

Miguel Borges . Fernanda Leopoldina Viana



# OUVINTES SORTUDOS

---

Um programa de promoção  
da fluência em leitura  
2.º ano

Coleção Estudos PNPSE



## **Coleção Estudos PNPSE**

### **Estudo 1**

*Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências*

*Um estudo piloto*

Dezembro 2018 | <https://pnpse.min-educ.pt/estudo1>

### **Estudo 2**

*Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*

*Relatório 2016-2018*

Julho 2019 | <https://pnpse.min-educ.pt/estudo2>

### **Estudo 3**

*A Ação Estratégica das 50 Escolas que mais diminuíram o Insucesso no Ensino Básico*

*Análise das fragilidades e das ações estratégicas declaradas pelos 50 Agrupamentos de Escolas que mais reduziram as taxas de retenção nos 2º, 5º e 7º anos, entre 2016 e 2018, no âmbito do PNPSE*

Janeiro 2020 | <https://pnpse.min-educ.pt/estudo3>

### **Estudo 4**

*Melhorar Aprendizagens em Matemática pelo uso Intencional de Recursos Digitais*

*O Hypatiamat como intervenção preventiva na CIM do Ave*

Julho 2020 | <https://pnpse.min-educ.pt/estudo4>

### **Estudo 5**

*Ouvintes sortudos*

*Um programa de promoção da fluência em leitura – 2º ano*

Novembro 2020 | <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>

# **Ouvintes sortudos**

**Um programa de promoção da fluência em leitura – 2º ano**

Miguel Borges • Fernanda Leopoldina Viana

## **Ficha Técnica**

### **Título**

Ouvintes sortudos

### **Subtítulo**

Um programa de promoção da fluência em leitura – 2º ano

### **Autores**

Miguel Borges e Fernanda Leopoldina Viana

### **Editor**

ME/PNPSE

### **Design**

Isabel Espinheira

### **1.ª Edição**

Novembro 2020

### **ISBN**

978-972-742-449-8

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho - com a referência UIDB/00317/2020.

© EM-PNPSE

Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar

Morada: Av. 24 de julho, n.º 140, 1399-025 Lisboa

Telefone: (+351) 213 934 500

Endereço eletrónico: [pnpse@pnpse.min-educ.pt](mailto:pnpse@pnpse.min-educ.pt)

Sítio: [pnpse.min-educ.pt](http://pnpse.min-educ.pt)

# Índice

<b>PREFÁCIO</b>	7
<b>CAPÍTULO I: A FLUÊNCIA EM LEITURA</b>	8
1 – Introdução	8
2 – Fluência de leitura	9
3 – Fluência de leitura e compreensão	11
<b>CAPÍTULO II: OUVINTES SORTUDOS - RACIONAL</b>	13
1 – Introdução	13
2 – Racional teórico	13
3 – Estratégias de promoção da fluência em leitura	15
3.1. – Modelagem da leitura	15
3.2. – Leitura assistida	17
3.3. – Leituras repetidas	18
3.4. – Leitura de atuação	19
4 – A seleção de textos	20
5 – População alvo	22
6 – Avaliação do impacto da implementação do programa Ouvintes sortudos	22
6.1. – Instrumentos e procedimentos	22
6.2. – Resultados	23
<b>CAPÍTULO III: OUVINTES SORTUDOS UMA PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO</b>	26
1 – Introdução	26
2 – Operacionalização do programa Ouvintes sortudos	31
<b>CAPÍTULO IV: OUVINTES SORTUDOS - GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	32
1 – Introdução	32
2 – Sequências didáticas	32
<b>Referências bibliográficas</b>	89
<b>Apêndices</b>	99
Apêndice 1 – Grelha de registo «Vou ser locutor/a»	100
Apêndice 2 – Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»	101



## Prefácio

Quem gosta de ler sabe como a leitura confere um poder extraordinário pois, em qualquer momento e em qualquer circunstância, dá acesso a conhecimentos, experiências, reflexões de quem, nos mais variados locais da terra e nas mais variadas épocas da história, decidiu usar a escrita para comunicar. Munidas do poder de ler, as pessoas desenvolvem o seu potencial, alargam horizontes, vencem barreiras do espaço e do tempo.

A leitura é considerada uma das competências-chave indispensáveis aos cidadãos do século XXI, e a sua aprendizagem ocupa um lugar central nos sistemas educativos.

No século passado, acreditou-se que a escolarização universal iria assegurar o pleno domínio da leitura a todos os seres humanos, mas, infelizmente, verificou-se que assim não acontece. Hoje, está demonstrado que, se a aprendizagem inicial não for bem-sucedida, acumulam-se problemas difíceis de superar.

Entre os leitores competentes, o ato de ler tornou-se automático e quase deixa de exigir esforço. Mas, para as crianças que estão a aprender a decodificar palavras, integrando-as em frases e em textos que façam sentido, a leitura é uma atividade complexa, que exige a conjugação de várias operações cognitivas.

Quando as crianças não recebem adequado apoio para ultrapassar dificuldades que podem surgir na fase dos primeiros encontros com a palavra escrita, permanecem em situação de desigualdade em relação aos colegas e tendem a enfrentar obstáculos ao longo de todo o percurso escolar.

Acontece que, nos nossos dias, os avanços da investigação sobre as componentes da leitura e sobre os processos de iniciação proporcionam uma base científica de extrema utilidade, pois, quando devidamente conhecidos e aplicados pelos docentes, permitem-lhes: i) identificar as componentes do ato de ler que devem ser atendidas no processo de aprendizagem; ii) reconhecer em que componente cada um dos seus alunos se pode deparar com dificuldades; iii) evitar problemas específicos que tendem a afetar o desenvolvimento cognitivo e gerar impasses; iv) arredar potenciais obstáculos, recorrendo a atividades bem direcionadas; v) assegurar uma aprendizagem inicial da leitura com pleno sucesso, pois, na verdade, todos os seres humanos partilham um potencial inato para aprenderem a ler.

A **fluência de leitura** é uma das componentes que tem sido objeto de variadíssimos estudos e sobre a qual a evidência científica fornece pistas seguras para apoiar os docentes na sua intervenção pedagógica. Em Portugal, tem sido muito trabalhada pelos reputadíssimos Professores Fernanda Leopoldina Viana e Miguel Borges, prestigiados autores desta obra.

No programa que agora publicam sob o título ***Ouvintes sortudos – um programa de promoção da fluência em leitura – 2º ano***, apresentam aos docentes o conceito de *fluência na leitura*, nas suas diferentes dimensões, referem a importância desta componente na compreensão dos textos escritos e apresentam estratégias adequadas e atividades concretas para a promover, cujos efeitos foram já comprovados pela sua própria investigação.

No nosso país, embora os docentes considerem a fluência como um bom indicador do domínio da leitura, nem sempre incluem no trabalho da sala de aula atividades específicas para a desenvolver. Dispondo agora de um programa bem concebido, bem fundamentado e de fácil execução, estou certa de que poderão ensinar melhor e obter efeitos muito positivos na aprendizagem dos seus alunos.

Lisboa, 24 de novembro de 2020

Isabel Alçada



---

# CAPÍTULO I

## A FLUÊNCIA EM LEITURA

---

### 1 – Introdução

Em Portugal, o insucesso escolar precoce tem uma expressão particularmente considerável e preocupante no segundo ano de escolaridade (10.3%, PISA, 2015). Como referem Rodrigues e colaboradores (Rodrigues, Alçada, Calçada, & Mata, 2017) no relatório do projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal, «durante décadas, todos os anos, uma percentagem sempre superior a 10% de alunos, no 2º ano de escolaridade, com sete anos de idade, inicia um percurso escolar marcado pela repetência e pelo insucesso, do qual é difícil recuperar» (p. 3).

Além de os números da reprovação serem muito elevados, eles mostram que os percursos de insucesso têm início em níveis escolares muito precoces e se acentuam à medida que a escolaridade avança, pelo que estes alunos serão sérios candidatos a novas reprovações nos anos subsequentes (European Commission, 2012).

O estudo desenvolvido por Rodrigues e colaboradores (2017) revela que a principal razão apontada pelos professores para a decisão de fazer o aluno repetir o segundo ano de escolaridade é o défice de competências em leitura (44%). Os alunos «reprovam no segundo ano por não lerem bem, por não terem atingido os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e decodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou do domínio do vocabulário» (Rodrigues et al., 2017, pp. 9-10).

Um dado preocupante que emerge deste estudo é que os professores consideram que as dificuldades com a aprendizagem da leitura são «normais», argumentando que os alunos são todos diferentes e, portanto, sempre existirá um número de alunos que não aprende ou que aprende mais lentamente, concluindo que não é possível eliminar totalmente o insucesso no 1º ciclo do ensino básico.

Se as dificuldades em leitura são o principal motivo de insucesso escolar nos anos iniciais de escolaridade, esta constatação não se limita a Portugal nem aos anos iniciais de ensino. De acordo com os dados publicados no *Final Report. EU High level group of experts on literacy* (European Commission, 2012), aos 15 anos (e após 10 anos de escolarização formal) um em cada cinco estudantes não possuía competências de leitura compatíveis com a idade e a escolaridade. Os problemas de leitura observados nesta idade resultam de trajetórias marcadas pelo insucesso desde os primeiros anos de escolaridade.

Os mais recentes desenvolvimentos políticos<sup>1</sup> e sociais têm colocado as escolas sob pressão no sentido de, a partir das análises efetuadas, avançarem com propostas efetivas de promoção do sucesso escolar. Por sua vez, as escolas, como seria de esperar, transferem esta responsabilidade para os professores, os quais terão cada vez mais dificuldades em afirmar que o sucesso/insucesso dos alunos depende pouco da qualidade da instrução, mas muito de fatores externos à sala de aula (e.g., família, motivação para a escola, etc.), tendo de encontrar estratégias que, ancoradas na investigação, permitam que os alunos se tornem leitores proficientes, na medida em que as dificuldades de leitura são as que estão na base do insucesso escolar precoce (Rodrigues et al, 2017) e este, por sua vez, está na base do abandono escolar. Entre os fatores críticos para o êxito na leitura está a fluência em leitura, pois, sem ler as palavras e os textos de forma automática, a compreensão pode ficar comprometida.

Em Portugal, o interesse relativamente à fluência em leitura sofreu um enorme incremento com a publicação das Metas Curriculares de Português (MCP) (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Estas, além de referirem explicitamente a fluência de leitura como um dos objetivos a atingir, definem métricas por ano

de escolaridade: 1º ano = 55 palavras corretas por minuto; 2º ano = 90 palavras corretas por minuto; 3º ano = 110 palavras corretas por minuto; 4º Ano = 125 palavras corretas por minuto. O documento de apoio às MCP (Aprendizagem da Leitura e da Escrita, s/d) chama a atenção para o facto de a fluência em leitura aumentar em consequência da consolidação da decodificação, e esta, por sua vez, deve ser apoiada por treino adequado. O Programa de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) refere como objetivos «Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação de um texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente» (p. 5). Acrescenta-se, neste documento, que, «passada a fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia)» (pp. 7-8). A palavra «treino», usada no documento, merece especial referência, pois é frequentemente confundida com prática. Quando perguntamos, a professores e a alunos, o que significa «treinar leitura», ambos fornecem respostas que remetem para prática de leitura. O recurso ao que é efetuado no futebol (embora pudesse ser convocada outra modalidade desportiva) ajuda a clarificar esta diferença. Nos treinos, são trabalhadas microcompetências. Cantos, livres, passes, penaltis, etc. são repetidos e analisados. Depois, há também jogos de treino (ou jogos amigáveis) nos quais são convocadas todas as microhabilidades treinadas. Treino é, por isso, repetição, mas repetição de uma mesma habilidade. Por isso, quando falamos em treino de leitura, este tem de ser efetuado com um mesmo texto e não com textos diferentes. Uma coisa é o treino e outra coisa é a prática de leitura.

Se no futebol se encara com normalidade a existência de sessões de treino com repetição sucessiva de movimentos, a transposição desta filosofia para a leitura, nomeadamente na sua fase inicial de aprendizagem, nem sempre é entendida quer por quem ensina, quer por quem aprende. A questão que sempre surge quando se tenta estabelecer a diferença entre treino de leitura e prática de leitura é «como conseguir que os alunos adiram a este treino, isto é, à repetição?». A resposta passa por: i) ajudar os alunos a entender a necessidade do treino, tal como os jogadores de futebol a entendem; ii) dar sentido à repetição; iii) introduzir neste treino uma vertente lúdica e de autorreflexão.

Apesar da crescente atenção que a fluência de leitura tem granjeado, faltam propostas validadas empírica e cientificamente para a intervenção ao nível da fluência de leitura. No sentido de colmatar esta lacuna, foi desenvolvido um programa de intervenção tendo como público-alvo os alunos do 2º ano de escolaridade. Este programa, inicialmente denominado *PPFL-2 – Programa de Promoção da Fluência em Leitura* (Borges da Silva, 2018; Viana, & Borges, 2016), que tem vindo a ser largamente utilizado em diferentes contextos, começou a ser designado pelos próprios alunos como «Ouvintes sortudos», nome de uma das estratégias usadas no mesmo. Esta mudança de nome corporiza uma das linhas mestras do programa. Contrariamente ao que é habitual solicitar-se aos pais, nomeadamente quando há problemas ao nível da leitura, eles não iam ler para os filhos e, muito menos, obrigá-los a ler. Eles iam ser ouvintes, uns ouvintes privilegiados (i.e. ouvintes sortudos).

Como verificarão os futuros utilizadores deste programa, facilmente os alunos memorizam os textos, o que conduz a um outro questionamento por parte dos professores (e dos próprios pais). Ao fim de várias leituras repetidas, os textos acabam, no todo ou em parte, memorizados», ou seja, os alunos «estão a ler de cor», argumentam. Ora «saber de cor» significa «saber de coração». Que os alunos amem a leitura não é, afinal, um dos objetivos do programa? É óbvio que a resposta só pode ser SIM.

