas turmas do 3º e uma do 4º ano do ensino básico (N=54) dos quais seis (11,1%) são alunos com Necessidades Adicionais de Suportes (NAS). Os alunos estavam divididos por duas escolas do mesmo agrupamento, do concelho de Espinho, em duas turmas do 3º ano de escolaridade (T3A e T3B) e uma do 4º ano (T4).

Quadro 1. Distribuição dos alunos por turma

	Alunos sem NAS	Alunos com NAS	Total
Turma 3A	15	2	17
Turma 3B	16	1	17
Turma 4	16	3	20
		N=	54

Quadro 2. Caracterização dos alunos quanto ao sexo

		T3A		T3B		T4	
		n	%	n	%	n	%
Sexo	Feminino	5	29,4	12	70,6	9	45
	Masculino	12	70,6	5	29,4	11	55
	Total	17	100	17	100	20	100

Quadro 3. Caracterização dos alunos quanto à idade

		T3A		T3B		T4	
		n	%	n	%	n	%
Idade	9	15	88,2	13	76,5	14	70
	10	1	5,9	3	17,6	2	10
	11	1	5,9	0	0	2	10
	12	0	0	1	5,9	2	10
	Total	17	100	17	100	20	100

2.2. INSTRUMENTOS

Neste estudo foi utilizado a *“Avaliação Informal da Fluência e Precisão na Leitura”*, que é abundantemente utilizado tanto em estudos internacionais como nacionais, e que recorre à Avaliação com Base no Currículo como procedimento de avaliação.

Para a realização deste estudo foram selecionados textos, retirados de manuais do 3º e 4º ano de escolaridade, diferentes dos utilizados pelos participantes. Para a seleção foi pedida a colaboração das professoras titulares que participaram na escolha dos textos. No Quadro 4 apresentam-se os textos utilizados para a Avaliação Informal da Fluência e Precisão, por nível de escolaridade (Anexo I e II).

Quadro 4. Textos utilizados, por nível de escolaridade, na Avaliação Informal da Fluência e Precisão na Leitura.

		3º ano			4º ano		
		Título do texto	Autor	N.º de palavras	Título do texto	Autor	N.º de palavras
Momentos de Avaliação	M1	“O rei vai nu”	Hans Christian Andersen (adaptado)	281	“O rei vai nu”	Hans Christian Andersen (adaptado)	281
	M2	“Uma jangada para dois”	Isabel Stilwell	263	“Duas Estrelas”	António Torrado	307
	M3	“História de uma dor de cabeça”	Álvaro Magalhães	332	“A Alice”	Rita Taborda Duarte	293
	M4	“A pequena Estrela”	Rosário Alçada Araújo	305	“Os balões coloridos”	José Jorge Letria	301

Na turma T3A há um aluno cujo nível atual de leitura se encontra a nível do início do 1º ano, não sendo possível utilizar os textos escolhidos para o 3º ano. Para tal, foram elaborados textos adequados (quadro 2) ao seu nível de leitura.

Quadro 5. Textos utilizados para um dos alunos com NAS, da turma T3A, na Avaliação Informal da Fluência e Precisão na Leitura.

		Título do texto	Autor	N.º de palavras
Momentos de Avaliação	M1	“O Ivo é o avô”	Paula Teles	44
	M2	“A menina e o menino”	Fátima Santos	49
	M3	“A menina vai à vila”	Fátima Santos	53
	M4	“O carro do pai”	Fátima Santos	44

É de salientar que para cada um dos textos foi elaborada uma folha de cotação (Anexo IV).

2.3. PROCEDIMENTOS

Este estudo utilizou um desenho de investigação de baselines múltiplas, para estabelecer uma relação de causalidade entre a implementação da estratégia de tutoria de pares e a mudança observada na fluência na leitura. Este tipo de desenho de baselines múltiplas foi implementado de forma a garantir o controlo experimental através da iniciação faseada da intervenção

pelos participantes. Para Horner (2005), neste tipo de desenho, cada um dos participantes funciona como o seu próprio controlo.

Deste modo esta investigação foi dividida em sete fases:

- 1º Momento de Avaliação (M1);
- 10 sessões de Tutoria de Pares (T3A);
- 2º Momento de Avaliação (M2);
- 10 sessões de Tutoria de Pares (T3A e T3B);
- 3º Momento de avaliação,
- 10 sessões de Tutoria de Pares (T3A, T3B e T4);
- 4º Momento de Avaliação (M4).

No quadro 3 apresentamos o desenho da investigação de um modo mais específico.

Quadro 3. Desenho da investigação com baselines múltiplas

	1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase	6ª fase	7ª fase	
	10 sessões		10 sessões		10 sessões		Total	
T3A	1ª avaliação	TP	2ª avaliação	TP + ET	3ª avaliação	TP	4ª avaliação	30
T3B				TP		TP + ET		20
T4						TP		10

TP:Tutoria de Pares; ET: Escrita de texto.

I) Realização da Avaliação Baseline

Durante esta primeira fase, todos os participantes envolvidos neste estudo foram avaliados com recurso a um texto retirado de um manual diferente daquele usado pelos participantes, com a exceção de um aluno da turma T3A, com NAS, ao qual foi aplicado um texto adequado ao seu nível de leitura atual.

Esta avaliação foi aplicada a todos os participantes individualmente, numa sala com condições de privacidade, boa luminosidade e baixo nível de ruído. No início da avaliação era explicada, a cada aluno, a tarefa que iria ser pedida. De seguida, era entregue uma folha com o texto a ser avaliado. Para dar início à leitura era acionado o cronómetro e registados os erros cometidos pelo aluno ao longo da leitura na folha de cotação. Ao fim de 3 minutos era marcado o local no texto até onde o aluno leu. Se o aluno terminasse antes do tempo limite, o cronómetro era parado e o tempo despendido era registado na folha de cotação.

Para registo de erros seguiu-se a Taxonomia de erros de Kenneth Goodman (1968,1973) citado por Carvalho, (2011). Deste modo, foram considerados como erros de leitura:

- a inserção (quando acrescenta letras, sílabas ou palavras inteiras);
- a omissão (quando omite letras, sílabas ou palavras inteiras);
- a substituição (quando substitui letras ou palavras por outras);
- a inversão (quando inverte a ordem de letras ou palavras);
- regressão (quando repete palavras ou frases do texto);
- a ajuda nas palavras (quando hesita mais de 5 segundos na leitura de uma palavra).

É importante realçar que neste estudo a tipologia dos erros não é tida em conta.

Na folha de cotação foram anotadas as seguintes variáveis: o tempo despendido na leitura do texto (TL), o número de palavras lidas (PL); o número de erros (E), o número de palavras lidas corretamente obtido através da fórmula: PLC=PL-E; o índice de precisão (IP) obtido através da fórmula:

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

e o índice de Fluência (IF) obtido através da fórmula:

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

No final da avaliação, para evitar possíveis erros, foram novamente ouvidas as gravações, no sentido de comprovar os dados obtidos.

II) Intervenção

Antes de dar início à intervenção foi necessário formar os pares e sensibilizar os alunos sobre o funcionamento da atividade de tutoria de pares.

a) Formação de pares

Após o primeiro momento de avaliação foram formados os pares, nas três turmas em estudo. Esta ação foi realizada em parceria com as professoras titulares de turma. A formação das díades teve como base a opinião da professora titular das respectivas turmas, tendo em conta as características individuais de cada aluno e a primeira avaliação da leitura. Na elaboração dos pares a heterogeneidade foi uma preocupação central. Deste modo, foram formadas díades e sempre que a funcionalidade dos alunos não permitisse a realização da atividade autonomamente, eram formadas tríades. No quadro 4 apresentamos os pares formados, por turma.

Quadro 4. Formação dos pares por turma

	Díades	Tríades
Turma 3A	7	1
Turma 3B	7	1
Turma 4	7	2

b) Sessão de Sensibilização

Nesta sessão de sensibilização, com a duração de 90 minutos, os participantes foram esclarecidos sobre o estudo e os seus objetivos. Foram informados sobre a atividade de tutoria de pares e o seu funcionamento. Foi então explicado que para esta atividade havia necessidade de existir um tutor e um tutorando e que em cada sessão haveria a inversão de papéis, isto é, o tutor passava a tutorando e o tutorando a tutor. Após terem conhecimento da constituição das díades e a ordem pela qual os seus elementos deveriam ler em todas as sessões, foi-lhes pedido que se agrupassem. Neste momento foi realizada a simulação de uma sessão de tutoria de pares. Foram entregues dois textos e duas folhas de cotação do texto a cada par. Para o registo na folha de cotação do texto foi definido o que era considerado como erro na leitura, de acordo com a taxonomia utilizada nos diferentes momentos de avaliação, referida anteriormente.

Por fim, cada aluno leu um texto (tutorando) e o seu par (tutor) fez o seu registo na folha de cotação.

c) Tutoria de pares

Durante a tutoria de pares, da 1ª à 10ª sessão, na turma T3A, todos os dias e à mesma hora, previamente definida pela professora titular de turma, os alunos sentavam-se junto ao seu par. A cada par eram entregues os textos e as folhas de cotação. Os alunos iniciavam a atividade de leitura que tinha a duração de 10 minutos, dos quais 7 eram de tempo efetivo de leitura e o tempo restante era dedicado ao registo nas folhas de cotação. A atividade era sempre acompanhada pela professora titular de turma e por mim, sempre que possível.

No final da 1ª fase, e após a 2ª avaliação, a professora da turma T3A pediu-me que a 2ª fase abrangesse não só a leitura, mas também a escrita. Neste momento, e como a turma T3B ia iniciar a intervenção, decidimos então

continuar com a tutoria de pares e acrescentar uma nova atividade, mas agora de escrita.

Durante a 11ª e até à 20ª sessão manteve-se a tutoria de pares na leitura, nos mesmos moldes da fase anterior para as turmas T3A e T3B. Na turma T3A, após a tutoria de pares, e através dos registos das folhas de cotação dos textos, seleccionávamos as duas palavras onde se tinham registado mais erros. Após essa seleção era pedido aos alunos que redigissem um texto com um mínimo de 90 palavras e em que essas palavras surgissem obrigatoriamente quatro vezes. Antes do início da redação dos textos os alunos teriam que consultar o dicionário e registar o significado de cada uma das palavras. Esta atividade na sua totalidade tinha a duração de 60 minutos.

Nesta última fase, da 21ª à 30ª sessão, manteve-se a tutoria de pares nos mesmos moldes das fases anteriores para as turmas T3A, T3B e T4. No entanto, para a turma T3A, os textos lidos ao contrário do que tinha sido realizado até esta fase não eram fornecidos pelas professoras, mas eram os textos que os alunos tinham redigido na fase anterior. Na turma T3B, após a tutoria de pares foi acrescentada a atividade de escrita, utilizada na turma T3A, na fase anterior.

Nesta fase, a atividade na turma T3A, tinha a duração de 7 minutos. Para a turma T3B, esta atividade na sua totalidade tinha a duração de 60 minutos. E, para a turma T4, esta atividade tinha a duração de 10 minutos. As atividades eram sempre acompanhadas pela professora titular de turma e pela autora, sempre que possível.