## 2 – Fluência de leitura

A expressão fluência de leitura começou a ser referida no panorama da literatura de investigação na década de 70 (Rasinski, Fawcett, Lems, & Aukland, 2010). LaBerge e Samuels (1974) foram dois dos primeiros investigadores a realçar a importância da fluência de leitura como elemento crítico no processo de leitura, com a formulação da Teoria da Automaticidade, segundo a qual a automaticidade no reconhecimento de palavras

é conseguida através do treino. Isto é, a exposição repetida a uma palavra vai permitir o seu reconhecimento de forma automática (e precisa).

Além do interesse tardio relativamente ao papel da fluência para a compreensão da leitura, nas duas décadas seguintes o tema foi relegado para segundo plano pela investigação, que manteve o foco na compreensão e no ensino da compreensão de textos. Em 2000, a publicação do relatório do *National Reading Panel* (NICHHD, 2000a, 2000b), que sumariza a investigação empírica (publicada desde 1990 a 1998) relacionada com a leitura e o seu ensino, revelou que o treino da fluência é uma parte importante de um efetivo ensino da leitura, conduzindo a um melhor desempenho.

De acordo com o *National Reading Panel* (NICHHD, 2000), a fluência em leitura é definida como «a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade» (pp. 3-5). No Dicionário de Alfabetização (Harris, & Hodges, 1999), a fluência (em leitura) é definida como «a ausência de problemas de identificação das palavras, problemas estes que poderiam prejudicar a compreensão na leitura silenciosa, ou a expressão de ideias na leitura oral» (p. 115).

A primeira definição encerra os três aspetos a ser considerados na fluência: i) precisão na decodificação; ii) automaticidade no reconhecimento de palavras; iii) o uso correto das características prosódicas tais como: volume, entoação, inflexão e duração, que contribuem para uma leitura expressiva (Kunh, & Stahl, 2003). O uso do vocábulo automaticidade em vez de velocidade é mais rigoroso, já que remete para a existência de um processo que não requer esforço cognitivo consciente. Todavia, o uso da palavra velocidade para a referência à automaticidade tem-se generalizado no seio da comunidade científica.

### **Precisão**

As primeiras tarefas que o aprendiz leitor enfrenta durante a aprendizagem da leitura são: i) perceber que o alfabeto constitui um sistema de representação e; ii) dominar as suas regras. A precisão diz respeito à capacidade para identificar corretamente as palavras escritas, convertendo sinais gráficos (grafemas) em sinais sonoros (fonemas) (Torgesen, & Hudson, 2006).

A ortografia do Português é bastante transparente em termos de leitura (Serrano et al., 2011; Seymour, Aro, & Erskine, 2003), pelo que as regras de conversão grafema-fonema permitem ao leitor a identificação da maior parte das palavras, sejam elas familiares ou desconhecidas. No entanto, o aprendiz leitor precisa de automatizar as regras de conversão grafema-fonema e proceder à fusão fonémica para que a leitura se converta num processo sem custos cognitivos. Mesmo em ortografias relativamente transparentes, estas tarefas podem ser exigentes para muitos alunos. À medida que vai progredindo nos processos de identificação de palavras escritas, o aprendiz evolui também no processo de reconhecimento automático de palavras, recorrendo à informação armazenada na memória. Quando as palavras estão sobreaprendidas, o seu padrão ortográfico desencadeia automaticamente a sua pronúncia e o seu significado. À medida que o leitor se torna mais competente, vai-se tornando também mais sensível às regularidades grafotáticas – probabilidade da sequência de grafemas – características das palavras (Acha, & Perea, 2008).

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

### **Velocidade**

A velocidade na leitura refere-se à rapidez com que é efetuada a leitura, geralmente determinada pelo número de palavras corretamente lidas por minuto (pcpm) (Johns, & Berglund, 2010). O número de palavras corretamente lidas por minuto é um indicador robusto e preciso da competência de leitura, especialmente

pela forte correlação com a compreensão (Hasbrouck, & Tindal, 2006). Identificar as palavras sem esforço permite que a atenção e outros recursos cognitivos possam ser canalizados para as tarefas de nível superior requeridas pela compreensão. Uma leitura titubeante é reveladora de esforço cognitivo, limitando os recursos que podem ser alocados à extração de sentido (Bogan, & Bell, 2015).

### **Prosódia**

O termo prosódia é usado para descrever os aspectos tônicos e rítmicos do discurso (Dowhower, 1991; Hudson, Lane, & Pullen, 2005; Kuhn, & Stahl, 2003; Torgesen, & Hudson, 2006). A definição de prosódia relacionada com a fluência na leitura oral inclui constructos como a expressividade, a inflexão, o ritmo, as pausas e o fraseamento (Bogan, & Bell, 2015). Ao introduzir prosódia na leitura, o leitor está a dar sentido ao texto, identificando nele os seus elementos sintáticos e semânticos, sendo capaz de emprestar ao texto a expressividade e a entoação corretas (Rasinski, 2006). Quando um leitor é capaz de: colocar ênfase vocal nas palavras apropriadas; subir e descer o tom de voz nos locais apropriados; usar a entoação interrogativa numa pergunta; representar características de diferentes emoções com a voz e fazer pausas de frase em frase, respeitando a pontuação, então, muito certamente, está a fazer uma interpretação ativa e a construir significado(s) a partir do texto (Wendling, & Mather, 2008; Rasinski, 2008). A prosódia está muito dependente da leitura por unidades de sentido e esta, por sua vez, está dependente da automatização da leitura. Para o aprendiz leitor, a leitura por unidades de sentido é uma tarefa complexa, dado que a sua demarcação só muito parcialmente é determinada pela pontuação.

## **3 – Fluência de leitura e compreensão**

Vários estudos demonstraram a importância da fluência na compreensão da leitura (Denton et al., 2011; Fuchs, et al., 2001; Klauda, & Guthrie, 2008; Padeliadu, & Antoniou, 2014; Petscher, & Kim, 2011; Price et al., 2015; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2015; Yildiz et al., 2014). O estudo de Petscher e Kim (2011), realizado com uma amostra muito extensa – 34855 alunos do 1º, 2º e 3º anos de escolaridade – mostrou que os resultados da avaliação da fluência de leitura no início do ano letivo eram preditores do desempenho em compreensão de leitura no final do ano letivo.

São também vários os estudos que mostram que os alunos que não conseguem automatizar a leitura nos primeiros anos de escolaridade apresentam um padrão de declínio na leitura nos anos seguintes e tendem a apresentar dificuldades de compreensão (Fuchs et al., 2001; Denton, 2012; Denton et al., 2011; Kim, Samson, Fitzgerald, & Hartry, 2010), resultados que apoiam a necessidade de prestar mais atenção à fluência de leitura, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A relação entre a decodificação e a compreensão de leitura diminui à medida que a escolaridade avança, enquanto, em sentido inverso, a relação entre compreensão da linguagem e a compreensão de leitura aumenta (Ripoll et al, 2014). Tal é facilmente entendido porque se espera que, por volta do 2º ano de escolaridade, a decodificação esteja dominada, isto é, que o leitor consiga identificar corretamente todas as palavras que encontra escritas. Dado que se espera que a leitura atinja automaticidade nos anos iniciais, é compreensível que as relações entre a fluência e a compreensão sejam menores à medida que a escolaridade avança, o que tem sido largamente confirmado pela investigação. Num estudo longitudinal, realizado com uma amostra de 316 alunos (do 1º ao 4º ano de escolaridade) Kim e Wagner (2015) mostraram que o papel da fluência de leitura mudava ao longo do tempo, conforme a proficiência de leitura das crianças. Na fase inicial da aprendizagem da leitura (1º ano), a fluência não estava correlacionada com a compreensão de leitura. Entre o 2º e o 4º ano, porém, a fluência na leitura explicou a maior parte da variância encontrada nos resultados em

compreensão e mostrou ser uma variável mediadora entre compreensão da linguagem oral e compreensão de leitura.

O estudo de Ribeiro, Cadime, Freitas e Viana (2015), realizado em Portugal, com 76 alunos do 2º ano de escolaridade e 83 alunos do 4º ano de escolaridade, demonstrou também que, no 2º ano de escolaridade, se verificam correlações significativas elevadas entre a compreensão da leitura, a fluência e o reconhecimento de palavras (.665 e .548;  $p < .001$ ). Neste ano de escolaridade, a fluência, o reconhecimento de palavras, o vocabulário e a memória de trabalho prediziam 59% da variância encontrada na compreensão da leitura, com a fluência a ser responsável pela maior percentagem de efeito. Já no 4º ano de escolaridade, os coeficientes de correlação entre a fluência e o reconhecimento de palavras com a compreensão da leitura foram bastante menores (.258,  $p < .005$ ; .471,  $p < .001$ , respetivamente), embora igualmente significativas.

A meta-análise realizada por Florit e Cain (2011) mostrou que a influência da decodificação e da compreensão da linguagem na compreensão da leitura varia significativamente durante os anos iniciais de aprendizagem, em função da transparência da ortografia. Nesta meta-análise, foram selecionados vinte estudos empíricos, realizados com crianças de língua inglesa, e treze estudos realizados com crianças falantes de outras línguas europeias, como o grego, holandês, francês ou finlandês. Todos os estudos analisaram a aquisição da leitura desde o final da educação pré-escolar (4-5 anos de idade e pelo menos um ano de escolaridade) até ao 4º ano de escolaridade (10-11 anos de idade e até cinco anos de escolaridade). Foram identificadas diferenças significativas nos padrões de relação entre compreensão de leitura, compreensão linguística e decodificação durante a aquisição da leitura em leitores de diferentes tipos de ortografias alfabéticas. Nos leitores de língua inglesa (de ortografia opaca), a decodificação revela maior influência do que a compreensão da linguagem na compreensão da leitura nos primeiros cinco anos de escolaridade. Estes resultados são consistentes com os obtidos por Ellis e colaboradores (2004), que mostram que a leitura de palavras acontece a um ritmo mais lento em ortografias opacas, como o inglês, do que em ortografias transparentes.

Recorrendo à analogia proposta por Samuels e Flor (1997), poderemos dizer que os condutores aprendizes precisam de despender grandes quantidades de recursos cognitivos, concentrando-se na estrada, nos veículos que estão próximos, no mesmo sentido ou em sentido contrário, e nas funções mecânicas do carro; assim, toda a sua atenção é colocada no ato de conduzir o veículo. Conversar com um amigo pode ser distrator e interferir com o desempenho do condutor na condução do veículo. Já os condutores experientes conseguem conduzir enquanto desempenham outras funções, como sintonizar o rádio, falar ao telefone ou até comer (embora as regras de segurança não o permitam), porque conduzir se tornou um ato automático. Quando os processos de decodificação são automatizados, a leitura é efetuada sem esforço. Todavia, este processo de automatização depende não só da qualidade e sistematicidade do ensino, mas também da maior ou menor transparência da língua.

---

## CAPÍTULO II

---

### OUVINTES SORTUDOS - RACIONAL

---

#### 1 – Introdução

A fluência de leitura é, como vimos, considerada um dos elementos-chave a trabalhar na aula de português, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico. A inclusão de métricas para a fluência de leitura num documento que orienta as práticas de leitura dos professores ocorreu nas Metas Curriculares de Português (Buescu, et al., 2015). Não tendo sido bem aceite por parte de muitos docentes, teve o mérito de promover a discussão (e a investigação) acerca do papel da fluência de leitura na compreensão do que é lido.

A leitura do capítulo anterior permite perceber a necessidade e a urgência de mudança das práticas atuais de ensino da leitura, nomeadamente no que respeita à fase inicial de consolidação desta aprendizagem em termos de identificação rápida e precisa das palavras escritas.

#### 2 – Racional teórico

O Modelo Simples de Leitura (MSL) (do inglês *The Simple View of Reading – SVR*, Gough, & Tunmer, 1986; Hoover, & Gough, 1990) enforma o programa aqui apresentado.

De acordo com este modelo, a leitura é o produto da decodificação e da compreensão da linguagem, podendo ser representado pela fórmula  $R = D \times L$ , em que R representa a compreensão em leitura (do inglês *Reading*), D representa o processo de decodificação (do inglês *Decoding*), ou seja, a identificação das palavras escritas, e o L a compreensão da linguagem (do inglês *Language* ou *Linguistic*).

A decodificação (D), definida como o reconhecimento eficiente de palavras escritas, é medida pela precisão na leitura de palavras e pseudopalavras. A compreensão da linguagem oral (L) é definida como a capacidade de interpretar frases e textos, a partir da informação lexical, e é medida, geralmente, com recurso a perguntas, cujas respostas, se corretas, demonstram a compreensão de um texto ouvido. A compreensão de leitura (R) é semelhante à compreensão da linguagem oral, mas o texto é lido pelo próprio e não ouvido.

A natureza multiplicativa desta fórmula transmite a ideia de que os dois termos da mesma são absolutamente necessários. Tanto o reconhecimento das palavras escritas, quanto a compreensão oral dessas mesmas palavras são condições essenciais para a compreensão da leitura, e nenhum destes processos, isoladamente, é suficiente para que haja compreensão da leitura (Morais, 2009).

A primeira condição para extrair sentido de um texto é identificar as palavras escritas (decodificação), mas ainda não é suficiente para compreender o sentido do texto. Tão pouco é suficiente conhecer o significado de cada uma das palavras, pois o significado das proposições, das frases ou dos parágrafos não é igual ao somatório de cada uma das palavras que os compõem, o que requer o domínio da linguagem oral. Para extrair sentido do texto lido, o leitor usa as mesmas habilidades empregues para compreender a linguagem oral. Usando as palavras de Ramus (2015), «a ordem é sempre a mesma, quer se trate da compreensão oral ou de um texto: reconhecemos as palavras, o sentido das frases e com isso damos sentido ao texto como um todo.» (p. 46).