III) Realização da Avaliação Informal da Fluência Oral

Recolha de dados

A recolha de dados ocorreu em momentos distintos: antes, durante e após intervenção. Nos diferentes momentos recolheram-se os dados referentes à Avaliação Informal da Velocidade e Precisão de Leitura.

No que concerne aos dados da fluência oral usaram-se apenas os dados relativos à velocidade e à precisão leitora.

As avaliações decorreram durante o período de aulas, numa sala exterior à sala de aula que reunia condições adequadas para o efeito.

Tratamento de dados

Após a recolha de dados procedeu-se ao seu tratamento através de procedimentos geralmente usados para a análise estatística. Tendo-se recorrido ao software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20 e Microsoft Office Excel 2010.

PARTE III

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

3.RESULTADOS

Como dissemos, com este estudo pretendemos avaliar o impacto da estratégia de Tutoria de Pares, no desenvolvimento da Fluência Oral de leitura, especificamente nas dimensões da precisão e fluência. Para isso, aplicamos instrumentos que nos permitissem avaliar a Fluência nos momentos pré e pós intervenção

3.1.PRECISÃO

O nível de precisão na leitura é-nos dado pela capacidade de ler um texto com exatidão. A folha de cotação utilizada no nosso estudo, na avaliação informal da leitura, permitiu-nos anotar o número de palavras lidas (**PL**), o número de erros (**NE**) e o número de palavras lidas corretamente (**NPLC**).

3.1.1.Número de palavras lidas (PL)

No quadro 1 apresentamos os resultados obtidos ao longo dos quatro momentos de avaliação, nas três turmas.

Quadro 1- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo quanto ao número de palavras lidas

		Número de palavras lidas											
		T3A				T3B				T4			
		Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.
Momentos de avaliação	M1	213,94	68,306	44	281	185,41	57,920	2181,5	229,06	235,95	48,488	134	281
	M2	215,41	62,139	45	41	181,53	43,510	81	258	227,45	54,541	133	281
	M3	248,41	77,869	41	332	207,41	46,086	108	296	234,15	52,049	125	293
	M4	255,24	71,868	50	305	229,06	51,985	107	297	250,35	54,573	132	301

Como se pode observar, no quadro 2, em todas as turmas houve um aumento do número de palavras lidas da linha de base para o quarto momento de avaliação.

De facto, na turma T3A verificou-se um aumento na média de palavras lidas de 41,3 palavras, da linha de base (M1) para o momento pós intervenção (M4). O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que nos momentos 1 e 2 registou-se, com significância estatística, a menor média no número de palavras lidas comparativamente aos momentos 3 ($p < .001$) e 4 ($p < .001$).

Na turma 3B, verificou-se um aumento na média de palavras lidas de 47,53 palavras, do momento pré - intervenção (M2) para o momento pós intervenção (M4). O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que nos momentos 1 e 2 registou-se, com significância estatística, menor média no número de palavras lidas comparativamente aos momentos 3 ($p < .05$) e 4 ($p < .001$). No momento 3, a média de palavras lidas foi significativamente inferior à média registada no momento 4 ($p = .004$).

Na turma 4, o aumento da média de palavras lidas do momento pré – intervenção (M3) e pós intervenção foi de 16,2 palavras. O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que os alunos leram mais palavras no momento 4, comparativamente à média de palavras lidas nos momentos 1 ($p=.035$), 2 ($p=.001$) e 3 ($p=.001$).

O gráfico 1 ilustra as diferenças de cada turma, relativamente ao número de palavras lidas nos quatro momentos de avaliação.

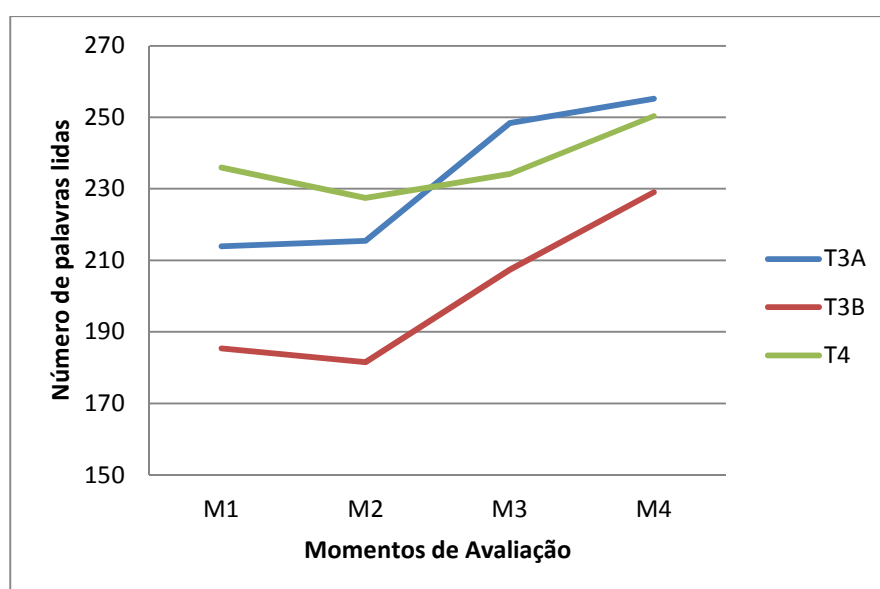


Gráfico 1. Comparação do número de palavras lidas de cada turma, nos quatro momentos de avaliação

A comparação interturmas realizada através do teste Kruskal-Wallis indica existirem diferenças estatisticamente significativas na média de palavras lidas em função da turma a que os alunos pertencem no momento 1, $\chi^2(2)=7.055$, $p=.029$, no momento 2, $\chi^2(2)=8.172$, $p=.017$, no momento 3, $\chi^2(2)=6.498$, $p=.039$.

Através da Correção de Bonferroni constatamos que no momento 1, os alunos da turma T4 apresentam uma média de palavras lidas estatisticamente superior à dos alunos da turma 3B. No momento 2, os alunos da turma T4

apresentam uma média de palavras lidas estatisticamente superior à dos alunos da turma T3B. Relativamente aos momentos de avaliação 3 e 4, não foram evidenciadas diferenças significativas.

No momento pós intervenção a turma T3A, como se pode verificar no gráfico 1, conseguiu melhores resultados do que a turma T4, ainda que não sejam significativos estatisticamente.

Assim, parece poder concluir-se que à medida que o tempo de leitura aumenta o número de palavras lidas também aumenta.

3.1.2. Número de erros (NE)

De seguida, analisamos o número de erros cometidos pelos alunos que resulta das incorreções na leitura (inserções, omissões, substituições, inversões, inserções, regressões) e as palavras não lidas.

Quadro 2- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao número de erros

		Número de erros											
		T3A				T3B				T4			
		Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.
Momentos de	M1	6,06	4,520	1	20	8,88	5,243	3	25	10,75	6,781	4	27
	M2	4,88	5,372	0	15	7,41	6,175	1	26	8,05	4,850	0	17
	M3	3,82	2,767	1	10	6,06	3,010	2	11	5,80	3,592	1	14
	M4	1,65	1,967	0	7	2,88	1,833	0	6	3,50	2,090	1	8

Ao observar o quadro 2, é possível verificar a diminuição do número médio de erros cometidos nas três turmas, da linha de base para o quarto momento de avaliação.

Na turma T3A houve uma diminuição média de 4,41 erros cometidos desde a linha de base (M1) para o momento pós intervenção (M4). O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 regista, com significância estatística, menor média de erros cometidos comparativamente aos momentos 1 ($p=.001$) e 2 ($p=.038$).

Na turma T3B, do momento pré - intervenção (M2) para o momento pós intervenção verificou-se uma diminuição média de 4,53 erros cometidos. O teste de medidas repetidas indica existirem diferenças estatisticamente significativas, sendo que o momento 4 regista, com significância estatística, menor média de erros cometidos comparativamente aos momentos 1 ($p<.001$), 2 ($p=.007$) e 3 ($p=.001$).

Na turma 4, houve uma diminuição média de erros cometidos do momento pré - intervenção (M3) para o momento pós intervenção (M4). O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 registaram-se, com significância estatística, menor média de erros cometidos comparativamente aos momentos 1, 2 e 3. Os alunos desta turma cometeram também significativamente menos erros no momento 3 em comparação à avaliação inicial (momento 1).

De seguida, no gráfico 2, analisaremos as diferenças entre turmas, relativamente ao número de erros cometidos nos quatro momentos de avaliação.

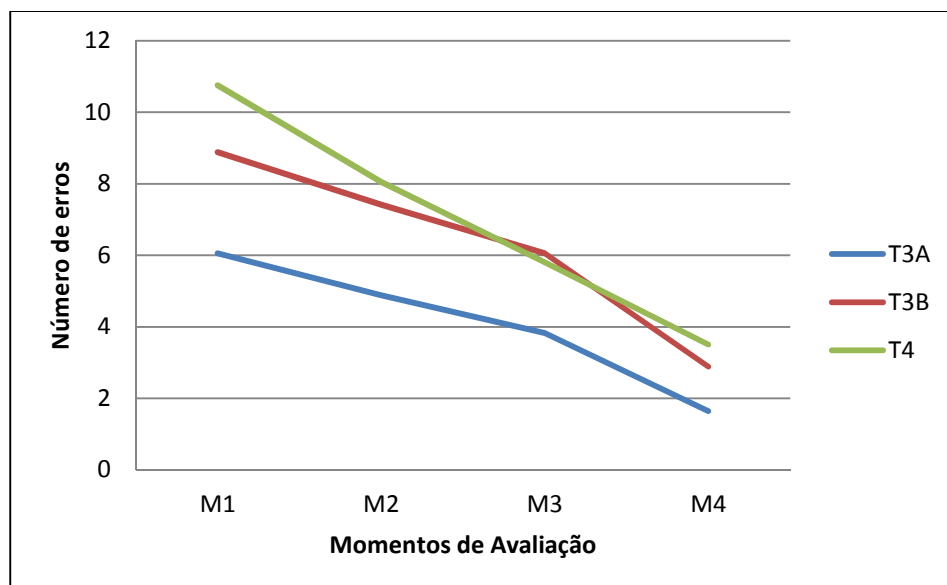


Gráfico 2. Diferenças entre turmas, relativamente ao número de erros nos quatro momentos de avaliação.

Na comparação interturmas é possível verificar que houve uma diminuição do número de erros cometidos durante a leitura, ao longo dos 4 momentos de avaliação.

O teste de Kruskal-Wallis indica existirem diferenças estatisticamente significativas na média de erros cometidos em função da turma a que os alunos pertencem no momento 1, $\chi^2(2)=8.724$, $p=.013$, no momento 4, $\chi^2(2)=8.726$, $p=.013$.

A Correção de Bonferroni revelou que no momento 1, os alunos da turma T4 apresentam uma média de erros cometidos estatisticamente superior à dos alunos da turma T3A, assim como no momento 4, $p=.019$.

Podemos então concluir, que à medida que o tempo de leitura aumenta o número de erros cometidos durante a leitura diminui.

3.1.3. NÚMERO DE PALAVRAS LIDAS CORRETAMENTE

No quadro 3, podemos observar o número de palavras lidas corretamente (**NPLC**) resultantes da subtração do número de erros (**E**) ao número de palavras lidas (**NPL**).