O Modelo Simples de Leitura tem sido sustentado e validado por um significativo número de investigações (e.g., Aaron, Joshi, Gooden, & Bentum, 2008; Adlof, Catts, & Little, 2006; Cartwright, 2002, 2007; Carver, & David, 2001; Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Conners, 2009; Dreyer, & Katz, 1992; Georgiou, Das, & Hayward,



2009; Hoover, & Gough, 1990; Johnston, & Kirby, 2006; Kendeou, Savage, & van den Broek 2009; Kershaw, & Schatschneider, 2012; Shatil, & Share, 2003; Tunmer, & Chapman, 2012). A sua principal vantagem reside na possibilidade de, a partir dele, identificar quatro perfis de leitura, ilustrados na Figura 1 (Duff, & Clarke, 2011, p. 4). Por sua vez, a partir deles, é possível obter uma visão mais clara das componentes deficitárias e que necessitem de intervenção.

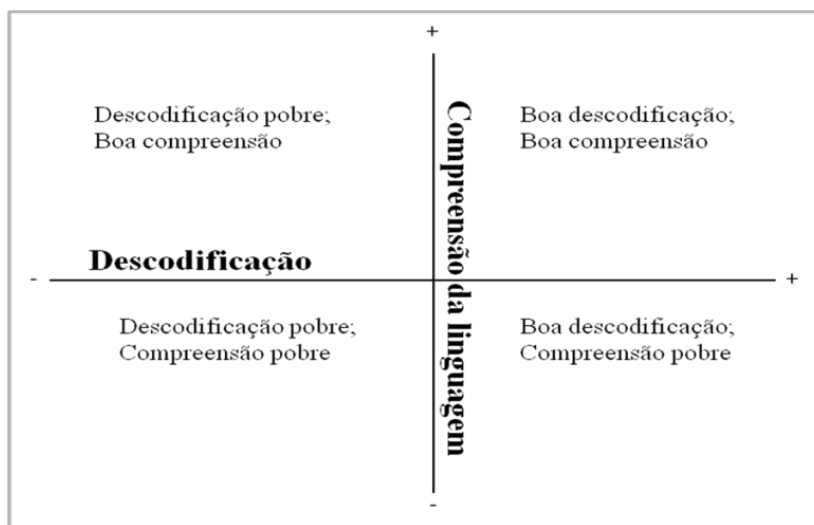


Figura 1 - Perfis de Leitura (traduzido de Duff, & Clarke, 2011, p. 4)

No quadrante superior direito, localiza-se a maior percentagem de alunos, ou seja, aqueles que apresentam um desempenho adequado nas duas competências – Decodificação (D) e Compreensão da linguagem oral (L). Os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL) distribuem-se pelos restantes quadrantes, que correspondem a três perfis distintos, de acordo com o tipo de dificuldades registadas:

- a) dificuldades de decodificação, sem problemas de compreensão oral;
- b) dificuldades de decodificação e de compreensão oral;
- c) sem dificuldades de decodificação, mas com dificuldades de compreensão oral (Ribeiro et al., 2016, p. 15).

Mesmo em línguas de ortografia relativamente transparente, como é o Português, registam-se problemas de leitura por dificuldades ao nível da fluência. Os alunos, mediante a utilização das regras de conversão grafema/fonema, conseguem identificar com relativa precisão as palavras lidas (Caravolas, 2005). No entanto, se esta identificação é efetuada com esforço (o que se traduz numa leitura lenta e silabada), consumindo os recursos atencionais que são requeridos para a extração de sentido, a compreensão do que é lido fica altamente comprometida. Por isso, vários autores (Ahn, & Kang, 2016; Høien-Tengesdal, & Høien, 2012; Silverman, Speece, Haring, & Ritchey, 2013) propõem que a identificação das palavras escritas, ou seja, o elemento D (Decodificação) do Modelo Simples de Leitura seja substituído F (Fluência), já que este integra a dimensão automatização.

Um aspeto que deve ser referido em relação aos resultados (por vezes, contraditórios) que se observam quando é estudado o contributo das diferentes componentes do MSL para o desempenho em leitura é o da diversidade de instrumentos usados na sua avaliação. Hoover e Gough (1990) propuseram um modelo com três componentes, uma definição de cada componente e uma metodologia para avaliá-las. No entanto, muita da investigação efetuada, incluindo a que visava confirmar este modelo, não seguiu a proposta original (Ripoll, Aguado, & Castilla-Earls, 2014).

Hoover e Gough (1990) e Gough, Hoover e Peterson (1996) propuseram que a linguagem oral e a compreensão da leitura fossem avaliadas com textos equivalentes ao nível da complexidade, das estruturas gramaticais e com níveis similares de dificuldade, diferindo apenas na modalidade de apresentação – oral ou escrita – e com recurso a perguntas de compreensão sobre os mesmos. Apesar de os autores considerarem essencial a equivalência dos textos, tal diretriz não foi seguida na maior parte dos estudos, tendo sido usados, para a avaliação da linguagem oral, testes de QI verbal (e.g., Cartwright, 2002, 2007), testes de *cloze* (e.g., Aaron, Joshi, Gooden, & Bentum, 2008; Georgieu et al., 2009), testes de vocabulário (e.g., Carver, & David, 2001) ou avaliações combinadas com recurso a medidas de compreensão auditiva e a testes de inteligência verbal (e.g., Kershaw, & Schatschneider, 2012). No que concerne à avaliação da compreensão da leitura, o panorama é idêntico, com a compreensão da leitura a ser avaliada através de testes de *cloze* (e.g., Adlof et al., 2006; Catts, Adlof, & Weismer, 2006; Johnston, & Kirby, 2006) testes de vocabulário (e.g., Carver, 1998) ou de testes de reconhecimento do significado das frases (e.g., Conners, 2009), em vez de ser avaliada, tal como preconizaram Hoover e Gough (1990), através de respostas a perguntas sobre um texto lido.

### 3 – Estratégias de promoção da fluência em leitura

Demonstrada a relação entre a leitura fluente e a compreensão, nas últimas décadas, vários investigadores têm salientado a relevância da promoção da fluência de leitura nos anos iniciais de escolaridade (e.g. Ardoin, S. P., Binder, K. S., Foster, T. E., & Zawoyski, A. M., 2016; Ardoin, S. P., Binder, K. S., Zawoyski, A. M., & Foster, T. E., 2018; Bashir, & Hook, 2009; Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Rasinski, 2010; Therrien, 2004; Welsch, 2006), e, em particular, junto de alunos que revelam dificuldades nesta área (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2009). A associação sistemática que tem sido observada entre fluência e compreensão justifica a elaboração de programas que permitam aos alunos não fluentes melhorarem os seus níveis de desempenho (Fenty, Mulcahy, & Washburn, 2015; Ferreira, Ribeiro, & Viana, 2012; Hoffman, 1987; Hoffman, & Crone, 1985; Kuhn et al., 2006; Montgomerie, Little, & Akin-Little, 2014; Robson, Blampied, & Walker, 2015; Stahl, & Heubach, 2005; Turner, 2012). A revisão da investigação relativamente à promoção da fluência em leitura (cf. Borges da Silva, 2018), que fundamentou a elaboração do programa «Ouvintes sortudos», permitiu identificar as estratégias mais usadas, as mais eficazes e as mais adequadas à faixa etária a que o programa se destina. De seguida, apresentar-se-ão, de forma necessariamente breve, as principais estratégias que vêm sendo utilizadas nos programas de treino da fluência em leitura.

A modelagem de leitura e as leituras repetidas e podem ser consideradas o «*hard core*» da promoção da fluência em leitura. Podem ser operacionalizadas através de diversas variantes, conforme se opte por uma modalidade individual, a pares ou em grupo (grande ou pequeno grupo).

#### 3.1. – Modelagem da leitura

Ouvir ler pela voz de outros é uma atividade geralmente associada à educação pré-escolar, ou seja, quando o ouvinte ainda não sabe ler. No entanto, esta estratégia tem revelado bons resultados quer no 1º ciclo do Ensino Básico, quer em níveis de ensino subsequentes (Hoffman, Roser, & Battle, 1993). Por um lado, ouvir ler pela voz de outros gera sensação de bem-estar, permitindo associar a leitura a uma atividade prazerosa, promovendo o interesse por esta atividade (Ivey, & Broaddus, 2001; Trelease, 2006). Por outro lado, são vários os estudos empíricos que demonstraram que a modelagem de leitura efetuada pelo professor promove a fluência e a compreensão da leitura (e.g. Methe, & Hintze, 2003; Pluck, Ghafari, Glynn, & Mcnaughton, 1984; Wheldall, & Entwistle, 1988; Widdowson, Moore, & Dixon, 1999), nomeadamente junto de alunos com frágeis desempenhos (Pluck, Ghafari, Glynn, & McNaughton, 1984).

Antes de os alunos se tornarem leitores fluentes, eles necessitam de entender o que é um leitor fluente. Muitos alunos poderão considerar que ler bem é ler depressa. Para contrariar esta ideia, uma das estratégias a utilizar é a modelagem da leitura (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Rasinski, 2009).



De acordo com Bandura (1977), é possível adquirir novas capacidades cognitivas e padrões de comportamento por meio da observação do desempenho de um modelo. Desta forma, através da modelagem de uma leitura fluente, os alunos aprendem o que é ler fluentemente, isto é, de forma precisa, com velocidade adequada e com expressividade, de modo a facilitar a compreensão (Nichols et al., 2009; Rasinski, & Hoffman, 2003). A modelagem de leitura ajuda os alunos a perceberem como o uso da voz ajuda a criar sentido(s) através da entoação, da expressividade, da leitura por unidades de sentido, das pausas ou dos efeitos da pontuação, demonstrando que o significado do texto é expresso por outras componentes além das palavras, transmitindo-lhes a ideia de que, quer lendo silenciosamente, quer lendo em voz alta, a prosódia ajuda a construir sentido(s) e dá vida aos textos (Rasinski, & Padak, 2008).

Facultar um modelo de leitura e complementá-lo com outras estratégias de modelagem, como a leitura em coro, a pares ou em eco, permite reforçar a modelagem e repetir leituras, promovendo sinergias entre estratégias (Opitz, & Rasinski, 2008). Permite, também, que os alunos sejam confrontados com textos que poderiam não ser capazes de ler de forma autónoma. Ou seja, a modelagem pode consistir apenas na observação do modelo ou pode envolver uma maior participação do aluno, através de estratégias complementares como a leitura em coro, a pares ou em eco. Para que esta modelagem de leitura surta os efeitos desejados, o professor deverá oferecer-se como modelo de leitura. De seguida, deverá conversar com os alunos acerca do sentido do texto ou do excerto que foi lido, destacando os elementos prosódicos como a entoação, o aumento ou diminuição do ritmo, o aumento ou diminuição do volume, o tom, a suavidade, etc., confrontando essas características com o sentido do texto, levando, desta forma, os alunos a compreenderem o que é ler com fluência (Rasinski, 2009). A utilização da modelagem de leitura também contribui para despertar o interesse relativamente ao texto a ler.

Ao oferecer-se como modelo de leitor fluente, o professor ajuda os alunos a perceber a importância da leitura por unidades de sentido. Os leitores fluentes usam a estratégia da leitura por unidades de sentido com o objetivo de ler as frases de forma que soem como se mantivessem uma conversa. Isso permite que a leitura flua e que o leitor se concentre na extração de sentido do material lido (Ellery, 2009). Por exemplo, na leitura de poemas é frequente os alunos dos anos iniciais fazerem pausas no final de cada verso, quando as unidades de sentido englobam, por exemplo, mais do que um verso. Além de a leitura por unidades de sentido estar muito dependente da fluência, há um outro fator que potencia as dificuldades experimentadas pelo leitor aprendiz, que é o facto da deficiente marcação dessas unidades na linguagem escrita. Contrariamente ao que acontece na oralidade, na qual há indícios que ajudam a agrupar as unidades de sentido, como as pausas ou as diferentes entoações, esse papel, na escrita, só muito parcialmente é cumprido pela pontuação (Viana, 2009). Muitas das dificuldades de compreensão podem resultar da incapacidade de formar essas unidades de significado. Os conhecimentos gramaticais ajudam a leitura por unidades de sentido (Blevins, 2001), mas estes são ainda incipientes nos anos iniciais de escolaridade. Uma das estratégias mais eficazes para apoiar a leitura por unidades de sentido consiste na sua marcação no próprio texto a ler através de traços oblíquos, em que um traço representa uma pausa menor e dois traços representam uma pausa maior. Esta atividade permite que os leitores treinem a capacidade de fazerem curtas fixações oculares e sacadas mais longas (o salto do olhar de uma fixação para outra) (Ellery, 2009; Rayner, 1998).

Uma variante desta estratégia consiste na modelagem da leitura de uma forma não fluente, para que os alunos compreendam que uma leitura não fluente prejudica a compreensão do texto (Rasinski, 2009). Isto é, o professor pode modelar os dois tipos de leitura, fluente e não fluente, levando os alunos a perceber a importância da fluência para a compreensão e para a fruição do próprio texto.

Não chega oferecer bons materiais de leitura, criar um ambiente propício à leitura e situações de leitura prazerosa para motivar um leitor relutante. Os professores têm um papel determinante, mas, para que ele seja efetivo, precisam de estar comprometidos com a leitura para, assim, envolverem os alunos (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000). Usando as palavras de Nuttall (1996), «*reading is caught; not taught. The teachers need to CATCH it before the students can do so*» (p. 229).

### 3.2. – *Leitura assistida*

A leitura assistida é uma forma de leitura em que um leitor lê um texto enquanto, em simultâneo, o ouve ler. Para os leitores aprendizes ou com dificuldades de leitura, ouvir ler um texto ao mesmo tempo que acompanham a leitura é uma estratégia facilitadora do desenvolvimento da fluência (Rasinski, 2009). Aprende-se fazendo, sobretudo quando se tem apoio de alguém que consegue orientar, explicar e demonstrar como se faz até que a autonomia seja atingida. Assim, a leitura assistida pode ser a ponte que permite passar da modelagem da leitura para a leitura independente (Rasinski, 2010).

A leitura assistida, nas suas diferentes variantes, permite criar uma relação de empatia e segurança com o leitor mais proficiente (seja um professor, os pais ou mesmo um colega leitor fluente), relação que é essencial para o leitor menos proficiente ganhar confiança em si mesmo e no seu desempenho (Foorman, & Mehta, 2002; Samuels, & Farstrup, 2006; Shanahan, 2002), mantendo níveis elevados de motivação e não desistindo em face das dificuldades. A leitura assistida pode ser também uma poderosa forma de criar sentimentos de pertença e de solidariedade entre os elementos de um grupo, oferecendo suporte e evitando situações constrangedoras para os leitores com dificuldades ou iniciantes.

Tal como na modelagem da leitura, também na leitura assistida a postura e comportamento do professor ou tutor é de extrema importância para que esta estratégia funcione. Antes de mais, este tem de compreender o seu papel e não exigir resultados imediatos. Se este assumir atitudes corretivas e avaliativas em vez de atitudes de apoio, pode comprometer o envolvimento e a persistência dos alunos (Applegate, & Applegate, 2004).

A investigação efetuada relativamente às intervenções com recurso à estratégia de leitura assistida demonstrou, desde muito cedo, resultados promissores (eg. Heckelman, 1969; Limbrick, MacNaughton, & Cameron, 1985, citados por Rasinski, 2010; Topping, 1989), registando-se progressos não apenas nos textos alvo de leitura assistida, mas também em textos desconhecidos (Chomsky, 1976). São também referidas as mudanças positivas nas atitudes dos alunos face à leitura.

A leitura assistida com recurso a gravações áudio tem também sido utilizada com sucesso (Carbo, 1978a; 1978b; 1981; Koskinen et al., 1999; Smith, & Elley, 1997). O texto é pré-gravado, na totalidade ou por excertos, e os alunos procedem à sua audição ao mesmo tempo que acompanham a leitura. Os alunos podem proceder às repetições que desejarem até atingirem uma leitura proficiente.

As duas principais variantes da estratégia de leitura assistida são: a leitura em eco e a leitura a pares.

#### 3.2.1 – *Leitura em eco*

Para alguns leitores – especialmente para os leitores iniciais e os leitores com dificuldades – a leitura integral de um texto pode ser uma tarefa demasiado exigente. É comum, na prática docente, constatarmos que há alunos para os quais a extensão do texto a ler é, de imediato, fator de rejeição da leitura. Assim sendo, pode optar-se pela estratégia denominada leitura em eco. Nesta, o professor lê o texto, dividindo-o em unidades de extensão adequada (frases, períodos ou parágrafos), para permitir a repetição por parte dos alunos. Após esta leitura modelo, os alunos são encorajados a reler o texto ou a fazer a sua leitura em eco, se necessário com apoio do professor (Johns, & Berglund, 2010). Imediatamente a seguir, os alunos repetem a leitura, aproximando-se o mais possível do modelo que acabaram de escutar. Uma vez atingido o nível de fluência considerado adequado, avança-se para outro excerto. Ao usar este tipo de estratégia, Samuels (1979) observou que a prática repetida de um excerto facilita a leitura dos excertos subsequentes, apontando para um efeito de transferência.

Este tipo de estratégia permite que os alunos ganhem, progressivamente, confiança na leitura em voz alta, tornando-se proficientes em relação ao material que podia ser difícil de ler de forma autónoma (Allington, 2001; Gillet, Temple, & Crawford, 2004). A leitura é seguida de atividades relacionadas com o texto, nomeadamente: i) reconto oral; ii) resposta a perguntas e iii) conversa sobre o texto lido.

A leitura em eco é uma estratégia de leitura fácil de implementar pelos professores e que promove o desenvolvimento da fluência em leitura, sobretudo dos leitores com dificuldades, ao modelar uma leitura com ritmo e expressividade adequados, realçando as pausas e diferentes entoações e relacionando-as também com os sinais de pontuação. O professor modela habilidades importantes para o aluno se tornar um leitor bem-sucedido durante as atividades de leitura em eco.

Dado que os alunos também podem ter dificuldade com o vocabulário dos textos, a leitura em eco ajuda-os a reconhecer novas palavras e a ler a um ritmo mais adequado à compreensão. Se os alunos lerem num ritmo muito lento ou muito rápido, provavelmente terão dificuldade em compreender o que estão a ler.

Em contexto de sala de aula, a leitura em eco permite, também, maximizar o tempo de leitura. Numa turma de vinte alunos, se todos responderem em eco à leitura do professor, tal procedimento resulta em mais tempo de leitura por aluno do que se cada aluno ler duas ou três linhas do texto (Rasinski, 2010).

### **3.2.2. – Leitura a pares**

A estratégia de leitura a pares foi originalmente desenvolvida para os pais lerem com os filhos. No entanto, é uma estratégia muito útil para desenvolver a fluência de leitura em contexto de sala de aula (Topping, 1989, 2006). Um aluno lê um excerto e o par segue essa leitura, em silêncio, e reage à mesma, fornecendo apoio sempre que necessário, tornando as leituras repetidas mais motivantes ao envolver um aluno a ajudar outro a desenvolver a fluência de leitura.

Um dos parceiros pode ter o papel de tutor e, neste caso, os leitores mais fluentes podem ser emparelhados com leitores menos fluentes, ou os alunos podem ser emparelhados com leitores do mesmo nível para reler um texto que já leram. A leitura a pares pode ser usada com qualquer tipo de texto ou livro, revezando-se os leitores por frase, parágrafo, página ou capítulo (Fuchs, Fuchs, & Burish, 2000).

### **3.3. – Leituras repetidas**

A eficácia das leituras repetidas é quase imediata, pois os alunos podem atingir uma velocidade de leitura definida como objetivo após algumas repetições e a velocidade de leitura possui um efeito de transferência, principalmente quando há alguma coincidência nas palavras. A leitura repetida de um mesmo texto é consideravelmente mais eficaz do que o mesmo número de leituras de outros tantos textos. (McGuinness, 2006).

A investigação demonstrou que as leituras repetidas promovem o desenvolvimento do reconhecimento de palavras, da precisão, da automaticidade, da expressividade, da leitura com sentido, da compreensão e da autoconfiança na leitura. Estes efeitos verificam-se não só nos textos que os alunos leram repetidamente, mas também em textos novos (Dowhower, 1987; Rasinski, Rupley, Page, & Nichols, 2016). Este facto pode explicar-se pela teoria da autoaprendizagem de Share (1995), segundo a qual é a repetição da leitura que permite que sejam armazenadas no léxico mental representações ortográficas consistentes das palavras, levando à automatização do seu reconhecimento.

Através das várias leituras de um mesmo texto, os alunos reconhecerão mais facilmente os padrões ortográficos das palavras, libertando recursos cognitivos e atencionais para a compreensão das frases e do texto e para a

apreensão da organização textual (Kuhn et al., 2006; Nichols et al., 2009). Por se revelar um método eficaz no desenvolvimento da fluência em leitura, a estratégia das leituras repetidas tem sido amplamente utilizada, tanto no ensino, como na investigação (Kuhn, & Stahl, 2003). Todavia, como alertam Rasinski e colaboradores (2016), em muitos programas os alunos são envolvidos em rotinas de repetições de leituras orais sem grande sentido e nas quais a única finalidade é de aumentar a velocidade da leitura. Os autores constataram que, nomeadamente os alunos que apresentavam dificuldades ou desmotivação para a leitura, frequentemente se desinteressavam por estas atividades. Deste modo, sugerem que se incluam objetivos para as leituras repetidas que as tornem mais apelativas e motivadoras, como, por exemplo, o de uma **leitura de atuação** para uma audiência (Rasinski et al., 2016). Este objetivo pode ser o suficiente para que os alunos ensaiem, o que exige que repitam as leituras. Em alguns casos, a memorização é inevitável. Todavia, ela não constitui um «efeito secundário», bem pelo contrário, pois ajuda o aluno a sentir-se seguro e confiante, dá-lhe *feedback* da sua performance como leitor e, acima de tudo, mostra que o esforço compensa. Se fizer uma boa leitura no momento da atuação, estará conquistado para a tarefa.

No sentido de minimizar o risco de as leituras repetidas se tornarem monótonas e sem sentido, têm sido utilizadas as seguintes estratégias de leituras repetidas:

### 3.3.1. – *Leitura em coro / Leitura em grupo*

A leitura em coro consiste na leitura oral e em uníssono de um mesmo texto, por toda a turma ou por grupos de alunos. A leitura em coro ajuda a desenvolver a fluência, a autoconfiança e a motivação dos alunos. Como os alunos leem juntos em voz alta, aqueles que normalmente se sentem desconfortáveis ou nervosos ao ler encontram no grupo o suporte interno para a leitura.

Esta variante proporciona aos leitores menos hábeis a oportunidade de praticar a leitura de um texto antes de serem convidados a ler de forma autónoma (Hasbrouck, & Tindal, 2006).

As leituras repetidas são uma estratégia amplamente reconhecida como potenciadora do desenvolvimento da fluência de leitura (NICHD, 2000; Rashotte, & Torgesen, 1985; Rasinski, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011) e da compreensão da leitura, para todos os leitores aprendizes e para os alunos com dificuldades de leitura (Stevens, Walker, & Vaughn, 2017). Quando o leitor repete a leitura, os erros de reconhecimento de palavras diminuem, a velocidade de leitura aumenta e a expressividade na leitura também melhora (O'Connor, White, & Swanson, 2007; Samuels, 2006; Vadasy, & Sanders, 2008), contribuindo para a retenção da informação essencial do texto lido (Bromage, & Mayer, 1986; Dowhower, 1989; Mayer, 1983; O'Shea, & Sindelar, 1983). Numa meta-análise visando a avaliação do efeito das leituras repetidas na competência leitora, Therrien (2004) concluiu que esta estratégia melhora a fluência e a compreensão da leitura não só dos textos lidos, mas também a fluência e a compreensão de textos novos, confirmando um efeito de transferência.

Em suma, quanto mais lemos, melhores leitores nos tornamos, pelo que um mais rápido e eficiente processamento do texto escrito resultará, provavelmente, em mais leituras ao longo do tempo (Postlethwaite, & Ross, 1992).

### 3.4. – *Leitura de atuação*

Não sendo uma estratégia em si própria, a leitura de atuação pretende dar sentido às leituras repetidas, isto é, ao «treino» a partir de um mesmo texto. Solicitar a um aluno a releitura de um texto duas, três, quatro vezes..., após este lhe ter sido lido, apenas com o objetivo de aumentar o nível de leitura, não parece uma atividade muito autêntica nem muito motivadora. Aliás, os leitores fluentes não repetem várias vezes a leitura de um texto para o compreender (Rasinski, 2009).

A leitura de atuação (para os funcionários da escola, para os colegas da turma, para outras turmas, para ouvintes voluntários como os pais ou avós ou para mimar um declamador ou um locutor de televisão) tem um enorme potencial motivador e torna a repetição das leituras um meio para alcançar um fim e não um fim em si mesmo. Pode ser preparada em grupos de alunos ou individualmente, mas sempre com o objetivo de a apresentar para um público. Preparar uma leitura de atuação leva os alunos a empenharem-se na sua performance, tornando a atividade prazerosa e promovendo também a compreensão de leitura (Rasinski, & Hoffman, 2003).

As diferentes estratégias descritas anteriormente permitem que os alunos desenvolvam, progressivamente, critérios de análise da sua própria leitura e das dimensões a que devem dar mais ênfase, ao mesmo tempo que os apoiam na tomada de consciência de que a melhoria de seu desempenho depende do seu investimento no treino, o que pode constituir motivação acrescida para as leituras repetidas.

## 4 – A seleção de textos

A seleção de 22 textos de diferentes tipos (9 narrativos, 4 informativos, 9 poemas) atendeu ao potencial motivador dos mesmos para a faixa etária contemplada no programa, ao grau de dificuldade avaliado por professores e à frequência das palavras utilizadas. Houve ainda a preocupação de os textos informativos se relacionarem com os textos narrativos, de forma a haver vocabulário comum e/ou dentro do mesmo campo vocabular.

O critério lisibilidade dos textos, ou seja, a análise do seu grau de dificuldade em função do ano de escolaridade a que se destinam e/ou das competências dos potenciais leitores, não pôde ser contemplado nesta seleção. São utilizadas múltiplas fórmulas para determinar a lisibilidade dos textos [e.g., Flesch Reading Ease Score (Flesch, 1956), para o Inglês; Lix (Björnsson, 1968), para o Alemão; Fórmula de Lecturabilidad de Fernandez-Huerta (Fernandez-Huerta, 1959), para o Espanhol], mas nenhuma delas se adequa às características específicas da língua portuguesa (Martins, 2011). Estas fórmulas têm em comum procederem a uma análise quantitativa simplificada, fundada, basicamente, na frequência e na extensão das palavras (medida através do número de sílabas) e na extensão das frases (medida através do número de palavras) (Martins, 2011). A análise da lisibilidade de um texto não é ainda consensual, com alguns autores (e.g. Petscher, & Kim, 2011; Rasinski (2004) a manifestarem reservas em relação à capacidade de essas fórmulas de lisibilidade assegurarem a equivalência de dificuldade dos textos e de atenderem às características do leitor. Há também vários estudos (e.g., Bernhardt, 1984; Carver, 1994; Coady, 1993) que provam a falibilidade destas fórmulas, revelando, por exemplo, que frases com pontuação aproximada apresentam índices de frequência de vocabulário e complexidade estrutural muito diferenciados. Consideram os autores que nenhuma avaliação de lisibilidade pode prescindir, por um lado, da consideração do texto como objeto coeso e, por outro, do índice de frequência das palavras.