Quadro 3- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao número de palavras lidas corretamente

		Número de palavras lidas corretamente											
		T3A				T3B				T4			
		Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.
Momentos de avaliação	M1	207,88	71,629	32	279	176,53	58,107	57	262	225,20	51,890	126	276
	M2	210,53	65,991	33	263	174,12	45,746	71	257	219,40	57,260	125	281
	M3	244,59	79,183	38	331	201,35	45,854	98	289	228,35	53,194	118	290
	M4	253,59	73,630	43	305	226,18	52,441	102	296	246,85	55,284	128	300

Relativamente ao número de palavras lidas corretamente, podemos observar um aumento em todas as turmas, desde a avaliação pré - intervenção à avaliação pós intervenção

Na turma T3A verificou-se um aumento da média de 45,71 palavras lidas corretamente da primeira para a quarta avaliação (M4). O teste medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que nos momentos 1 e 2 registou-se, com significância estatística, menor média de palavras lidas corretamente comparativamente aos momentos 3 ($p < .001$) e 4 ($p < .001$) ou seja, houve um ponto de inflexão no momento 2, a partir do qual a eficácia dos alunos na leitura de palavras aumentou significativamente.

Na turma T3B, do momento pré - intervenção (M2) para o momento pós intervenção verificou-se um aumento da média de 52,02 palavras lidas

corretamente. O teste de medidas repetidas indica existirem diferenças estatisticamente significativas, sendo que nos momentos 1 e 2 registou-se, com significância estatística, menor média de palavras lidas corretamente comparativamente aos momentos 3 ($p < .01$) e 4 ($p < .001$), ou seja, houve um ponto de inflexão no momento 2, a partir do qual a eficácia dos alunos na leitura de palavras aumentou significativamente. Verificou-se também entre o momento 3 e 4, a média de palavras lidas corretamente continuou a aumentar significativamente ($p = .001$), atingindo o seu valor mais elevado no momento 4.

Na turma T4, no momento pós intervenção (M4), verificou-se um aumento da média de 18,5 palavras lidas corretamente. O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 registou-se, com significância estatística, maior média de palavras lidas corretamente comparativamente aos momentos anteriores.

No gráfico 3, podemos observar as diferenças de cada turma, relativamente ao número de palavras lidas corretamente.

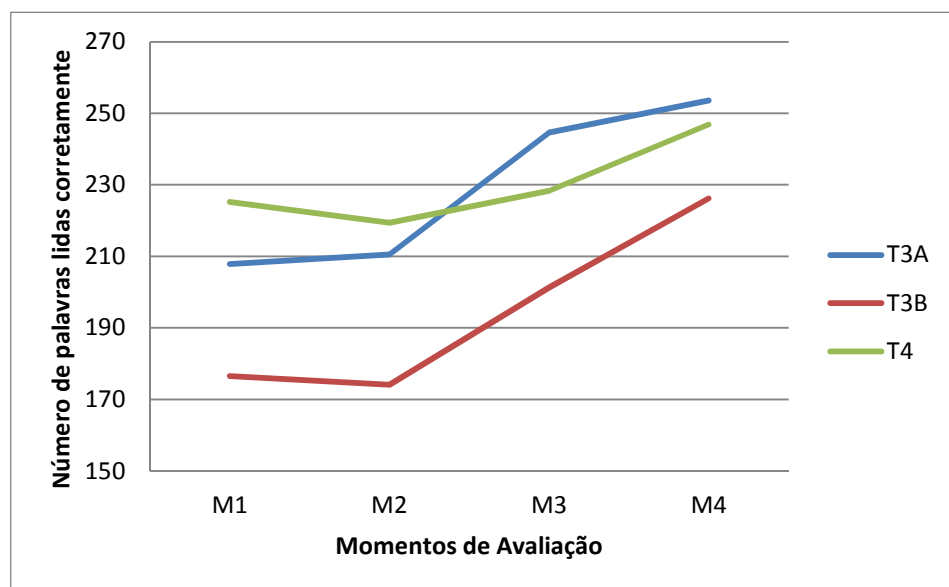


Gráfico 3. Diferenças de cada turma, relativamente ao número de palavras lidas corretamente nos quatro momentos de avaliação.

Na comparação interturmas nos 4 momentos, o teste de Kruskal-Wallis indica existirem diferenças estatisticamente significativas na média de palavras lidas corretamente em função da turma a que os alunos pertencem no momento 1, $\chi^2(2)=6,548$, $p=.038$, no momento 2, $\chi^2(2)=7,804$, $p=.020$, no momento 3, $\chi^2(2)=6.043$, $p=.049$.

A Correção de Bonferroni não evidenciou diferenças significativas nos diferentes momentos.

No momento pós intervenção é possível observar que a turma T3A conseguiu obter melhores resultados do que a turma T4, ainda que estes não sejam significativos estatisticamente.

Assim, parece poder concluir-se que, à medida que o tempo de leitura aumenta o número de palavras lidas corretamente também aumenta. No entanto, foi na turma T3B que se verificou um maior aumento do número de palavras lidas corretamente que se justifica pela diminuição do número de erros dados na leitura.

3.1.4. Índice de precisão (P)

De seguida, iremos analisar os índices de precisão registados ao longo dos quatro momentos de avaliação.

O índice de precisão é que nos indica a percentagem de palavras que o aluno leu corretamente. Para calcular o índice de precisão (P), utilizou-se a fórmula:

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

Quadro 4- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao nível de precisão na leitura.

		Índice de precisão (%)											
		T3A				T3B				T4			
		Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.
Momentos de avaliação	M1	95,2588	7,40355	72,70	99,60	94,6459	3,48708	86,03	98,87	94,9550	95,9000	97,2950	98,4500
	M2	95,9824	7,02533	73,30	100,00	95,3200	4,14889	85,64	99,61	97,2950	1,93730	93,00	99,60
	M3	97,8882	2,19029	92,70	99,70	96,8976	1,99760	90,74	99,00	98,4500	1,07483	95,90	99,70
	M4	98,5882	3,34568	86,00	100,0	98,5994	1,16167	95,33	100,00	98,5474	1,09308	99,80	100,00

Ao analisar o quadro 4, é possível constatar o aumento da média do índice de precisão das três turmas, desde o momento de pré - intervenção até ao momento pós intervenção.

Na turma T3A, da baseline ao momento pós intervenção (M4) verificou-se um aumento de 3,3294% na média do índice de precisão. Através do teste de medidas repetidas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos 4 momentos de avaliação da leitura.

No que se refere à turma T3B, do momento pré - intervenção (M2) ao momento pós intervenção houve um aumento de 3,2794% no índice de precisão. O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 registou-se, com significância estatística, maior índice de precisão comparativamente aos momentos 1, 2 e 3.

Na turma T4, no momento pós intervenção (M4), verificou-se um aumento de 0,0974% na média do índice de precisão em relação ao momento de pré - intervenção (M3). O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 registou-se, com significância estatística, maior índice de precisão, comparativamente

aos momentos 1, 2 e 3 e no momento 1, o índice de precisão é significativamente inferior a todos os outros momentos de avaliação.

O gráfico 4 ilustra as diferenças de cada turma, quanto ao índice de precisão ao longo dos 4 momentos de avaliação.

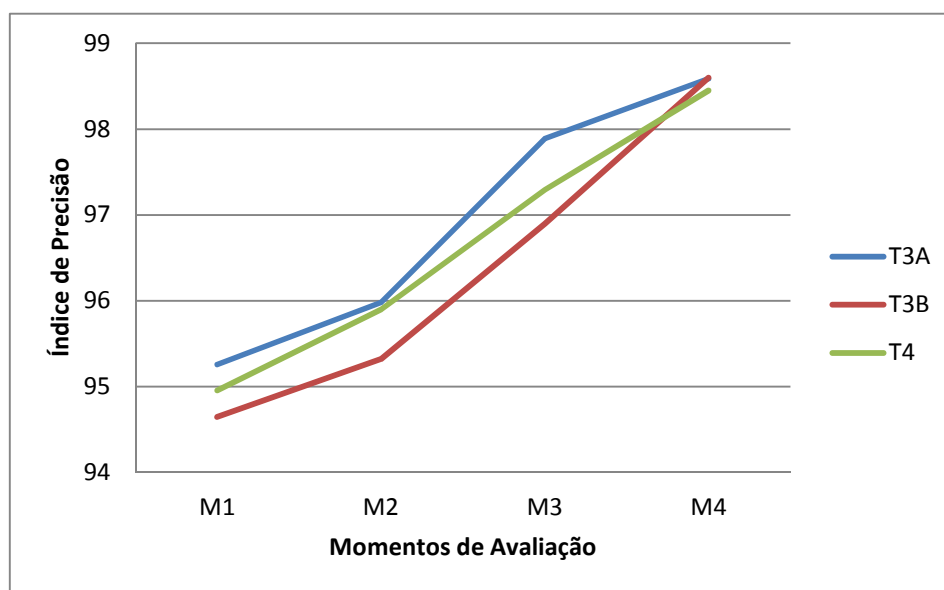


Gráfico 4. Diferenças de cada turma, quanto ao índice de precisão nos quatro momentos de avaliação.

Na comparação interturmas nos 4 momentos de avaliação o teste de Kruskal-Wallis indica existirem diferenças estatisticamente significativas na média do índice de precisão em função da turma a que os alunos pertencem no momento 1, $\chi^2(2)=7.358$, $p=.025$ e no momento 4, $\chi^2(2)=6.776$, $p=.034$.

A Correção de Bonferroni não detetou diferenças significativas entre as três turmas.

No momento pós intervenção, é possível observar que a turma T3A conseguiu obter melhores resultados do que a turma T4 ainda que estes não sejam significativos estatisticamente.

Assim, parece poder concluir-se que à medida que o tempo de leitura aumenta o índice de precisão também aumenta.

3.2. VELOCIDADE

A velocidade é medida em segundos e representa o tempo que os alunos necessitam para lerem a totalidade do texto. É de salientar que para efeitos de avaliação neste estudo, só eram contabilizadas as palavras lidas durante os primeiros 180 segundos.

3.2.1. Tempo de leitura

No quadro 5, estão registados os resultados nos diferentes momentos de avaliação, quanto ao tempo de leitura.

Quadro 5- Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, quanto ao tempo de leitura

		Tempo de leitura											
		T3A				T3B				T4			
		Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.
Momentos de avaliação	M1	176,47	6,737	162	180	180,00	,000	180	180	173,35	11,444	136	180
	M2	171,00	11,753	148	180	179,88	,485	178	180	174,70	13,067	132	180
	M3	178,06	5,618	160	180	179,76	,970	176	180	177,30	7,935	146	180
	M4	167,00	21,700	104	180	180,00	,000	180	180	175,50	11,119	141	180

Verifica-se, ao observar o quadro 5, que houve uma diminuição no tempo de leitura, nas turmas T3A e T4, ao longo da intervenção.

Na turma T3A, verificou-se uma diminuição de 9,47 segundos na média do tempo de leitura do momento (M4) em relação à linha de base. O teste de medidas repetidas indicou existirem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 registou-se uma média significativamente menor no

tempo de leitura em comparação com os momentos 1 ($p=.011$), 2 ($p=.044$) e 3 ($p=.007$).

Na turma 3B, na avaliação pós intervenção (M4), constatou-se que a média do tempo de leitura aumentou 0,12 segundos. O teste de medidas repetidas não detetou diferenças estatisticamente significativas nos 4 momentos de avaliação.

Na turma 4, no momento pós intervenção (M4), verificou-se uma diminuição 1,8 segundos. O teste de medidas repetidas indica não existirem diferenças estatisticamente significativas nos 4 momentos.

O gráfico 5 ilustra as diferenças de cada turma do tempo despendido na leitura, ao longo dos quatro momentos de avaliação.

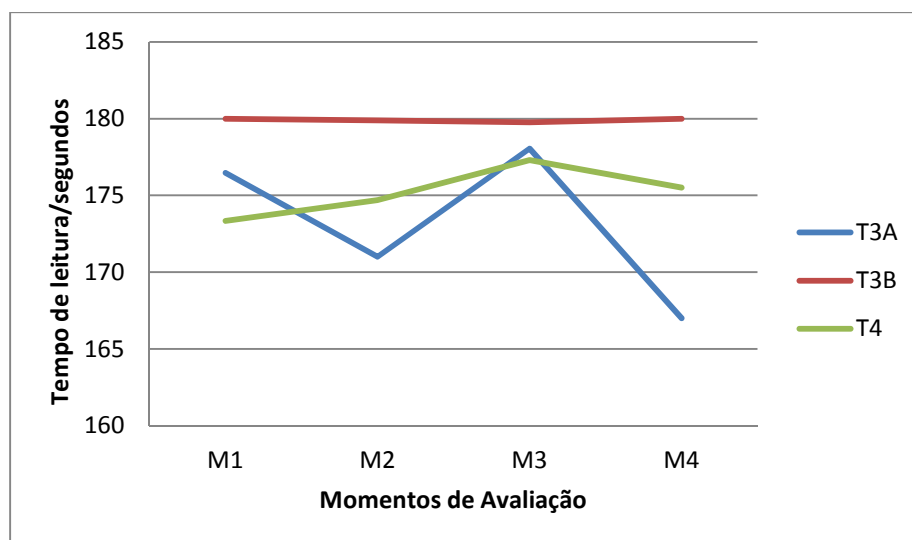


Gráfico 5. Diferenças no tempo de leitura das três turmas, nos quatro momentos de avaliação

O teste de Kruskal-Wallis indica haver diferenças estatisticamente significativas na média de tempo de leitura em função da turma a que os alunos pertencem no momento 1, $\chi^2(2)=8.101$, $p=.017$; no momento 2, $\chi^2(2)=8.099$, $p=.017$; no momento 4, $\chi^2(2)=8.765$, $p=.012$.

O teste de medidas repetidas com correção de Bonferroni mostra que no primeiro momento de leitura os alunos da turma 4 apresentam uma média de

tempo de leitura estatisticamente inferior à dos alunos da turma 3B. No segundo momento, os alunos da turma T4 apresentam uma média de tempo de leitura estatisticamente inferior à dos alunos da turma T3A. No quarto momento, a média de tempo de leitura dos alunos da turma T3A foi estatisticamente inferior à dos alunos da turma T3B, (p=.027).

Podemos então inferir que, à medida que o tempo de leitura aumenta o índice de precisão também aumenta.

3.2.2. Índice de fluência (F)

O índice de fluência (F) indica-nos o número de palavras lidas corretamente, por minuto. Para o cálculo deste índice utilizámos a seguinte fórmula:

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

De seguida, no quadro 6, iremos analisar os índices de precisão registados ao longo dos quatro momentos de avaliação.

Quadro 6 - Monitorização do progresso dos participantes ao longo das diferentes fases do estudo, ao nível da fluência na leitura.

		Índice de fluência													
		T3A				T3B				T4					
		Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.	Média	D.P.	Min.	Máx.		
Momentos de avaliação	M1	71,288	226,138	31	10,70	103,30	58,842	919,368	79	19,00	87,33	79,015	021,015	42,00	119,10
	M2	74,935	326,161	83	11,50	104,60	58,096	515,359	03	23,67	86,63	76,510	076,510	41,70	120,90
	M3	82,123	526,768	91	14,30	117,80	57,232	415,441	28	32,67	96,33	77,810	077,810	39,30	119,20
	M4	91,047	128,914	57	24,80	137,60	75,391	817,480	35	34,00	98,67	85,290	085,290	42,70	127,70

No quadro 6, constatamos que durante a intervenção houve um aumento do nível de fluência, isto é, no número de palavras lidas corretamente por minuto nas três turmas.

Na turma T3A, no final da intervenção (30 sessões) os alunos aumentaram em média 19,8 PCL/min. O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que nos momentos 1 e 2 registou-se, com significância estatística, menor índice de fluência comparativamente aos momentos 3 ($p < .001$) e 4 ($p < .001$), ou seja, houve um ponto de inflexão no momento 2, a partir do qual a fluência de leitura dos alunos aumentou significativamente. Adicionalmente, no momento 3 os alunos apresentam um índice de fluência significativamente menor face ao momento 4 ($p < .001$).

Na turma T3B, os alunos durante a intervenção (20 sessões), aumentaram em média 17,3 PCL/min. O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 registou-se, com significância estatística, maior índice de fluência comparativamente aos momentos 1, 2 e 3. O teste de medidas repetidas mostrou existirem diferenças estatisticamente significativas, sendo que nos momentos 1 e 2 registou-se, com significância estatística, menor índice de fluência comparativamente aos momentos 3 ($p < .01$) e 4 ($p < .001$), ou seja, houve um ponto de inflexão no momento 2, a partir do qual a fluência de leitura dos alunos aumentou significativamente. Adicionalmente, no momento 3 os alunos apresentam significativamente menor índice de fluência face ao momento 4 ($p = .001$).

Na turma T4, os alunos durante a intervenção (10 sessões) aumentaram em média 7,5 PCL/min. O teste de medidas repetidas revelou que existem diferenças estatisticamente significativas, sendo que no momento 4 registou-se, com significância estatística, maior índice de fluência comparativamente aos momentos anteriores.

O gráfico seguinte ilustra as diferenças entre cada turma, relativamente ao índice de fluência.

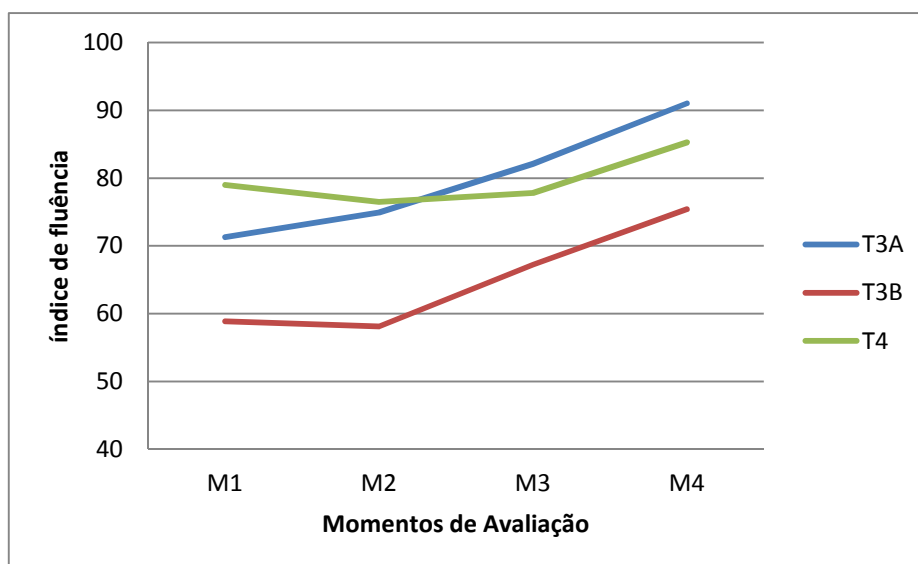


Gráfico 6. Diferenças entre cada turma relativamente ao índice de fluência.

Na comparação interturmas nos 4 momentos, o teste de Kruskal-Wallis indica existirem diferenças estatisticamente significativas na média do índice de precisão em função da turma a que os alunos pertencem no momento 1, $\chi^2(2)=6.827$, $p=.033$ e no momento 2, $\chi^2(2)=7.896$, $p=.019$.

A Correção de Bonferroni revelou que os alunos da turma T4 apresentam uma média de fluência estatisticamente superior à dos alunos da turma T3B. No momento 2, os alunos da turma T4 apresentam uma média de fluência estatisticamente superior à dos alunos da turma T3B.

Assim, parece poder concluir-se que, à medida que o tempo de leitura aumenta o índice de fluência também aumenta.

Em suma, após a análise dos resultados podemos verificar que o aumento do tempo efetivo de leitura, através da Tutoria de Pares, promoveu a melhoria da Fluência Oral dos alunos, com ou sem NAS, das três turmas

participantes. No entanto, gostaríamos de salientar alguns alunos cujos resultados obtidos nos momentos pré e pós intervenção se destacaram.

Na turma T3A, o V., aluno com NAS, que ao fim de 10 sessões de Tutoria de Pares leu corretamente 174 palavras, isto é, leu mais 16 palavras do que no 1º momento de avaliação. Ao fim de 20 sessões leu mais 34 palavras e ao fim de 30 sessões leu mais 47 palavras. O seu índice de fluência que inicialmente era de 52,7 passou para 69,3 e o índice de precisão aumentou de 96,3% para 98,6%. Também nesta turma, a J., no 1º momento de avaliação leu 97 palavras e após 10 sessões de Tutoria de Pares leu apenas mais 1 palavra, verificando-se maior número de palavras lidas após 20 sessões, 129 palavras, ou seja, leu mais 31 palavras. Verificando-se o mesmo número de palavras lidas no 3º e 4º momento de avaliação. O seu índice de fluência que inicialmente era de 52,7 passou para 69,3 e o índice de precisão aumentou de 96,3% para 98,6%.

Na turma T3B, a M., aluna com NAS, que ao fim de 10 sessões de Tutoria de Pares leu corretamente 98 palavras, isto é, leu mais 27 palavras do que na avaliação pré - intervenção e ao fim de 20 sessões leu mais 31 palavras. O seu índice de fluência que inicialmente era de 23,67 passou para 34,0 e o índice de precisão aumentou de 87,65% para 95,33%, passando de um nível frustrante de leitura para um nível de aprendizagem. Também nesta turma, a B., ao fim de 10 sessões de Tutoria de Pares leu corretamente 176 palavras, isto é, leu mais 21 palavras do que na avaliação pré - intervenção e ao fim de 20 sessões leu mais 44 palavras. O seu índice de fluência que inicialmente era de 51,67 passou para 66,33 e o índice de precisão aumentou de 85,64% para 97,07%, passando de um nível frustrante de leitura para um nível independente.