A frequência das palavras foi analisada em função da Escolex (Soares et al., 2014), uma base de dados construída a partir dos textos inseridos nos manuais escolares para os diferentes anos de escolaridade. A Escolex é a primeira base de dados para Português Europeu com estatísticas de frequência de palavras ajustadas ao ano de escolaridade (Soares et al., 2014). Elaborada a partir de um corpus de 3,2 milhões de palavras, a Escolex fornece 48.381 formas de palavras, extraídas de 171 manuais escolares do 1º ao 6º ano de escolaridade, ou seja, manuais para alunos dos 6 aos 12 anos de idade. A Escolex disponibiliza quatro índices de frequência para cada ano de escolaridade: frequência geral de palavras (F), índice de dispersão entre os livros didáticos selecionados (D), frequência estimada por milhão de palavras (U) e índice de frequência padrão (SFI). Além disso, também fornece o número de letras na palavra, o número de sílabas e a estrutura das sílabas (Soares et al., 2014).

Os textos selecionados são predominantemente constituídos por palavras de alta frequência, regulares e de extensão igual ou inferior a três sílabas.

No quadro 1 apresenta-se a lista dos textos propostos que, de acordo com o que a investigação sugere, são de tipologia variada (Johns, & Berglund, 2010). Esta lista sofreu algumas alterações em relação à inicialmente utilizada, essencialmente ditadas pela adesão dos alunos nas diferentes aplicações do programa.

**Quadro 1 – Lista dos textos utilizados e cronograma sugerido para as sessões de aplicação do programa**

**«Ouvintes sortudos»**

<b>Sequência didática</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipologia</b>
1	A almofada do luar	Luís Infante	Poesia
2	Quanto custa...	Luísa Ducla Soares	Poesia
3	Centopeia	Álvaro Magalhães	Narrativo
4	Arco, barco, berço, verso	José Carlos de Vasconcelos	Poesia
5	A lontra	Visão Júnior	Informativo
6	O menino que se apaixonou por uma guitarra	José Jorge Letria	Narrativo
7	A amiga da China	Matilde Rosa Araújo	Poesia
8	Eu sou o maior	Alice Vieira	Narrativo com diálogo
9	Numa casa muito estranha	António Mota	Poesia
10	A girafa	Badoca Park	Informativo
11	A girafa que comia estrelas	José Eduardo Agualusa	Narrativo
12	Dom Eustáquio rebuçado, o bola de trapo	José Barata Moura	Poesia
13	Caneta feliz	João Pedro Mésseder	Narrativo
14	O lobo	Visão Júnior	Informativo
15	A Borboleta	Matilde Rosa Araújo	Poesia
16	O voo do Golfinho	Ondjaki	Narrativo
17	Onde está o gato?	Luísa Ducla Soares	Poesia
18	As especiarias	Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada	Informativo
19	Ponto final	António Torrado	Narrativo com diálogo
20	Couve-flor	Manuela Leitão	Poesia
21	Confundindo histórias	Gianni Rodari	Narrativo com diálogo
22	O homem que não queria sonhar	Álvaro Magalhães	Narrativo

*Nota: As referências bibliográficas completas relativas a cada texto encontram-se junto dos respetivos textos.*



## 5 – População alvo

A seleção do 2º ano de escolaridade teve em conta as sugestões de Spear-Swerling e Sternberg (2001), que referem a necessidade de começar a prestar atenção ao desenvolvimento da fluência de leitura a partir do 2º ano de escolaridade, altura em que o código estará dominado e o reconhecimento de palavras rápido e preciso se alia às características do texto e facilita a compreensão. Os modelos desenvolvimentais da leitura que associam as aquisições esperadas ao nível de escolaridade e faixa etária (Chall, 1987; Spear-Swerling, & Sternberg, 2001) indicam que entre o 2º e o 3º ano de escolaridade (7-8 anos) – fase da consolidação e da fluidez de decodificação (Chall, 1987) – se consolidam as aprendizagens da etapa anterior e o domínio do sistema de representação alfabético (conversão grafema-fonema e fonema-grafema). As crianças passam do uso consciente e laborioso deste sistema de representação para o seu uso automatizado. Este momento evolutivo corresponde, portanto, ao início da leitura fluente graças ao crescente automatismo das competências de decodificação e à crescente capacidade para usar quer as redundâncias da linguagem, quer as pistas contextuais. Por sua vez, o treino e a prática de leitura ampliam o léxico do leitor, contribuindo para a extração de sentido, e ampliam também o número de palavras cuja grafia é consistentemente registada. Esta fase completa o domínio dos mecanismos básicos da leitura de palavras. Sem apoio específico, muitos alunos não atingem a automatização no reconhecimento de palavras, que permanece lento, pouco preciso, dado que cometem muitos erros na aplicação das RCGF-FG (regras de correspondência grafema/fonema – fonema/grafema) e pouco motivador. Os processos atencionais dos leitores estão concentrados na decodificação, limitando a extração de sentido (LaBerge, & Samuels, 1974). O treino de leitura é, por isso, de extrema importância para que a automatização seja atingida, sendo o 2º ano de escolaridade um ano crucial para a realização de atividades que promovam a fluência de leitura (Shaywitz, 2008; Spear-Swerling, & Sternberg, 2001).

## 6 – Avaliação do impacto da implementação do programa Ouvintes sortudos

### 6.1. – Instrumentos e procedimentos

No que diz respeito especificamente à avaliação da fluência em leitura, ela é geralmente efetuada com recurso a testes compostos por um texto que o aluno lê, em voz, alta, durante um minuto. No entanto, o uso dos denominados «*one-minute tests*» é posto em causa por alguns autores (e.g. Deeney, 2010), com os argumentos de que a esmagadora maioria dos textos lidos, em contexto escolar e fora dele, exigem mais do que um minuto de leitura; que o primeiro minuto integra uma componente de adaptação à tarefa; que os alunos com dificuldades podem ter um desempenho aceitável durante um minuto de leitura, mas não serem capazes de a manter durante intervalos de tempo mais extensos, ou que alguns alunos poderão revelar algumas dificuldades na adaptação inicial à tarefa, mas que estas são ultrapassadas quando ela se prolonga (Deeney, 2010).

Quer a avaliação seja efetuada com testes de um minuto de leitura, quer seja efetuada com testes de duração mais longa, habitualmente três minutos, o número de palavras lidas corretamente por minuto (pcpm) é o índice mais utilizado (Francis et al., 2008; Rasinski, 2004). Este índice, que combina precisão e velocidade/automaticidade (Daane et al., 2005; Deeney, 2010; Valencia et al., 2010), tem demonstrado possuir validade preditiva relativamente ao desempenho em compreensão da leitura e à identificação de leitores em risco (Eason, et al., 2013; Marcotte, & Hintze, 2009; Roehrig, et al., 2008).

Para a avaliação do impacto do programa «Ouvintes sortudos» foi utilizado o Teste de Fluência de Leitura – TFL (Ribeiro, Cadime, Viana, Brandão, Chaves-Sousa, & Santos, no prelo). Este teste, destinado a avaliar a

fluência de leitura no 1º ciclo do Ensino Básico, foi aplicado individualmente antes e depois da implementação do programa. É constituído por um texto inédito, com uma extensão de 467 palavras, que os alunos são convidados a ler durante três minutos. Os estudos de validação já efetuados apontam para boas características psicométricas (Lopes, 2014). Os resultados obtidos correlacionam-se positivamente com os do teste de Fluência e Precisão da Leitura «O Rei» (Carvalho, 2012) e são *preditores do desempenho* em compreensão da leitura, avaliado através do TCL-Teste de Compreensão Leitura (Cadime, Ribeiro, & Viana, 2012).

O programa «Ouvintes sortudos» foi aplicado a quatro turmas do 2º ano de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do norte de Portugal. A participação foi voluntária. Outras quatro turmas do mesmo Agrupamento funcionaram como Grupo de Controlo, tendo seguido o ensino habitual. A implementação do programa teve lugar durante 22 semanas, em sessões diárias, com uma duração aproximada entre 10 e 20 minutos cada. Foi efetuada pelos respetivos professores, com a supervisão muito próxima do investigador responsável pelo mesmo.

Os pais/encarregados de educação foram informados acerca desta intervenção, que teve o aval do respetivo Agrupamento de Escolas e que foi autorizado pela Direção Geral da Educação (N.º 0099300008). Na reunião efetuada para a apresentação do projeto, foi solicitado o apoio dos pais relativamente às tarefas a efetuar em casa. Estes manifestaram estranheza pela mudança de paradigma, pois não lhes estava a ser pedido que «obrigassem» os filhos/educandos a ler ou que «fiscalizassem» leituras, tarefas que, aliás, muitos deles já tinham tentado sem grande sucesso. O que lhes estava a ser pedido era que fossem, apenas, ouvintes. Aproveitou-se também a oportunidade para salientar a importância da valorização destas tarefas e do esforço colocado na realização das mesmas, em detrimento do desempenho.

## 6.2. – Resultados

Foi realizado um estudo empírico visando a avaliação do impacto da implementação do programa «Ouvintes sortudos». Participaram 152 alunos, oriundos de oito turmas naturais (cf. Tabela 1). Todos os alunos eram falantes de Português Europeu e nenhum apresentava necessidades educativas especiais de caráter permanente. O número de alunos em ambos os grupos era semelhante. Todavia, no Grupo Experimental o número de alunos do sexo feminino é superior ao número de alunos do sexo masculino ( $\chi^2_{(1)} = 10,674$ ;  $p = 0,001$ ). No Grupo de Controlo a tendência é inversa, embora as diferenças não sejam significativas. A média de idades era similar e as diferenças, calculadas através do teste não paramétrico Mann-Whitney, não eram estatisticamente significativas ( $U = 1980,00$ ,  $p = .001$ ).

**Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo e idade**

Grupo	N	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Média de Idades	D.P. Idade
Grupo de Controlo	78	31 (39.7%)	47 (60.3%)	7.26	.36
Grupo Experimental	74	49 (66.2%)	25 (33.8%)	7.46	.41
Total	152	80 (52.6%)	72 (47.4%)	7.36	.40

A percentagem de alunos com reprovações nos dois grupos era semelhante: 5,1% no Grupo de Controlo e 6,8% no Grupo Experimental, não sendo as diferenças estatisticamente significativas. ( $\chi^2_{(2)} = 2.355$ ;  $p = 0.308$ ). No Grupo de Controlo há oito crianças (10.3%) a beneficiar de apoio socioeducativo, percentagem que é de 18.9% ( $n=14$ ) no Grupo Experimental, sem que, no entanto, as diferenças sejam significativas do ponto de vista estatístico ( $\chi^2_{(1)} = 2.302$ ;  $p = 0.129$ ).



Na tabela 2 são apresentados os dados relativos à escolaridade dos pais.

**Tabela 2 - Distribuição das habilitações académicas dos pais**

Grupo		Níveis de escolaridade						
		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário	Superior	Pós-graduação	
Mãe	Controlo	N	2	10	18	30	12	1
		%	2,7%	13,7%	24,7%	41,1%	16,4%	1,4%
	Experimental	N	5	22	11	24	11	0
		%	6,8%	30,1%	15,1%	32,9%	15,1%	0%
Pai	Controlo	N	2	14	16	24	14	0
		%	2,9%	20,0%	22,9%	34,3%	20,0%	0%
	Experimental	N	7	24	12	25	5	0
		%	9,6%	32,9%	16,4%	34,2%	6,8%	0%

Na tabela 3 estão descritos os resultados obtidos no Teste de Fluência de Leitura – número de palavras corretamente lidas por minuto – no pré e no pós-teste, ou seja antes e depois da implementação do programa.

**Tabela 3 - Estatística descritiva dos resultados no TFL no pré e no pós-teste**

Grupo		N	Média	D.P.	Min.	Máx	Assim.	Curt.
Pré-teste	Grupo Experimental	74	35.94	22.68	0	84	.209	-.902
	Grupo de Controlo	78	43.44	21.11	0	99	.087	-.004
Pós-teste	Grupo Experimental	74	66.29	22.44	22	129	.106	-.071
	Grupo de Controlo	78	66.70	21.74	18	121	-.007	.343

Dado que as distribuições eram normais em ambos os momentos e em ambos os grupos, procedeu-se à verificação da equivalência entre os dois grupos no pré-teste, com recurso ao teste *t* para amostras independentes. Constata-se que, no pré-teste, se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos [ $t_{(150)} = 2.11, p = .039$ ], a favor do Grupo de Controlo, pelo que foi efetuada uma análise de covariância (ANCOVA), considerando como co-variável os resultados no pré-teste. Assegurados os pressupostos requeridos para esta análise, verificou-se que, após ajustamento dos resultados no pré-teste, se regista um efeito significativo do fator Grupo [ $F_{(1,149)} = 13.33, p < .005, \eta^2 = .08$ ], ou seja, o Grupo Experimental teve um desempenho superior ao do Grupo de Controlo.

Analisando a evolução registada, verifica-se que, após a implementação do programa, o Grupo Experimental registou uma evolução de 30,35 palavras corretamente lidas por minuto, enquanto no Grupo de Controlo essa evolução foi de 23,26 palavras.

Os resultados obtidos pelos dois grupos no início do ano letivo afastavam-se significativamente do nível de fluência preconizado nas Metas Curriculares de Português. Com a aplicação do programa «Ouvintes sortudos», a fluência em leitura por parte do Grupo Experimental progrediu de modo mais aproximado ao proposto neste documento para o 2º ano de escolaridade (35 palavras corretamente lidas por minuto), o que não aconteceu com o Grupo de Controlo. Apesar desta evolução, os resultados finais foram condicionados pelos resultados iniciais, com os dois grupos a não conseguirem atingir, no final do 2º ano, os parâmetros propostos nas MCP.

A evolução conseguida pelo Grupo Experimental, que, além de ter superado as diferenças iniciais em relação ao Grupo de Controlo, registou, no pós-teste, resultados ligeiramente superiores a este, é deveras importante, pois demonstra a necessidade de um trabalho explícito e sistemático ao nível da fluência em leitura.