Na turma T4, o T. após 10 sessões de Tutoria de pares leu corretamente mais 10 palavras do que na avaliação pré - intervenção. O seu índice de fluência que inicialmente era de 66,0 passou para 72,3 e o índice de precisão

aumentou de 95,2% para 97,7%, isto é, passou de um nível de aprendizagem para um nível independente na leitura. A M., aluna com NAS, após 10 sessões de Tutoria de pares leu corretamente menos duas palavras do que na avaliação pré - intervenção, no entanto o índice de precisão aumentou de 93% para 97,9%, isto é, passou de um nível de aprendizagem para um nível independente na leitura.

3.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivo analisar em que medida o aumento efetivo de leitura, através da estratégia de Tutoria de Pares, contribuiria para a melhoria da fluência oral, a alunos, com e sem NAS, de duas turmas do 3º ano e uma turma do 4º ano.

Comparando os resultados obtidos pelas três turmas, antes e após a intervenção, relativamente à precisão e velocidade na leitura, é possível inferir que todos os alunos intervenientes neste estudo apresentaram uma melhoria na Fluência oral (ao nível da velocidade e precisão). Neste sentido, os resultados parecem indicar um efeito positivo entre o aumento do tempo efetivo de leitura através da estratégia de Tutoria de Pares e o aumento da Fluência oral dos participantes. Os resultados confirmam que são observados ganhos significativos em todos os alunos, com ou sem necessidades adicionais de suporte. Esta opinião é corroborada por outros autores (Carvalho, 2008; Graça, 2007; Parente, 2007; Viana et al, 2012).

É importante realçar que os resultados observados, nas três turmas participantes, foram positivos, mas a turma onde os resultados foram mais visíveis foram na turma T3B que inicialmente apresentava um menor nível de fluência e precisão na leitura. No entanto, o aumento foi proporcional à

duração da intervenção. Isto é, a turma T3A com maior número de sessões de Tutoria de Pares (30) obteve resultados superiores aos da turma 3B, com 20 sessões, assim como aos da turma 4 na qual houve apenas 10 sessões.

No que diz respeito à precisão de leitura, todos os participantes registaram melhorias. Entre a baseline e o final da intervenção, na turma T3A, 89% dos alunos mantiveram um nível de leitura independente, 5,9% passaram de um nível frustrante de leitura para um nível de aprendizagem e 5,9% passaram de um nível frustrante para um nível de leitura independente. Na turma 3B, 70,6% dos alunos mantiveram um nível de leitura independente, 17,6% dos alunos passaram de um nível de aprendizagem para um nível de aprendizagem e 11,8% passaram de um nível frustrante para um nível de leitura independente. Na turma 4, 90% dos alunos mantiveram um nível de leitura independente e 10% dos alunos passaram de um nível de aprendizagem para um nível de leitura independente.

De salientar que, apesar dos resultados obtidos, dos 54 alunos participantes apenas 9,3% conseguiram ler o número de palavras por minuto definidas nas Metas Curriculares para o 1º ciclo (Ministério da Educação, 2012), isto é, 110 palavras por minuto para o 3º ano e 125 palavras por minuto para o 4º ano. Ao confrontar os resultados da avaliação, no final da intervenção, é possível concluir que há uma discrepância entre os valores definidos e os que foram obtidos pelas três turmas. Assim, na turma T3A, apenas 29,4% dos alunos conseguiram ler 110 palavras ou mais, na turma 3B nenhum aluno conseguiu ler 110 palavras por minuto, tendo sido atingido o valor máximo de 98,6 palavras e na turma 4 também nenhum aluno conseguiu ler 125 palavras por minuto, tendo sido atingido o valor máximo de 111,1 palavras.

Estes resultados permitem-nos afirmar que estes alunos, apesar dos resultados obtidos neste estudo, continuam a necessitar de uma prática sistemática e deliberada de atividades que promovam a leitura, com o apoio

do professor ou outro tutor para promover a Fluência (Sim-Sim, 2006; Velasquez, 2007).

O facto de o estudo ter como base a estratégia de Tutoria de Pares, permitiu aos alunos monitorizar o progresso dos colegas através de procedimentos de avaliação com base no currículo. Para Monteiro (2003) “uma criança ao ensinar outra criança aprende melhor e as suas competências cognitivas tornam-se, surpreendentemente, mais efetivas” (p.161).

Os resultados indicam que o aumento efetivo de leitura, através da estratégia de Tutoria de Pares, alcançou os objetivos anteriormente delineados corroborando a comparação de vários estudos realizada por Kuhn e Stahl (2004) citados por Velasquez (2007) que “é possível melhorar a fluência de leitura através de diferentes intervenções e aos progressos em fluência associam-se, quase sempre, progressos em compreensão” (p.85).

Por fim, gostaríamos de salientar que a falta de oportunidade de realizar leituras supervisionadas, na sala de aula, pode comprometer o sucesso dos alunos em várias áreas curriculares. Se pensarmos no caso do V. aluno com NAS, da turma T3A, que ao fim de 70 minutos de leitura (10 sessões) em que 35 minutos foram de leitura com supervisão do colega e os restantes 35 minutos a acompanhar a leitura do colega conseguiu ler corretamente mais 16 palavras do que na avaliação pré – intervenção, percebe-se então, porque nos Estados Unidos da América, o modelo RTI passou a fazer parte dos procedimentos da avaliação e do estudo prévio da elegibilidade para a Educação Especial. Com recurso a uma instrução de alta qualidade e na frequente monitorização dos resultados é possível prevenir e remediar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ajustar a instrução permite que as crianças com dificuldades de aprendizagem aprendam e tenham sucesso na sala de aula (Denton & Vaughn, 2010; Fletcher & Vaughn, 2009; Hoover, 2011).

Limitações do estudo

Os resultados obtidos no presente estudo parecem revelar-se promissores quanto aos efeitos do aumento efetivo do tempo de leitura através da estratégia de Tutoria de Pares na promoção da fluência na leitura oral, em alunos do 3º e 4º anos, com e sem Necessidades Adicionais de Suporte. No entanto, devem ser interpretados no quadro das limitações que lhes estão inerentes. Importa assim enumerar algumas destas limitações de modo a servir, não só a uma análise cuidada dos dados, como também a uma consideração para investigações futuras. Em primeiro lugar, os resultados não se podem generalizar à população geral, devido ao tamanho da amostra. De modo a contornar esta limitação, é imprescindível replicar este estudo com uma amostra representativa.

Na escolha dos textos a serem utilizados durante a investigação optámos por não utilizar nenhuma fórmula de lisibilidade, apesar de recomendada, por não existir nenhuma para textos em português. Martins (2011) citado por Silva (2011) afirma que as fórmulas de lisibilidade que são frequentemente utilizadas não estão adequadas às características da língua portuguesa, apresentando por isso falibilidade.

Devido à limitação temporal para a recolha de dados e aos constrangimentos implicados no adiamento da intervenção, não foi possível prolongar a duração da intervenção e verificar a evolução dos resultados, assim como realizar um follow-up para explorar se os efeitos da intervenção se mantiveram, o que teria sido bastante enriquecedor para a avaliação deste estudo.

Apesar do cuidado metodológico implementado, não foi possível controlar as estratégias de instrução implementadas na sala de aula. Estes resultados eram possíveis de acontecer dado que durante o intervalo entre o pré-teste e

o pós-teste as crianças continuaram a ir à escola e a desenvolver as suas competências na sala de aula.

Contudo, é nossa opinião que as limitações supracitadas não invalidam o presente estudo quer a nível do seu interesse educacional quer científico.

Estudos futuros

De seguida, apresentam-se sugestões para futuros estudos, em particular na parte interventiva.

Devem ser desenvolvidos estudos com vista à construção de uma fórmula de lisibilidade de textos para a língua portuguesa, permitindo assim aos professores e outros profissionais (terapeutas, psicólogos,...) facilmente determinar o grau de dificuldade dos textos disponíveis nos manuais, livros da biblioteca, entre outros. Com a possibilidade de determinar a lisibilidade dos textos seria então possível definir um conjunto de textos por ano de escolaridade, empiricamente validados, para a promoção da Fluência Oral na Leitura.

Desenvolver outros estudos sobre a eficácia da estratégia de Tutoria de Pares em diferentes níveis do ensino básico.

Por fim, considera-se importante continuar a desenvolver estudos que comprovem que a utilização na sala de aula da estratégia de Tutoria de Pares, usando procedimentos de avaliação com base no currículo, pode ser bastante benéfica na promoção da Fluência Oral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho, A. (2012) Programa "Leitores do futuro": automodelagem e leitura assistida na promoção da fluência na leitura oral (Dissertação de Mestrado não publicada) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Champaign-Urbana, IL: Center for the study of Reading
- Bond, R. & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Borges, I., & Pereira, C. (2012). *Língua Portuguesa 3* (1ª ed.). Porto: Areal Editores.
- Borges, I., & Pereira, C. (2013). *Português 4* (1ª ed.). Porto: Areal Editores.
- Burns, M., & Gibbons, K. (2008). Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools. *Procedures to assure scientific-based practices*. New York: Routledge.
- Carvalho, A. (2011). *Aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicossoma.
- Citoler, S. (1996) *Las dificultades de la aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Libel
- Deeney, T. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Deno, S. (2003). Developments in Curriculum-Based Measurement. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 184-192.
- Deno, S., Fuchs, L., Marston, D., & Shin, J. (2001). *Using curriculum - based measurement to established to established growth standards for students with learning disabilities*. Review School Psychology, pp. 507-524.

- Denton, C. A., & Vaughn, S. (2010). *Preventing and remediating reading difficulties: Perspectives from research*. Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Dufrene, B., Reisener, C., Olmi, D., Zoder-Martell, K., McNutt, M., & Horn, D. (2010). Peer tutoring for reading fluency as a feasible and effective alternative in response to intervention systems. *Journal of Behavioral Education, 19*, 239-256.
- Elliott, Karen (2008). Response to Intervention. Obtido em 12 de janeiro de 2013 de *United States Military Section* de: <http://www.eparent.com>
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura - Da Avaliação à Intervenção, Guia Pedagógico* (1ª ed.). Viseu: Psicosoma.
- Fletcher, J., & Vaughn, S. (2009). Response to Intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives, 3*(1), pp. 30-37.
- Fuchs, L., & Fuchs, D. (1992). Identifying a measure for monitoring student reading progress. *School Psychology Review, 21*(1), 14-45.
- 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.
- 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. (2008). *Response to intervention: A framework for reading educators*. Newark: International Reading Association.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading: Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 71-83.
- Graça, F. (2007). *Leitura a Par – Aprendizagem da Leitura e Envolvimento Parental*. Monografia de Licenciatura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Hoover, J. (2011). *Response to intervention models: Curricular implications and interventions*. New Jersey: Pearson Education.
- Hosp, M. & Fuchs, L. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review, 34*, pp- 9–26.

- 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
- Johnson, E., Mellard, D., Fuchs, D., & McKnight, M. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it*. Lawrence: National Research Center on Learning Disabilities.
- La Berge, D., & Samuels, S. (1974) Toward a theory of automatic information processing in reading, *Cognitive Psychology*, 95, 293-323
- Letra, C., & Borges, M. (2012). *Língua Portuguesa Gailivro 3º ano* (1ª ed.). Alfragide: Gailivro.
- Letra, C., & Borges, M. (2013). *Português Gailivro 4º ano* (1ª ed.). Alfragide: Gailivro.
- Lima, E.; Pedroso, N, Barrigão, N., & Rocha, V. (2012). *Alfa - Língua Portuguesa 3* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Lima, E.; Pedroso, N, Barrigão, N., & Rocha, V. (2012). *Alfa - Português 4* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Meyer, M., & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283- 306.
- Martins, A. (2011). Para uma análise da lisibilidade de textos escritos em português europeu. Obtido em 15 de janeiro de 2013, de Veredas Atemática: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-171.pdf>
- Melo, P., & Costa, M. (2012). *A Grande Aventura Língua Portuguesa 3º ano* (1ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Ministério da Educação. (2012). Metas de Aprendizagem no Ensino Básico. Obtido em 12 de janeiro de 2013, de Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- Monteiro, A. (2005). *Fio de Prumo* (1ª ed.). Coimbra: Livraria arnado.

- Monteiro, V. (2003). *Leitura a Par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto-estima de alunos do 2º e 4º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.
- National Association of State Directors of Special Education. (2006). *Response to Intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: NASDSE, Inc.
- National Institute of Child Health and Human Development.(2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assesment of the scientif research literature on reading an its implications for reading instruction*. Washington, DC
- NRLCD (2005) Understanding responsiveness to intervention in learning disabilities determination, Obtido em 8 de janeiro de 2013 de National Research Center on Learning Disabilities: <http://www.nrlcd.org>
- Neto, F. (2012). *Despertar para a Língua Portuguesa 3* (1ª ed.). Maia: Edições Livro Directo.
- Parente, S. (2007). *Efeito de um programa de leitura a par no desempenho em leitura, na motivação e na autonomia de crianças do 1º ciclo*. Análise das dinâmicas interativas. Lisboa: ISPA.
- Petscher, Y., & Kim, Y. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology, 49*, pp. 107-129.
- Rasinski, T. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning.
- Reutebuch, C. (2008). Succeed with a Response-to-Intervention Model. *Intervention in School and Clinic, 44* (2).Hammill Institute on Disabilities.
- Ribeiro, M., & Ribeiro, I. (2010). Ler bem para ler melhor. Descrição e fundamentação de um programa de intervenção no âmbito das dificuldades de aprendizagem da leitura. *Psicologia, Educação e Cultura, XIVM (1)*, pp. 95-110.
- Rocha, A.; Lago, C. & Linhares, M. (2005) *Amiguinhos Língua Portuguesa*, Lisboa: Texto Editores

- Rosa, J. (1990). *Paired reading: A parents' involvement Project in the development of reading*. Tese de mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- 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.
- Sardinha, S. (2006) A tutoria de pares no desenvolvimento de competências de escrita (Dissertação de Mestrado não publicada) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- Shores, C., & Bender, W. (2007). *Response to intervention; A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Silva, C., & Monteiro, M. (2005). *Júnior- Língua Portuguesa 3º ano* . Lisboa: Texto Editores.
- Silva, C., & Monteiro, M. (2006). *Júnior- Língua Portuguesa 4º ano* . Lisboa: Texto Editores.
- Silva, R. (2011). *Ler contigo, ler melhor: programa de promoção da fluência de leitura oral para o 2º ano do 1º ciclo* (Dissertação de Mestrado não publicada) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- 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.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, XXI(4), 360-402.
- Teles, P. (2008). *Dislexia Método Fonomímico*. Lisboa: Distema.
- Terpstra, J. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA

- Topping, K. (2000) Tutoria. Obtido em 8 de janeiro de 2013, de International Bureau of Education: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05e.pdf>
- 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.
- Torres, N. (2005). *Pirilampo 3* (1ª ed.). Maia: Edições Nova Gaia.
- Tristão, (2009) Avaliação da fluência de leitura oral em alunos do 2º ano do 1º ciclo. (Dissertação de Mestrado não publicada) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa
- VanDerHayden, A., & Burns, M. (2006). *Essential of response to intervention*. New Jersey: Jonh Wiley & Sons, Inc.
- Vaughn, S., & Denton, C. (2008). The role of intervention. In F. L. Fuchs D, *Response to intervention: A framework for reading educators*. Newark: International Reading Association.
- Velasquez, M. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita*. Estudo longitudinal com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. Tese de doutoramento em Educação: Universidade do Minho.
- Viana, F.; Ribeiro, I.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da teoria à Prática Pedagógica. Um programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.

ANEXOS

Anexo I – Textos utilizados para Avaliação Informal da Fluência Oral no 3º ano

O Rei vai nu

Era uma vez um rei muito vaidoso e que gostava de andar muito bem vestido.

Um dia vieram ter com ele dois trapaceiros que lhe falaram assim:

- Majestade, sabemos que o senhor gosta de andar sempre muito bem vestido - bem vestido como ninguém; e bem o merece! Descobrimos um tecido muito belo e de tal qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com uma roupa assim Vossa Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes das tolas, parvas e estúpidas que não servirão para a vossa corte.

- Oh! Mas é uma descoberta espantosa! - respondeu o rei. Tragam já esse tecido e façam-me a roupa; quero ver as qualidades das pessoas que tenho ao meu serviço.

Os dois homens tiraram as medidas e, daí a umas semanas, apresentaram-se ao rei dizendo:

- Aqui está a roupa de Vossa Majestade.

O rei não via nada, mas como não queria passar por tolo, respondeu:

- É a roupa mais bela de todos os tempos!

Então os dois aldrabões fizeram de conta que estavam a vestir a roupa com todos os gestos necessários e exclamações elogiosas:

- O senhor fica tão elegante! Todos o invejarão!

A notícia correu toda a cidade: o rei tinha uma roupa que só os inteligentes eram capazes de ver.

Um dia o rei resolveu sair e desfilar pelo povo, carregado pelos seus criados. Toda a gente admirava a vestimenta, porque ninguém queria passar

por estúpido, até que, a certa altura, uma criança, em toda a sua inocência, gritou:

- Olha, olha! O rei vai nu!

Foi um espanto! Gargalhada geral. Só então o rei compreendeu que fora enganado. Envergonhado e arrependido da sua vaidade, correu a esconder-se no palácio.

Versão adaptada de "A Nova Roupa do Rei" de Hans Christian Andersen

Uma jangada para dois

Os Almeidas têm dois filhos, a Joana e o Martim.

- Agora vocês os dois sabem nadar e deixámos de ter de nos preocupar que se afoguem na lagoa. Brinquem à vontade, mas não sejam tontos! – recomendou-lhes a mãe.

E foi como se tivesse dito umas palavras mágicas, porque foi a partir daí que tudo começou. Já não sei bem, mas até achoo que foi o Martim a ter a ideia.

- Joana, Joana...Vamos fazer uma jangada!!! Assim podemos ir explorar as ilhas!

A jangada foi construída às escondidas, pequenos paus e muita corda, mesmo tanta que se fosse preciso até daria a volta à lagoa inteira. A sorte deles foi que o pai atribuiu o desaparecimento da corda aos ladrões de cordas, tão conhecidos nestas zonas remotas...

- Martim, é hoje que vamos pô-la dentro de água? – quis saber a Joana.

- Hoje é bom dia, porque o pai e a mãe vão fazer um piquenique romântico e ficamos sozinhos. Temos de aproveitar – disse o Martim.

Ao chegarem à margem em que a jangada estava especialmente bem escondida ao lado de um arbusto semiaquático, já tudo pronto e preparado, depararam-se com os seus pais! Sorrisos de orelha a orelha preenchiam as suas caras alegres e felizes.

- Então, vão de viagem sem nós, não é? – disseram eles.

O plano tinha sido desmascarado, «mas como!?!», pensou o Martim.

- Vínhamos para o piquenique e vimos esta jangada. Tem piada... a corda usada não me parece estranha, acho que já a vi nalgum lado – comentou o pai para o Martim.

História de uma dor de cabeça

Era uma vez uma dor de cabeça. As dores de cabeça vivem na cabeça das pessoas que têm dores de cabeça. Diz-se assim, mas a verdade é que as dores de cabeça também têm as pessoas. Esta é a história de uma dor de cabeça.

Ora bem, essa dor de cabeça alimentava-se muito bem: mais ou menos quatro comprimidos por dia (para as dores de cabeça, claro). Já tinha sido dor de calos dos pés, mas deu-se mal com os ares. Já tinha sido dor de barriga, mas deu-se mal com a alimentação e também já tinha sido dor de dentes, mas deu-se mal com as brocas do dentista. Agora era dor de cabeça a valer. Era, como se costuma dizer, uma valente dor de cabeça. E doía como tal.

O homem onde ela vivia já não a conseguia suportar, além de já não ter dinheiro para comprar mais comprimidos, e resolveu consultar um médico. Chegou lá e disse:

-Senhor doutor, tenho uma dor de cabeça horrível.

- «Horrível, eu?», pensou a dor de cabeça, indignada. Mas deixou-se estar quieta.

O médico examinou o homem muito bem e, no final, disse:

-Ora, trata-se apenas de uma insignificante nevralgia!

-Ai eu sou isso? – gritou a dor de cabeça, cada vez mais indignada.

E, dito isto, saltou para a cabeça do médico. Foi por ele ter dito aquilo ou por ela entretanto ter visto, por todo o lado, frasquinhos cheios de deliciosos comprimidos de muitas cores.

-Muito obrigado, senhor doutor – disse o homem, aliviado. Depois saiu para a rua a gritar: «Estou curado! Estou curado!»

Agora anda a dizer a todas as pessoas que têm dores de cabeça como a que ele tinha, o nome do médico que o curou num instante. Desde esse dia, as pessoas amontoam-se à entrada do consultório do tal médico, que não atende ninguém, e quando alguém consegue entrar e lhe diz «Senhor doutor, tenho uma dor de cabeça horrível», ele responde:

-Também eu!

A pequena estrela

Era uma vez uma estrela pequena que estava sempre triste. A Pequena Estrela era assim que lhe chamavam - costumava olhar para as outras estrelas e pensar como elas eram grandes, como eram brilhantes e como eram bonitas.

Quando havia uma festa no céu, quatro vezes por ano, para festejar a chegada da nova estação, as estrelas juntavam-se para dançar a noite inteira, mas a Pequena Estrela escondia-se sempre na luz do luar e ficava lá, admirando as outras estrelas e como elas eram magníficas, como dançavam bem e como saltavam com magia.

Se as nuvens vinham visitar o céu, a Pequena Estrela escondia-se por detrás de um planeta, onde ficava o dia inteiro, a ouvir a conversa entre as estrelas e as nuvens e também a chuva. Pensava sempre como elas falavam bem, como tinham conversas inteligentes e como era belo o seu cantar.

«Aqui ninguém precisa de mim», dizia a Pequena Estrela para si mesma. E um dia, logo a seguir ao nascer do Sol, resolveu fugir e descer até à Terra, para ver se aí podia ter uma vida mais bonita e alegre. Tomou balanço, começou a andar à roda sobre si e rodopiou até ir parar ao chão.