No estudo que acabou de ser relatado não foi efetuada qualquer avaliação do impacto do programa «Ouvintes sortudos» ao nível das atitudes perante leitura, o que foi considerado como uma limitação do mesmo. Num estudo posterior (Viana, & Ribeiro, 2020), junto de 499 alunos (Grupo Experimental  $n = 268$ ; Grupo de Controlo  $n = 231$ ) com recurso ao mesmo programa, mas do qual foram aplicadas apenas 17 das 22 sequências didáticas que o constituem, verificaram-se resultados encorajadores também a este nível. Para avaliar as atitudes perante a leitura foi utilizada a Escala de Emoções Face à Leitura (Mata, & Calado, 2018). Trata-se de uma escala constituída por 13 itens, com o formato de afirmações, devendo os alunos classificar cada uma recorrendo a uma escala *likert* de 5 pontos (em que 1 corresponde a *Nada* e 5 a *Muito*). A escala avalia três dimensões: Prazer (5 itens), Aborrecimento (4 itens), e Ansiedade (4 itens).

A análise exploratória dos dados mostrou que a distribuição não era normal, pelo que se optou por usar o teste não paramétrico de Mann-Whitney. No pré-teste não se registaram diferenças entre os dois grupos (experimental e de controlo). No que concerne à dimensão Prazer, registaram-se diferenças significativas entre os alunos do Grupo Experimental e os do Grupo de Controlo ( $U = 22953.00$ ,  $p = .002$ ). À partida semelhantes, após a implementação do programa os alunos do Grupo Experimental relatam um maior grau de Prazer na leitura do que os alunos do Grupo de Controlo.

No que diz respeito às dimensões Aborrecimento e Ansiedade, não se registavam diferenças entre os grupos no pré-teste. Todavia, após a implementação do programa, registaram-se diferenças significativas entre os grupos, com o Grupo Experimental a manifestar menos ansiedade e menos aborrecimento face à leitura do que o Grupo de Controlo.

---

## CAPÍTULO III

# OUVINTES SORTUDOS

## UMA PROPOSTA DE OPERACIONALIZAÇÃO

---

### 1 – Introdução

O programa de promoção da fluência em leitura «Ouvintes sortudos» que será, de seguida, detalhado, constitui uma tentativa de produzir um recurso didático que inclua as estratégias que a investigação tem revelado como sendo eficazes ao nível deste fator tão importante para a leitura. Pretendeu-se com este programa desenvolver um recurso de aplicação prática, sistemática e exequível no quotidiano das escolas.

Para a prossecução destes objetivos, a construção do programa «Ouvintes sortudos» está ancorada nas seguintes premissas:

- a) adotar uma abordagem em que o alvo da intervenção seja o grupo/turma natural e não apenas os alunos que apresentam problemas de fluência;
- b) ser integrável em qualquer abordagem metodológica à leitura;
- c) ser exequível quanto à sua integração curricular no ano de escolaridade para o qual foi desenhado e no sistema educativo português;
- d) ser de fácil apropriação por parte dos professores;
- e) possuir potencial motivador.

Uma das premissas de base na construção do programa «Ouvintes sortudos» era a da sua exequibilidade e adaptação ao sistema de ensino português. Assim, o número de sequências didáticas foi definido tendo em conta a relação duração/eficácia identificada na revisão da literatura, e o calendário escolar nacional. Analisando o número de semanas letivas relativamente livres de eventos, tais como avaliações internas e externas, atividades extracurriculares ou visitas de estudo, considerou-se que 20 a 22 sequências seria o número ideal. Cada uma das sequências é operacionalizada em sessões de 10 a 15 minutos durante um ciclo de cinco dias. Cada ciclo terá início à quarta-feira, de modo a integrar o fim de semana, pois algumas das estratégias incluem o treino de leitura a efetuar em casa.

Para que o programa «Ouvintes sortudos» seja, de facto, passível de integração nas atividades letivas regulares, é necessário que os utilizadores compreendam o seu racional e as estratégias que o integram. Assim sendo, foi elaborado um Guião de aplicação para os professores, com um duplo objetivo: a) assegurar a compreensão do programa; b) assegurar o respeito pelo formato de operacionalização e de aplicação adotado.

Embora a intervenção para a promoção da fluência em leitura oral se possa organizar em diferentes graus de intensidade em função das necessidades dos alunos, as estratégias utilizadas são semelhantes nos vários níveis e há evidências de que beneficiam da mesma forma alunos com e sem dificuldades na leitura (Kuhn et al., 2006).

As estratégias mais eficazes para a promoção da fluência de leitura têm em comum a modelagem de leitura e a repetição da leitura. O percurso para a formação de leitores fluentes pode ser visto como um processo contínuo, que começa com a modelagem da leitura e termina com a leitura autónoma e proficiente do aprendiz leitor. No espaço que medeia a modelagem e a leitura proficiente, o aprendiz leitor deverá receber

apoio (assistência) de alguém mais experiente (professor, outro adulto ou colega), ou seja, de um tutor, e ter oportunidade de repetir leituras. Neste percurso, entram as diferentes variantes de leitura assistida e de leitura repetida, de cariz mais ou menos lúdico, e mais adequadas aos textos selecionados.

Para o programa «Ouvintes sortudos» foram selecionadas as seguintes estratégias: i) Modelagem; ii) Leitura assistida, variante leitura em eco; iii) Leituras repetidas (em coro, em grupo, a pares e individual); iv) leitura de atuação.


Estas estratégias foram complementadas com um conjunto de outras, sempre com o objetivo de criar motivação para ler e de a manter durante toda a implementação do programa. Assim, foram introduzidas as seguintes estratégias:


a) «Vou ser locutor/a» – Com esta estratégia pretendia-se que os alunos treinassem a leitura dos textos como se fossem locutores de TV. Isto é, lendo de forma clara, com expressividade adequada e com poucas fixações, de modo a manterem o contacto com a câmara/público. Conseguir uma leitura com poucas fixações requer leituras repetidas. Cada aluno tinha de registar o número de leituras efetuadas entre o primeiro dia da sequência e a leitura de atuação (cf. Apêndice 1). Para poder participar na leitura de atuação tinha de haver um número mínimo de leituras, que foi fixado em cinco. Este tipo de registo ajudou os alunos a constatar que o treino melhora a leitura e que ler bem depende, essencialmente, do seu esforço. Na figura 2 é apresentado um registo «Vou ser locutor» devidamente preenchido.

**OUVINTES SORTUDOS**

Nome: Luís

**VOU SER LOCUTOR/A**



Vais preparar a leitura deste texto como se fosses um(a) locutor(a).  
Para fazeres uma boa leitura no momento da gravação, tens de a preparar bem, repetindo-a muitas vezes e em voz alta.  
Se tiveres alguém a ouvir, será melhor, mas, se não tiveres, não há problema. Podes sempre imaginar que tens uma sala cheia de gente a ouvir-te!  
Não te esqueças... tens de cumprir o plano de 6 leituras.  
Se o cumprires, escreve CUMPRIDO dentro do retângulo onde está 

Título do texto: confundindo histórias

Data	Quantas vezes li o texto?
16/05/2019	X X
17/05/2019	X X X
18/05/2019	X X X X
18/05/2019	X X
20/05/2019	X X X X X


 Cumprido

Figura 2 – Grelha de registo «Vou ser locutor(a)»

b) Ouvintes sortudos – Esta estratégia pretendia introduzir uma mudança radical na forma de abordar a necessidade de treinar a leitura. Com frequência é recomendado aos alunos que experimentam algumas dificuldades na leitura e aos leitores aprendizes que «têm de ler». Tendo presente as sábias palavras de Daniel Pennac (1996, p. 11):

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar...

É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: «Ama-me!» «Sonha!» «Lê!» «Lê, já te disse, ordeno-te que leias!

– Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada.

foi introduzida uma mudança de paradigma. Os alunos não «teriam de ler», teriam de oferecer leitura a ouvintes privilegiados (i.e., sortudos). Uma das linhas de força deste programa era o de nunca expor os alunos a uma leitura individual em voz alta sem que se sentissem proficientes, a fim de evitar a exposição. Assim sendo, só após terem ouvido ler e lido várias vezes o mesmo texto é que iriam ler para os ouvintes selecionados. O tempo utilizado para cada uma destas leituras era anotado no respetivo registo (cf. Apêndice 2) e o ouvinte procedia a uma avaliação. Embora os alunos fossem encorajados a procurar ouvintes diferentes, os ouvintes sortudos poderiam ser um mesmo ouvinte, mas em momentos diferentes. Nas figuras 3 e 4 são apresentados alguns dos registos obtidos. À falta de ouvintes sortudos, num exercício de criatividade os animais de estimação foram convocados por alguns alunos, o que evidencia a atratividade desta estratégia, confirmada também pelos registos de leitura via Skype, tendo como ouvintes familiares emigrados (geralmente o pai).

Nome: Jéssica**OUVINTES SORTUDOS**

**Instruções:** Lê o texto a alguém na escola ou em casa. Pede a essa pessoa para escrever o seu nome, a data e tempo de leitura na grelha de leituras. O ouvinte sortudo deve dar a sua opinião sobre a tua leitura.  
Se o ouvinte sortudo ouvir mais de uma vez deve preencher a grelha para cada audição. Até o teu animal de estimação pode ser um ouvinte sortudo (pensa na forma de ele escrever o seu nome na grelha). Tenta ter pelo menos cinco assinaturas.

Título do texto: A girafa que comia estrelas



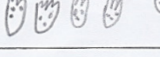
Nome do ouvinte sortudo	Data	Tempo de leitura	Comentário sobre a leitura
<u>Adriane Calçada</u>	<u>20/2/14</u>	<u>2 minutos</u>	<u>Muito bem!</u>
<u>Adriane Calçada</u>	<u>21/02/14</u>	<u>1 minuto e 20 segundos</u>	<u>Excelente!</u>
<u>Alexandre Calvão</u>	<u>22/02/14</u>	<u>1m.16s.</u>	<u>Excelente!</u>
<u>Janessa Oliveira</u>	<u>23/02</u>	<u>1 minuto e 11</u>	<u>Excelente!</u>
<u>Otilia Ribeiro</u>	<u>23/02/14</u>	<u>1 minuto</u>	<u>Excelente!</u>
<u>Alice Duarte</u>	<u>23.02.14</u>	<u>1 minuto e meio</u>	<u>Excelente!</u>
<u>Paula Lúcio</u>	<u>23.02.14</u>	<u>1 minuto</u>	<u>Excelente!</u>
<u>Alcides Duarte</u>	<u>23/2/14</u>	<u>1 minuto</u>	<u>Excelente!</u>
<u>Rui Filipe</u>	<u>23/2/14</u>	<u>1 minuto</u>	<u>Excelente!</u>
 <u>yoaninha linda</u>	<u>23/2/14</u>	<u>1 minuto</u>	<u>Excelente! au! au! au!</u>
 <u>Tinguinhas</u>	<u>23/2/2014</u>	<u>1 minuto</u>	 <u>au! au! au!</u>

Figura 3 – Registo de ouvintes sortudos



**OUVINTES SORTUDOS**

**Instruções:** Lê o texto a alguém na escola ou em casa. Pede a essa pessoa para escrever o seu nome, a data e tempo de leitura na grelha de leituras. O teu ouvinte curioso deve dar a sua opinião sobre a tua leitura.  
Se o ouvinte sortudo ouvir mais de uma vez deve preencher a grelha para cada audição. Até o teu animal de estimação pode ser um ouvinte sortudo (pensa na forma de ele escrever o seu nome na grelha). Tenta ter pelo menos cinco assinaturas.

Título do texto: O caso do Gelfinbo

Nome do ouvinte sortudo	Data	Tempo de leitura	Comentário sobre a leitura
Maria Joane	28/03 2014	3 mnts	Bom
Maria Joane	28/03 2014	3,15 mnts	Bom
José Miguel (Skype)	29/03 2014	2,50 mnts	Bom
Maria Joane	29/03 2014	2,30 mnts	Bom
José Miguel (Skype)	29/03 2014	2,50 mnts	Bom
Maria Rosa	28/03 2014	3 mts	Bom
Maria Rosa	29/03 2014	3 mts	Bom
Maria Rosa	30/03 2014	2,50 mts	Muito Bom
Maria Joane	30/03 2014	2,50 mnts	Bom
Maria Joane	30/03 2014	2,50 mnts	Bom
JOSÉ AZEVEDO	30/03	3 mts	Bom
JOSÉ AZEVEDO	30/03	2,5 mts	BOM

Figura 4 – Registo de ouvintes sortudos

c) Análise do texto – Foram introduzidas várias atividades visando a compreensão dos textos lidos, nomeadamente a identificação de vocabulário eventualmente desconhecido, a resposta a perguntas de compreensão e o convite à partilha de imagens mentais eliciadas pelo texto. A inclusão destas atividades tinha como objetivo não perder de vista o lugar da compreensão na atividade de leitura.

d) Elaboração de desenhos – A elaboração de desenhos a partir dos textos lidos, além de apoiar e identificação dos seus aspetos mais relevantes e/ou mais significativos para os leitores, enriquecia a leitura de atuação, pois estes desenhos eram projetados aquando da mesma, dando-lhe mais realismo.

e) Elaboração de projeções multimédia (PowerPoints) e seleção de vídeos e de peças musicais para servirem de cenário a algumas leituras-atuação.

## 2 – Operacionalização do programa Ouvintes sortudos

O programa de promoção da fluência em leitura «Ouvintes sortudos» foi desenhado de modo a criar uma rotina semanal (de quarta-feira de uma semana a terça-feira da semana seguinte). O início da rotina à quarta-feira tem que ver com o objetivo da tarefa «Ouvintes Sortudos» que, como foi anteriormente referido, acabou por dar o nome ao programa. Esta tarefa consistia na seleção, por parte dos alunos, de ouvintes que teriam o privilégio de os ouvir ler. Estes ouvintes sortudos preferenciais estariam, com grande probabilidade, no seio familiar. Assim sendo, justificava-se que fosse uma tarefa a realizar no fim de semana, a fim de aproveitar a eventual disponibilidade acrescida da família. Para que a tarefa tivesse probabilidade de ser bem-sucedida, era importante que os alunos se sentissem seguros nessa leitura, o que implicava treino prévio. Por sua vez, o potencial motivador desta tarefa, realizada a meio da sequência, contribuiria para o investimento dos alunos na leitura atuação que a encerraria.

Cada sequência didática tem por base um texto. Cada texto é explorado em sala de aula, durante cinco dias, recorrendo ao conjunto de estratégias anteriormente descritas e criando sinergias entre elas de modo a potenciar a promoção da fluência em leitura.



---

## CAPÍTULO IV

### OUVINTES SORTUDOS

### GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO

---

#### 1 – Introdução

Neste capítulo são apresentadas as 22 sequências didáticas que operacionalizam o programa «Ouvintes sortudos». Nelas, são incluídos exemplos de atividades que tiveram lugar durante a sua aplicação ao longo de vários anos e em diferentes contextos. A estruturação e o detalhe colocado na sua descrição disponibilizam informação que foi considerada pertinente pelos professores.

Este programa não configura um receituário. Os professores têm – e é importante que tenham – liberdade para introduzir outras propostas de trabalho, outros textos e outras dinâmicas, mas sem nunca perder de vista que uma intervenção sistemática visando a promoção da fluência em leitura é muito mais do que um somatório de atividades avulsas mais ou menos interessantes.

Assim sendo, recomenda-se uma «obediência criativa» ao programa, nunca desvirtuando o seu caráter sistemático e a filosofia com que foi desenvolvido – não expor os alunos, socializar a leitura, dar a ler e não obrigar a ler.

A «tirania» do cumprimento do programa de Português pode conduzir à tentação de aplicar apenas meia dúzia de sequências. Ora a mudança de atitude(s) face à leitura e a obtenção de resultados duradouros geralmente não acontece sem perseverança e sem sistematicidade.

Os resultados recentemente divulgados sobre os hábitos de leitura dos alunos do ensino básico (Mata, Neves, Lopes, & Ávila, 2020) evidenciam que é necessário não só ensinar a ler, mas formar leitores. O impacto dos «Ouvintes sortudos» na motivação para a leitura mostra que ele pode constituir mais um contributo para responder a esta necessidade.

#### 2 – Sequências didáticas

Nas páginas seguintes são apresentadas as sequências didáticas que operacionalizam o programa ao longo do ciclo semanal proposto. Em cada uma são ainda fornecidos exemplos de algumas perguntas visando a compreensão dos textos lidos e uma síntese dos materiais necessários. Este conjunto de sequências constitui uma base de trabalho sólida e testada. A experiência acumulada com a aplicação deste programa em vários contextos educativos tem mostrado a imensa criatividade dos professores quer no sentido da sua adaptação a públicos específicos, quer no sentido da sua expansão. Os ouvintes sortudos são apenas um ponto de partida. O ponto de chegada ficará nas mãos de cada professor.

---

## SEQUÊNCIA 1

---

### A almofada do luar

- 1 Cai uma folha no outono
- 2 sobre a toalha de linho
- 3 e lembra-me a cor do sono
- 4 quando as aves fazem ninho.
- 5 É uma folha amarela
- 6 que empurrada pelo vento
- 7 vem colar-se à janela
- 8 sob o teto do relento.
- 9 E eu, ao vê-la poisar,
- 10 adormeço de repente
- 11 na almofada do luar.

Luís Infante, in «*Poemas pequeninos para meninas e meninos*» (p. 24),

Gailivro, 3ª edição, 2006.

## Sequência 1

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através de pistas contextuais);</p> <p>iii) Produção oral de frases que integrem os vocábulos identificados;</p> <p>iv) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor.</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê um verso e o grupo/turma lê, de novo, esse mesmo verso;</p> <p>ii) Identificação dos pares de rimas;</p> <p>iii) Identificação das imagens mentais eliciadas pelo poema (ex: Se tivessem de fazer um desenho sobre este poema, o que escolhiam para desenhar?);</p> <p>iv) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Realização de um desenho alusivo ao poema. Pode ser a imagem mental criada na aula anterior, mas pode também ser uma imagem resultante da última leitura;</p> <p>iii) Repetição da leitura em coro, mas desta vez realizada apenas pelos alunos, que podem levantar o seu desenho quando for lida a parte do poema que acham que deu origem à sua imagem mental;</p> <p>iv) Explicação da tarefa «Ouvintes sortudos» e distribuição da respetiva grelha de registo.</p>
Fim de semana	<p>A tarefa «Ouvintes sortudos» pode ser efetuada desde o primeiro dia de cada sequência, mas é expectável que ela seja feita, sobretudo, ao fim de semana.</p> <p><i>Nota: A fim de promover uma saudável competição no número de leituras, o professor poderá registar às segundas-feiras, num cartaz, o número de leituras de cada aluno.</i></p>
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro (4/5 alunos por grupo). Antes desta leitura, o professor poderá dar oportunidade aos grupos de praticarem, mais uma vez a leitura, em silêncio.</p> <p><i>Nota: Os grupos podem ser sempre fixos ou sorteados a cada sessão. Embora pouco provável, o sorteio pode dar origem a grupos em que nenhum dos leitores possua um nível mínimo de leitura, o que é de evitar, a fim de não expor os alunos que apresentem dificuldades.</i></p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação. Em grupos de 4, os alunos leem o poema, em coro, a fim de atuarem para convidados (outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes).</p>
<p><b>Materiais necessários:</b></p> <p>1) Texto; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 3) Cartaz para monitorização das leituras repetidas.</p>	

---

## SEQUÊNCIA 2

---

### Quanto custa...

- 1      1    Ó senhor crescido,  
         2    Quanto custa a lua?
- 2      3    Não custa dinheiro,  
         4    Se quiseres é tua.
- 3      5    Ó senhor crescido,  
         6    E o sol é caro?
- 4      7    Não custa dinheiro  
         8    Este sol tão claro.
- 5      9    Ó senhor crescido,  
         10   Mas a Terra então?  
         11   Meu pai diz que a terra  
         12   Custa um dinheirão  
         13   E eu vi no jornal  
         14   Que um metro de terra  
         15   Custa um conto e tal!

Luísa Ducla Soares, in «*Poemas da mentira e da verdade*» (p. 20),  
Livros Horizonte, 2005.

## Sequência 2

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (ex: a palavra conto como unidade monetária);</p> <p>iii) Repetição da modelagem de leitura, efetuada pelo professor;</p> <p>iv) Identificação das «vozes» (personagens) do poema. Sublinhar, a cores diferentes, cada uma delas;</p> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor.</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê uma estrofe e grupo/turma lê, de novo, essa mesma estrofe;</p> <p>ii) Identificação dos pares de rimas;</p> <p>iii) Identificação das imagens mentais eliciadas pelo poema (ex: Se tivessem de fazer um desenho sobre este poema, o que escolheriam para desenhar?);</p> <p>iv) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Compreensão do texto (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 40px;">1) O Sol e a Lua não custam dinheiro. Quando o sol nasce, é para todos, como diz um ditado popular. E com a Terra? Passa-se a mesma coisa? Por que razão ela custa dinheiro?</p> <p style="padding-left: 40px;">2) O ditado popular «O sol, quando nasce, é para todos» é rigoroso do ponto de vista científico?</p> <p>iii) Repetição da leitura em coro, mas desta vez realizada apenas pelos alunos;</p> <p>iv) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
Fim de semana	A tarefa «Ouvintes sortudos» pode ser efetuada desde o primeiro dia de cada sequência, mas é expectável que ela seja feita, sobretudo, ao fim de semana.
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura dialogada: o professor lê as «perguntas», isto é, os versos 2 e 3, 6 e 7, 10 e 11; e os alunos, em coro, leem as respostas, isto é, os versos 4 e 5, 8 e 9, 12 a 16;</p> <p>iii) Repetição da leitura, mas trocando os papéis. Os alunos, em coro, leem as «perguntas», isto é, os versos 2 e 3, 6 e 7, 10 e 11; o professor lê as respostas, isto é, os versos 4 e 5, 8 e 9, 12 a 16;</p> <p>iv) Repetição da leitura dialogada, mas realizada com dois grupos de alunos (cada grupo corresponde a metade da turma).</p> <p><i>Nota: Caso as mesas sejam de dois lugares, um dos alunos pertencerá a um grupo e o outro pertencerá a outro grupo.</i></p>
5º dia	i) Leitura de atuação. Em grupos de 4, os alunos leem o poema, em coro, a fim de atuarem para convidados (ex: outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes).

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».

---

## SEQUÊNCIA 3

---

### Centopeia

1        Era uma vez uma centopeia muito simpática que eu conheci nas férias da Páscoa.  
2        Convidei-a várias vezes para jantar mas ela nunca aparecia. Quando acabava de apertar  
3        os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a desapertar  
4        os do primeiro para se ir deitar.

5        Um problema! Quando calçava só cinquenta sapatos tinha tempo de sair para  
6        tomar um café ou um sorvete; mas nesses casos, como ela mesmo dizia, lamentando-se,  
7        não passava de uma cinquentopeia.

8        Uma vez passei por ela na rua e era uma quarenta-e-setepeia. Ia tão envergonhada  
9        que eu fiz de conta que não a vi.

Álvaro Magalhães, in «*Histórias pequenas de bichos pequenos*» (p.10), 12ª edição,  
ASA Edições, 2009.

### Sequência 3

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através de pistas contextuais);</p> <p>iii) Produção oral de frases que integrem os vocábulos identificados;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quando é que o narrador conheceu a centopeia desta história?</li> <li>2) Qual foi o convite que o narrador fez à centopeia?</li> <li>3) Por que razão a centopeia nunca aparecia para jantar com o narrador?</li> <li>4) O narrador diz-nos que a centopeia não passava de uma <i>cinquentopeia</i>. O que quer ele dizer com esta «palavra»?; Esta palavra existe? Ou foi inventada pelo narrador?</li> <li>5) Um dia, o narrador passou pela centopeia e ela ia tão envergonhada que ele fez de conta que não a viu. O que o terá levado a fazer isto?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor(a)»;</p> <p>vii) Distribuição da grelha de registo «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor;</p> <p>ii) Compreensão da leitura: resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) na sessão anterior;</p> <p><i>Nota: No primeiro dia sugere-se que as perguntas a efetuar pelo professor sejam de resposta aberta. No entanto, para esta atividade sugere-se a utilização de perguntas com resposta de escolha múltipla (3 alternativas) ou com respostas do tipo Verdadeiro ou Falso.</i></p> <p>iii) Leitura em coro, realizada pelo professor e pelos alunos.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro, a realizar apenas pelos alunos;</p> <p>ii) Elaboração de desenhos sobre o texto;</p> <p><i>Nota: O professor deverá transpor estes desenhos para uma apresentação em PowerPoint, a fim de que a mesma possa seja projetado aquando da leitura de atuação prevista para o quinto dia.</i></p> <p>iii) Repetição da leitura em coro, realizada apenas pelos alunos, mas com metade (ou um terço) da turma de cada vez, dependendo da sua extensão.</p>
Fim de semana	<p>A tarefa «Ouvintes sortudos» pode ser efetuada desde o primeiro dia de cada sequência, mas é expectável que ela seja feita, sobretudo, ao fim de semana.</p>
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro, realizada apenas pelos alunos;</p> <p>iii) Repetição da leitura em coro, por grupos de 4 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação.</p>

### Sequência 3

5º dia

i) Leitura de atuação: Em grupos de 4, os alunos leem o poema, em coro, a fim de procederem a uma gravação vídeo ou atuarem para convidados (ex: outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes).

*Nota: O ideal será usar um cenário, imitando o ecrã de televisão, que pode ser construído em sala de aula, na área das Expressões Artísticas. Cada grupo posiciona-se atrás do mesmo para proceder à leitura em coro.*

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Folha com as perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito, no segundo dia da sequência didática; 3) Folhas brancas, A<sub>3</sub>, para desenho; 4) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 5) Materiais para a elaboração de um ecrã de televisão.



---

## SEQUÊNCIA 4

---

### Arco, barco, berço, verso

- 1 As letras fazem as sílabas,
- 2 as sílabas as palavras,
- 3 as palavras as cantigas
- 4 - com elas, nossas amigas,
- 5 não mais solidão, não mais:
- 6 nardo, neve, costa, cais.
  
- 7 As letras fazem as sílabas,
- 8 as sílabas as palavras,
- 9 as palavras as cantigas
- 10 palavras das nossas vidas,
- 11 senhoras do universo,
  
- 12 palavras, luz das amoras
- 13 e da música das horas:
- 14 arco, barco, berço, verso.

José Carlos de Vasconcelos, in «*Arco, Barco, Berço, Verso*» (p. 9),  
Edições ASA, 2ª edição, 2008.

## Sequência 4

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados.;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como são formadas as sílabas?</li> <li>2) Como são formadas as palavras?</li> <li>3) Como são formadas as cantigas?</li> <li>4) Por que razão as palavras e as cantigas podem ser nossas amigas?</li> <li>5) Por que razão o poeta<sup>2</sup> diz que, com as cantigas, acaba a solidão?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Distribuição da Grelha de Registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê um verso e o grupo/turma lê, de novo, esse mesmo verso;</p> <p>ii) Compreensão da leitura. Resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) na sessão anterior;</p> <p>iii) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Enunciação, por parte dos alunos, de uma palavra que lhes recorde um momento bonito ou importante das suas vidas, com base no verso número 10 – «palavras das nossas vidas»;</p> <p>iii) Repetição da leitura em coro (grupo/turma).</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro, realizada apenas pelos alunos (em grupos de 4/5 alunos). Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iii) Identificação das semelhanças e diferenças fonológicas e gráficas entre as palavras do título;</p> <p>iv) Cada grupo de 4 alunos deverá encontrar pares de palavras em que uma está dentro de outra, como arco e barco;</p> <p>v) Repetição da leitura em coro, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente.</p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação: em grupos de 4, os alunos leem o poema, em coro, a fim de atuarem para convidados (ex: outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes).</p>
<p>Materiais necessários:</p> <p>1) Texto; 2) Folha com as perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito, no segundo dia da sequência didática; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>	

<sup>2</sup> Não se utiliza o conceito de «sujeito poético», dado não ser esperado que seja do conhecimento dos alunos.