Quando se levantou viu um grande lago à sua frente. O lago tinha muitas cores azuis, umas mais escuras, outras mais claras. Para as ver todas, apreciando a beleza uma a uma, a Pequena Estrela tinha apenas de mudar a sua posição. Se se chegava mais para direita, via um azul muito forte, se ia para a esquerda, o azul era mais claro. Havia ainda uma parte do lago com mil tons de verde, que se encaixavam uns nos outros, fazendo do lago a coisa mais grandiosa que a Pequena Estrela vira. «Nunca pensei que a água tivesse tanta beleza!», disse para consigo.

Rosário Alçada Araújo, A história da Pequena Estrela,
9.^a edição. Edições Gailivro, 2012 (excerto)

Duas estrelas

Duas estrelas vieram ter comigo. Não, não eram de cinema. Estrelas verdadeira. Uma do mar. Outra do céu.

- Queremos trocar de vida – disseram as duas, ao mesmo tempo.

Como é que há de ser? Não se pode virar o mundo ao contrário.

O céu em cima. O mar em baixo. Assim é que está certo.

- Não nos interessa. Faça-nos a vontade, pronto! O senhor é que inventa histórias, pois invente mais esta – disseram as duas estrelas, muito birrentas.

Às vezes, vem ter comigo cada complicação, que nem imaginam... Tentei, muito pausadamente, explicar às estrelas que a distância entre o céu e o mar é colossal. Os astronautas que o digam.

- Mentira! - Respingaram elas. – Na linha do horizonte encontram-se. Nós vemos.

- É uma ilusão ótica – esclareci. – Ao longe, parece que o mar e o céu se confundem, mas nunca tal acontece. No entanto, se quiserem, experimentem e, quando lá chegarem, deem um saltinho e troquem de posições – e ri-me, cinicamente.

Elas não ouviram mais nada. A estrela do céu partiu, que nem um cometa, em direção ao horizonte. O mesmo fez a estrela-do-mar. Nunca mais chegavam ao fim da viagem. Deram assim a volta ao mundo, num instante. E vieram, de novo, ter comigo.

- Não resultou – disseram. – Arranje outra solução.

Aí perdi a cabeça. Tive uma fúria – desculpem! – E dei-lhes um piparote. A estrela do céu desmaiou. Apagou-se. E a estrela-do-mar fugiu a sete pontas.

Mas, segundo me consta, parece que conseguiram, pouco mais ou menos, os seus intentos. Foram ter com um pintor e ofereceram-se para modelos.

O pintor, muito paciente, colocou-as num quadro. A do céu, no céu. A do mar, no mar. Tudo azul à volta.

Depois, como era muito distraído, esqueceu-se do que pintara.

Mais tarde, pendurou na parede o quadro de pernas para o ar... E elas lá estão como querem.

António Torrado, *Da rua do contador para a rua do ouvidor*

A Alice

Todas, mesmo quase todas, as pessoas quando crescem se transformam em pessoas grandes. As mãos tornam-se compridas e são capazes de um adeus que se distingue à distância; os dedos longos, e às vezes tão longos que quando apontam ficam para lá da vista, perto de tocarem o que querem apontar. As pernas são quase pontes sem água, arcos enormes por onde se passa. Os olhos deixam de ver ao perto, e por isso não conseguem reparar, mesmo que queiram, nos olhos das formigas, que são de um verde-escuro, quase terra; deixam de conseguir ver os homenzinhos de sombra que entram à noitinha pela janela e nos passeiam pelo quarto fora. E mesmo quando os apontamos com os nossos dedos pequenos de tocar as coisas próximas, dizem, rindo com a certeza dos olhos de ver ao longe, que não se trata de homenzinhos a sério, mas da sombra dos candeeiros que iluminam a noite lá fora.

Mas, antes de ser uma grande pessoa grande, Alice já fora uma grande pequena pessoa. Por isso, quando cresceu continuou a ver os olhos verde-escuros quase-terra das formigas. A diferença é que agora os via com os seus olhos de grande pessoa que também conseguia distinguir a pupila azul-celeste-quase-céu nos mesmos olhos verde-escuros quase-terra das formigas. E os seus dedos ficaram tão compridos que tornavam perto as coisas que estavam muito longe.

Também não era raro encontrá-la com longas conversas demoradas com os homenzinhos de sombra que à noite viviam pelos quartos, e que de dia regressavam ao candeeiro da rua, onde de facto moravam, aconchegados no morno filamento da lâmpada.

Mas, as grandes mãos da Alice nunca se tornaram mãos de dizer adeus ao longe, mas enormes mãos de se dar enquanto dizia olá.

Rita Taborda Duarte, *A verdadeira história da Alice*,
2ª edição, Editorial Caminho, 2000 (excerto)

Os balões coloridos

De cada espirro que dava nascia um balão colorido. E como espirrava muito, a cidade onde vivia encheu-se de balões. De balões verdes, azuis, encarnados, amarelos, brancos e de muitas outras cores. O céu limpo da cidade ficou salpicado de balões, como se tivesse sofrido um ataque de sarampo colorido.

Vinha gente de muito longe para assistir àquele golpe de magia. Ele ganhava balanço para espirrar, abria muito a boca e zás!, saía lá de dentro um balão colorido.

Foi assim que se tornou a figura mais popular entre as crianças que o procuravam por toda a parte. Sempre que as via, pelo desejo que sentia de as ver alegres, tirava do bolso um saquinho de pimenta, cheirava-o e tinha, logo de seguida, um ataque de espirros que podia durar até uma hora. E assim as mãos das crianças enchiam-se de balões. E depois as crianças espalhavam-se felizes pelos parques, pelos jardins, pelos átrios das escolas, a rir e a cantar.

A pequena cidade tornou-se alegre e ganhou cores muito vivas que provocavam a inveja de outras cidades da região, muito mais sombrias e tristes. Falavam mal dela, mordidas pela pena de não terem nenhum habitante a espirrar balões coloridos.

Do estrangeiro vieram gordos donos de circo para o convidarem a partir com eles. Seria a principal atração dos seus espetáculos. Queriam pô-lo no meio da pista a espirrar e depois podiam vender os balões por bom preço. Mas ele pensou muito bem no convite e decidiu ficar na sua pequena cidade, onde tinha muitos amigos e onde lhe apetecia continuar a ser feliz e a viver em paz.

Um dia, porém, chegaram, pela calada da noite, homens de outra cidade e levaram-no com eles, dentro de um grande saco de serapilheira. Ele nem teve tempo de gritar.

Anexo III – Textos utilizados para Avaliação Informal da Fluência Oral de um
alunos com NAS, da turma T3A.

O avô Ivo

O Ivo é o avô da Eva e da Luana.

O avô ouviu a menina e viu a avó na neve.

O Nuno é o menino do avô Ivo e da avó Ana.

- Viva, o avô Ivo!

- Viva, a avó Ana!

A menina vai à vila

A menina é a Iva.

Ela vai à vila no popó do pai.

O pai é o Nuno. O Nuno leva o saco da Iva.

No saco leva o rato, o rádio e o pau.

Ela vai à vila e vê a mãe.

A mãe é a Fátima.

A menina e o menino

É a menina Iva e o menino Ivo.

O nome da menina é Iva.

O nome do menino é Ivo.

O avô vê a ave e o ovo. O ovo é da ave.

O nome do avô é Nuno.

É o meu avô Nuno.

O carro do pai

É o pai e o carro.

A roda é do carro.

O pai vai à vila e leva a mãe.

A mãe é a Fátima. Ela é mãe do Luciano.

Ele vai no carro e dá o ramo à mãe.

Anexo IV – Exemplo de uma folha de registo utilizada na Avaliação Informal da Fluência Oral

Nome: _____

Folha de cotação

PL	NP	NE	
	4	O Rei vai nu	
	15	Era uma vez um rei muito vaidoso e que gostava de andar muito bem vestido.	
	12	Um dia vieram ter com ele dois trapaceiros que lhe falaram assim:	
	13	- Majestade, sabemos que o senhor gosta de andar sempre muito bem vestido - bem	
	15	vestido como ninguém; e bem o merece! Descobrimos um tecido muito belo e de tal	
	15	qualidade que os tolos não são capazes de o ver. Com uma roupa assim Vossa	
	13	Majestade poderá distinguir as pessoas inteligentes das tolas, parvas e estúpidas que	
	5	servirão para a vossa corte.	
	14	- Oh! Mas é uma descoberta espantosa! - respondeu o rei. Tragam já esse tecido e	
	14	façam-me a roupa; quero ver as qualidades das pessoas que tenho ao meu serviço.	
	14	Os dois homens tiraram as medidas e, daí a umas semanas, apresentaram-se ao rei	
	1	dizendo:	
	7	- Aqui está a roupa de Vossa Majestade.	
	13	O rei não via nada, mas como não queria passar por tolo, respondeu:	
	9	- E a roupa mais bela de todos os tempos!	
	16	Então os dois aldrabões fizeram de conta que estavam a vestir a roupa com todos os	
	5	gestos necessários e exclamações elogiosas:	
	8	- O senhor fica tão elegante! Todos o invejarão!	
	16	A notícia correu toda a cidade: o rei tinha uma roupa que só os inteligentes eram	
	3	capazes de ver.	
	16	Um dia o rei resolveu sair e desfilar pelo povo, carregado pelos seus criados. Toda a	
	12	gente admirava a vestimenta, porque ninguém queria passar por estúpido, até que,	
	11	a certa altura, uma criança, em toda a sua inocência, gritou:	
	6	- Olha, olha! O rei vai nu!	
	13	Foi um espanto! Gargalhada geral. Só então o rei compreendeu que fora enganado.	
	11	Envergonhado e arrependido da sua vaidade, correu a esconder-se no palácio.	
	281		

Sumário:

- 1- Tempo de leitura (**TL**) _____
- 2- Número de Palavras Lidas (**PL**) _____
- 3- Número de Erros ou incorreções de leitura (**E**) _____
- 4- Número de palavras lidas corretamente (**PLC=PL-E**) _____
- 5- Índice de precisão (**P= (PLC/PL)X100**) _____
- 6- Índice de Fluência (**F=(PLC/TL)x60**) _____

Anexo V – Lista de textos utilizados nas sessões de Tutoria de Pares, por ano de escolaridade.

Sessão	Título	Autor	Manual
1ª	“O mealheiro”	António Torrado	Pirilampo, Edições Nova Gaia
	“A lenda da serra da estrela”	Fernando Cardoso	Amiguinhos, Texto Editora
	“O iôio e o ovo”	Fátima Santos	
2ª	“Pouco barulho”	Jorge Letria	Língua Portuguesa 3, Porto Editora
	“Mariana”	Marta Elias	Língua Portuguesa 3º ano, Gailivro
	“A Eva e o Ivo”	Fátima Santos	
3ª	“O lobo, a raposa e o ouriço”	Alexandre Parafita	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
	“O espelho”	Álvaro Magalhães	Língua Portuguesa 3º ano, Gailivro
	“A ave voa”	Fátima Santos	
4ª	“Galileu Galilei”	Texto retirado de www.junior.te.pt	A Grande Aventura, Texto Editores
	“O ladrão de palavras”	Francisco Duarte Mangas	A Grande Aventura, Texto Editores
	“O popó”	Fátima Santos	
5ª	“A cerejeira de Natal”	António Torrado	A Grande Aventura, Texto Editores
	“A contradição humana”	Afonso Cruz	A Grande Aventura, Texto Editores
	“O pé e a pá”	Fátima Santos	

6 ^a	“Ratinho, gatarrão, passarito, franganota”	Alice Vieira	A Grande Aventura Língua Portuguesa 3 ^o ano, Texto Editores
	“Semeiei no meu quintal”	António Mota	A Grande Aventura Língua Portuguesa 3 ^o ano, Texto Editores
	“A saia da mãe”	Fátima Santos	
7 ^a	“Um presente para o pai”	Liliana H.	Pirilampo, Edições Nova Gaia
	“No reino da bicharada”	Luísa Ducla Soares	Língua Portuguesa 3 ^o ano, Gailivro
	“O papá”	Fátima Santos	
8 ^a	“No verão”	Alice Vieira	Língua Portuguesa 3 ^o ano, Gailivro
	“A ambição das luas”	José Jorge Letria	A grande Aventura, Texto Editores
	“A mãe”	Fátima Santos	
9 ^a	“A cigarra e a formiga”	Maria Adelaide Vasconcelos	Pirilampo, Edições Nova Gaia
	“A Sofia e o caracol”	Maria Rosa Colaço	Pirilampo, Edições Nova Gaia
	“A menina Eva”	Fátima Santos	
10 ^a	“A fada Oriana”	Sophia de Melo Breyner	Despertar para a Língua Portuguesa 3, Edições Livro Direto
	“Foi um ar que lhe deu”		A Grande Aventura Língua Portuguesa 3 ^o ano, Texto Editores
	“O teu pai”	Fátima Santos	
11 ^a	“A minha identidade”	Daniel Nesquens	Língua Portuguesa

			3º, Areal Editores
	“Novos vizinhos”	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
	“O Luciano e a Eva”	Fátima Santos	
12ª	“Um botão artista”	Maria João Carvalho	Língua Portuguesa 3º ano, Gailivro
	“A casa do campo”	Miguel Sousa Tavares	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
13ª	“Joca e os bolos”	António Torrado	Língua Portuguesa 3º ano, Gailivro
	“Vai correr tudo bem”	Isabel Stilwell e outros	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
	“O pai do Pepe”	Fátima Santos	
14ª	“De quem é a bola?”	José Jorge Letria	Fio-de-Prumo, Livraria Arnado
	“Um passeio à chuva”	Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada	Língua Portuguesa 3º ano, Gailivro
	“O Ivo e a mota”	Fátima Santos	
15ª	“Ser mãe é...”	Paula Pinto da Silva	Fio-de-Prumo, Livraria Arnado
	“Visita ao parque biológico de Gaia”	Moisés Silva	Fio-de-Prumo, Livraria Arnado
16ª	“Devagarinho”	Maria Alberta Menéres	Língua Portuguesa 3, Porto Editora
	“O poço dos desejos”	Pinto & Chinto	Língua Portuguesa 3, Porto Editora
	“A Iva e a mota”	Fátima Santos	
17ª	“A lágrima”	Soledade Martinho Costa	Pirilampo, Edições Nova Gaia
	“A cidade”	Sophia de Mello Breyner	Pirilampo, Edições

		Andresen	Nova Gaia
	“É a Luana”	Fátima Santos	
18ª	“A amizade”	Rosa Lobato Faria	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
	“O Lobo, a cabra e o Cabrito”	Jean de La Fontaine	Língua Portuguesa 3, Porto Editora
	“A mala é da mãe”	Fátima Santos	
19ª	“A infância de Isabel”	Sophia de Mello Breyner Andresen	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
	“A menina que queria ser maçã”	José Eduardo Agualusa	Júnior, Texto Editora
20ª	“A almofada encantada”	Natércia Rocha	Júnior, Texto Editora
	“O príncipe do rio”	Manuel Alegre	Língua Portuguesa 3º ano, Gailivro

Lista de textos utilizados durante as sessões no 4º ano

Sessão	Título	Autor	manual
1ª	“Os dias da semana”	António Manuel Couto Viana	Português 4ºano, Gailivro
	“A noite”	Matilde Rosa Araújo	Português 4ºano, Gailivro
2ª	“Uma companhia”	Margarida Fonseca Santos	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
	“Pintar com palavras”	Isabel Stilwell	Língua Portuguesa 3º, Areal Editores
3ª	“A lágrima”	Soledade Martinho Costa	Caminhar, Edições Nova Gaia
	“A casa do campo”	Miguel Sousa Tavares	Português 4ºano,

			Gailivro
4 ^a	“História com recadinho” (1º excerto)	Luísa Dacosta	Português 4ºano, Gailivro
	“História com recadinho ” (2º excerto)	Luísa Dacosta	Português 4ºano, Gailivro
5 ^a	“O tempo no jardim”	Matilde Rosa Araújo	Português 4, Areal Editores
	“Cavalinho de pau”	Alexandre Perafita	Júnior, Texto Editores
6 ^a	“Amizade”	Rosa Lobato Faria	Português 4, Areal Editores
	“O lobo, a cabra e o Cabrito”	Jean de La Fontaine	Português 4, Areal Editores
7 ^a	“A maior flor do mundo ” (1º excerto)	José Saramago	Português 4, Areal Editores
	“A maior flor do mundo ” (2º excerto)	José Saramago	Português 4, Areal Editores
8 ^a	“Quero fazer anos muitas vezes”	Isabel Stilwell	Português 4, Areal Editores
	“O elefante Cor-de-rosa”	Luísa Dacosta	Português 4, Areal Editores
9 ^a	“A namorada japonesa do meu avô” (1º excerto)	José Fanha	Português 4, Porto Editora
	“A namorada japonesa do meu avô” (2º excerto)	José Fanha	Português 4, Porto Editora
10 ^a	“A princesa e a ervilha” (1º excerto)	Hans Christian Anderson	Português 4, Areal Editores
	“A princesa e a ervilha” (2º excerto)	Hans Christian Anderson	Português 4, Areal Editores

Anexo VI – Exemplo de uma folha de registo utilizada nas sessões de Tutoria de pares

Folha de cotação do texto			
PC			E
	4	A cerejeira do Natal	
	12	O senhor Tadeu tinha lá na horta, uma cerejeira de que gostava	
	10	<u>muito</u> . Quando chegava o tempo das cerejas, era uma fartura,	
	6	<u>uma</u> doçura que não havia igual.	
	11	Pois é, mas os pardais também diziam o mesmo. Tinham uma	
	11	<u>predição</u> por aquela cerejeira nem que as cerejas fossem de mel.	
	2	Eram quase.	
	10	Mal chegava o tempo das cerejas amadurem, a pardalada vinha	
	10	<u>em</u> excursão festiva para o meio da cerejeira. Depenicavam <u>com</u>	
	13	<u>tal</u> arte que chegavam a deixar só o caroço das cerejas, preso ao	
	9	<u>pauzinho</u> suspenso da árvore. Um desespero para o senhor	
	1	Tadeu.	
	12	Há dias, encontrei-o, na loja de artigos de Natal, a carregar um	
	2	<u>enorme</u> embrulho.	
	10	- Ena! – <u>exclamei</u> eu. – O seu pinheiro vai ficar bem enfeitado.	
	12	- Não é para o pinheiro – emendou o senhor Tadeu. E para a	
	1	<u>cerejeira</u> .	
	10	Então, explicou-me o seu plano. Quando, da primavera para o	
	10	<u>verão</u> , os frutos da cerejeira começassem a engordar, ele ia	
	9	<u>enfeitar</u> a árvore com sininhos e bolas de Natal.	
	11	- Para os pardais julgarem que é um pinheiro – concluí eu, pouco	
	10	<u>convencido</u> da eficácia do projeto. – Eles são mais espertos <u>do</u>	
	2	<u>que</u> isso.	
	12	O senhor Tadeu lá se foi, muito contente com o seu plano.	
	9	Resulte ou não resulte, a cerejeira há de gostar.	
	209		
		Tutorando: _____ Tutor: _____ Data: ____ / ____ / ____	

Anexo VII – Exemplos de texto escritos pelos alunos durante as sessões de
Tutoria de Pares

Texto Criativo

poço – (n.m.) buraco ou estrutura destinada a acumular água.

desejos - (n.m.) coisa que se deseja; coisa que se quer ter; conseguir; alcançar,
etc.

O António e o poço mágico

Era uma vez um poço mágico que realizava muitos desejos.

Certo dia, o António que não acreditava nessa história, decidiu ir até lá.

Quando chegou ao poço dos desejos pediu:

- Eu desejo que a minha mãe fique melhor e que possa ir trabalhar. Isso é
tudo o que ela quer agora!

Depois de fazer o pedido, o menino voltou para casa.

Passados alguns dias, o António teve uma surpresa, a mãe dele tinha
melhorado bastante.

A mãe do António, chamada Joaquina, regressou ao seu trabalho. Ela
trabalhava numa padaria onde faziam uns bolos muito bons.

O menino ficou muito feliz porque os seus desejos tinham-se concretizado.
E, sempre que precisava de alguma coisa ia sempre fazer os seus pedidos ao
poço dos desejos.

C.

Texto criativo

astronauta – (n.m.) indivíduo que realiza viagens fora da atmosfera.

hesitou – v. estar indeciso; mostrar receio.

O astronauta com medo de voar

O astronauta Rui foi chamado para mais uma missão até Marte.

Ele já era astronauta há 25 anos, tinha muita experiência de voo. Quando chegou à nave soube logo, que estava avariada. Ele hesitou em entrar na nave e decidiu ir embora porque tinha medo de estar no espaço a navegar com aquela nave.

O chefe dele não hesitou e chamou-o, disse-lhe que ele era um verdadeiro astronauta e que tinha de ir a Marte.

O Rui aceitou e quando chegou a Marte conheceu uma linda marciana, era perfeita para ele! A marciana também era astronauta. Então, os dois foram viajar pelo espaço na nave do Rui. A viagem foi muito bonita, o Rui só hesitou quando teve que decidir em que planetas iriam aterrizar.

Passado algum tempo, a marciana quando o Rui a pediu em casamento não hesitou e veio viver para a Terra.

Os dois, depois de casados, viajavam sempre juntos pelo espaço com os seus três filhinhos.

R.

Texto criativo

praceta – (n.f.) praceta pequena

sofregamente – (adj.) desejo intenso de conseguir alguma coisa; ansiedade

O Vítor faz tudo sofregamente

O Vítor tem 12 anos, anda no 3º ano na escola do meu irmão.

O Vítor tem letra à trapalhão. A professora está sempre a dizer:

- Vítor, não escrevas tão sofregamente! Não precisas de ser o primeiro a acabar.

Mas, o Vítor não ouve os conselhos que lhe dão. E todos os dias a professora repete:

- Vítor, não escrevas tão sofregamente! Não precisas de ser o primeiro a acabar.

E todos os dias é a mesma coisa. Mas o sôfrego do Vítor não acaba aqui, é sempre a mesma coisa na cantina, na praceta a jogar futebol, a jogar PS3,...

Quando sabe que há jogo na praceta, corre sofregamente até lá. Quando chega à praceta quer logo marcar um golo.

Eu já percebi que o que o Vítor quer, é ser rei da praceta!

L.