---

## SEQUÊNCIA 5

---

### A lontra

1 Portugal é considerado um santuário para as lontras fluviais. Ao contrário de  
2 outros países europeus, onde elas estão quase extintas, os rios portugueses estão cheios  
3 de lontras. Só que elas são muito difíceis de avistar e sabem que os homens já lhes  
4 fizeram coisas más, como matá-las para lhes retirem a pele lustrosa. Agora já ninguém  
5 se interessa pela pele delas, felizmente. A carne delas é intragável e já restam poucos  
6 pescadores de rio.

7 Mesmo assim, elas mantêm-se bem escondidas em tocas, nas margens, ocultadas  
8 pela vegetação, e só saem ao cair da noite, para mergulhar, brincar e apanhar peixes e  
9 lagostins. Os lagostins exóticos são uma praga nos nossos rios que destroem o  
10 ecossistema, mas a lontra anda muito contente, porque para elas são mesmo muito  
11 saborosos.

*In, Visão Júnior, <http://visao.sapo.pt/animais-a-solta=f732369>,  
acedido em 14/07/2013*

## Sequência 5

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Por que razão as lontras são difíceis de avistar?</li> <li>2) A carne das lontras serve para fazer pratos deliciosos. Verdadeiro ou Falso?</li> <li>3) Em que altura do dia as lontras saem das tocas?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Explicação da estratégia «Vou ser locutor» e do respetivo registo;</p> <p>vii) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Compreensão da leitura. Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Os lagostins exóticos que existem nos nossos rios são uma coisa boa ou má?</li> <li>2) A pele das lontras é muito procurada para fazer carteiras e sapatos. (Verdadeiro ou Falso?)</li> <li>3) Por que razão Portugal é considerado um santuário para as lontras fluviais?</li> </ol> <p>iii) Resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) nesta sessão e/ou na sessão anterior;</p> <p>iv) Repetição da leitura em coro, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente;</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (grupo/turma);</p> <p>ii) Explicação da estratégia «Vou ser locutor» e do respetivo registo;</p> <p>iii) Visualização do vídeo para o qual irão fazer a locução. Sugerem-se dois: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fpn8anR62FM">https://www.youtube.com/watch?v=fpn8anR62FM</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rgncpUdwwLE">https://www.youtube.com/watch?v=rgncpUdwwLE</a></p> <p>iv) Repetição da leitura em coro, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente.</p> <p><i>Nota: Em função da extensão da turma, esta pode ser dividida em dois grupos.</i></p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»

## Sequência 5

4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Aprofundamento dos conhecimentos sobre a lontra (utilizar a galeria de 6 fotos da <i>National Geographic</i> – Portugal, com o professor ou um aluno a ler a respetiva legenda); (<a href="https://nationalgeographic.sapo.pt/natureza/grandes-reportagens/1413-lontras-julho2014#&amp;gid=1&amp;pid=3">https://nationalgeographic.sapo.pt/natureza/grandes-reportagens/1413-lontras-julho2014#&amp;gid=1&amp;pid=3</a>)</p> <p>iii) Solicitação que 4 alunos se voluntariem para ler o texto como se fossem locutores (leitura individual).</p> <p><i>Nota: Confirmar, nos respetivos registos, se os mesmos procederam às cinco leituras de treino recomendadas.</i></p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação: em grupos de 4, os alunos leem o texto, em coro, a fim de procederem a uma gravação do áudio ou vídeo.</p> <p><i>Nota: O ideal será usar um cenário anteriormente construído, imitando o ecrã de um computador. Cada grupo posiciona-se atrás do mesmo para proceder à leitura de atuação.</i></p>
<p>Materiais necessários:</p> <p>1) Texto; 2) Folha com as perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito, no segundo dia da sequência didática; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 4) Grelha de registo «Vou ser locutor(a)»; 5) Telemóvel ou computador com possibilidade de gravação áudio ou vídeo e acesso à <i>Internet</i>.</p>	

---

## SEQUÊNCIA 6

---

### O menino que se apaixonou por uma guitarra

1        Era uma vez um menino que se apaixonou por uma guitarra. O menino era  
2        esguio e sonhador e teimava ver nas doze cordas da sua guitarra amada uma grinalda de  
3        flores perfumadas ou um círculo de fadas, cuja função era manter intacta a  
4        magia da música que brotava daquele instrumento único.

5        A guitarra pela qual o menino se apaixonou era bisneta de uma outra chegada a  
6        Portugal quase dois séculos antes, vinda de Inglaterra. Esta guitarra da sua paixão era  
7        elegante e bela e não tinha qualquer sotaque estrangeiro, sendo a sua fala  
8        portuguesíssima como a língua dos poetas ou o canto das águas do rio Mondego, eterno  
9        namorado da cidade onde o menino nasceu e que se chama Coimbra.

   José Jorge Letria, «*O menino que se apaixonou por uma guitarra – Carlos Paredes*», (pp. 9-11),  
   Campo das Letras, 2004.

## Sequência 6

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quem será este menino de que nos fala o texto? No texto só há uma pista – onde ele nasceu. Onde foi?</li> <li>2) Será que o título da história de onde foi extraído este texto nos ajuda a descobrir?</li> <li>3) Quantas cordas tem a guitarra?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor(a)».</p>
2º dia	<p>i) Explicação do objetivo da leitura: gravar o texto que servirá de narração a um vídeo com música de Carlos Paredes;</p> <p>ii) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O narrador diz-nos que a guitarra pela qual o menino se apaixonou era «bisneta» de uma outra, que tinha vindo de Inglaterra. Será que as guitarras têm filhos e netos? Ou é uma maneira de dizer que era muito parecida com a que tinha vindo de Inglaterra?</li> <li>2) O narrador também diz que a guitarra de Carlos Paredes não tinha «sotaque estrangeiro». O que querará ele dizer com esta expressão?</li> </ol> <p>iv) Resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) nesta sessão e/ou na sessão anterior;</p> <p>v) Repetição da modelagem de leitura (apenas alunos);</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Ouvintes sortudos».</p>
3º dia	<p>i) Leitura a pares. Um dos elementos do par lê o 1º parágrafo e o outro lê o segundo. Cada um dos elementos do par sugere as melhorias que poderão ser introduzidas;</p> <p>ii) Leitura, por parte do professor, da breve biografia de Carlos Paredes que está incluída na obra de onde foi retirado o excerto, de preferência com música de fundo do autor e músico. Sugere-se «Ação» disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9nTJQTo0dYo">https://www.youtube.com/watch?v=9nTJQTo0dYo</a></p> <p>iii) Repetição da leitura a pares, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente, mas com troca de parágrafos entre os elementos do par.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»

## Sequência 6

4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em grupo (3/4 alunos), com música de fundo de Carlos Paredes.</p> <p>Sugere-se «Variações sobre o Mondego-1», disponível em: <a href="https://play.google.com/music/preview/Tchjjenfuhe7sqs3fnlmehumiey?play=1">https://play.google.com/music/preview/Tchjjenfuhe7sqs3fnlmehumiey?play=1</a></p> <p><i>Nota: Poderão ler apenas alguns grupos de alunos ou alunos que se voluntariem.</i></p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação: gravação da leitura em formato áudio ou vídeo, tendo como música de fundo «Ação», isto é, a mesma que foi utilizada na leitura da nota biográfica. Cada aluno lê um parágrafo.</p> <p><i>Nota: A leitura poderá ser efetuada sobre outras músicas de Carlos Paredes, à escolha do professor (ou alunos). No caso de haver alunos que não procedam ainda a uma leitura autónoma, pode usar-se a leitura em grupos de 4 alunos. Sugere-se a análise posterior da gravação, a fim de serem analisados os aspetos que podiam ser melhorados.</i></p>

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Folha com as perguntas seleccionadas para serem respondidas, por escrito, no segundo dia da sequência didática; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes Sortudos»; 4) Grelha de registo «Vou ser locutor(a)»; 5) Telemóvel ou computador com possibilidade de registo áudio ou vídeo e acesso à *Internet*.



---

## SEQUÊNCIA 7

---

### A amiga da China

- 1  
1 1 Tangerina que tanges  
2 o Sol do meio-dia  
3 és cara de menina  
4 com pintas de alegria.
- 2  
5 Teus gomos perfumados  
6 tua pele tão fina  
7 tangerina tão doce  
8 que vieste da China.
- 3  
9 Quando ia para a escola  
10 teu perfume nas mãos  
11 teu perfume no bibe  
12 nos cadernos. No pão.
- 4  
13 Tu eras tão bonita!  
14 Eu era tão menina!  
15 Que saudades eu tenho  
16 minha amiga da China!

Matilde Rosa Araújo, in «*As Fadas Verdes*», (p. 6),  
Editora Civilização, 1994.

## Sequência 7

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respectivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 20px;">1) Por que razão o perfume da tangerina estava nas mãos, no bibe, nos cadernos e no pão?</p> <p style="padding-left: 20px;">2) De que terá saudades a poetisa<sup>3</sup>?</p> <p style="padding-left: 20px;">3) A poetisa chamou a este poema «A minha amiga da China». O que a terá levado a esta escolha?</p> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor.</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p> <p><i>Nota: Se possível, pedir que os alunos tragam, na segunda-feira, uma tangerina, que poderá ser descascada, de olhos fechados, a fim de compararem as sensações imaginadas com as reais.</i></p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê uma estrofe e o grupo/turma responde, lendo a mesma estrofe, imitando a leitura do professor.</p> <p>ii) Identificação de rimas: dizer palavras que rimem com «bonita», «menina» e «pão»;</p> <p>iii) Alargamento do conhecimento do mundo: leitura, pelo professor, de um pequeno texto explicando a origem da tangerina;</p> <p>iv) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente;</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Convite aos alunos para que, de olhos fechados, se imaginem a descascar e a comer uma tangerina (como é a casca, o cheiro, o sabor...) e a descrever sensações (visuais táteis, olfativas...);</p> <p>iii) Repetição da leitura em coro (alunos).</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura intercalada (grupos de 8 alunos). Todos leem o título e, de seguida, cada para cada par de alunos lê uma estrofe;</p> <p>iii) Convite aos alunos para que descasquem as tangerinas e comparem as sensações registadas com as imaginadas no terceiro dia desta sequência;</p> <p>iv) Compreensão da leitura: resposta (por escrito) a algumas das três perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) no primeiro dia desta sequência;</p> <p>v) Repetição da leitura intercalada (alterando a ordem, isto é, a leitura começa pelo par que, na primeira leitura, leu a última estrofe).</p>

<sup>3</sup> Em vez de poetisa deveria ser referido sujeito poético. Este conceito não é ainda do domínio dos alunos no 2º ano de escolaridade. No entanto, o professor tem toda a liberdade para o introduzir e adotar.

Borges, M. & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de fluência em leitura – 2º ano*. ME/PNPSE.

## Sequência 7

5º dia

i) Leitura de atuação: em grupos de 8, os alunos leem o poema, em coro, tal como na atividade do dia anterior, a fim de atuarem para convidados (outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes).

Materiais necessários:

- 1) Texto;
- 2) Texto informativo sobre a tangerina;
- 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»;
- 4) Folha com as perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito;
- 5) Tangerina(s).

---

## SEQUÊNCIA 8

---

### Eu sou o maior

- 1 N O Ponto Final, a Vírgula e o Ponto de Interrogação tentavam descobrir qual  
2 deles era o mais importante.
- 3 ?/N - Quem é que faz as perguntas? Quem é que põe todas as dúvidas? Alguém  
4 duvida que o mais importante sou eu? – disse o Ponto de Interrogação.
- 5 ./N - Eu sou a resposta a todas as perguntas. O fim de todas as discussões. Eu sou o  
6 mais importante – disse o Ponto Final.
- 7 ? N - E tu, serves para quê? – perguntou o ponto de Interrogação à Vírgula.
- 8 N E a Vírgula respondeu:
- 9 , - Experimentem dizer: «Ana Teresa Maria José Rita Sofia eram da mesma  
10 família!». Sem mim, quantos irmãos tem a família?
- 11 ./N - Seis – disse o Ponto Final.
- 12 ?/N - Serão mesmo seis? – perguntou o Ponto de Interrogação.
- 13 , - Comigo, podem ser apenas três: «Ana Teresa, Maria José, Rita Sofia». Sem  
14 mim, nunca saberão.
- 15 , Mas também podem ser quatro: «Ana, Teresa Maria, José, Rita Sofia». Sem  
16 mim, nunca saberão.
- 17 ./N - Pronto. – disse o Ponto Final. Digamos que valem todos o mesmo, pois sem  
18 pontos, vírgulas e pontos de interrogação, as palavras andavam todas perdidas pelo  
19 meio das histórias.

Alice Vieira, in «Livro com cheiro a *chocolate*» (p. 32),

Texto Editores, 5ª edição, 2005.

## Sequência 8

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Identificação das «falas» do narrador e de cada personagem, sublinhando a cores diferentes as de cada um deles (narrador, ponto de interrogação, ponto final e vírgula);</p> <p>iv) Compreensão da leitura e conhecimento da língua (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Afinal há sinais de pontuação muito importantes e outros menos importantes?</li> <li>2) Haverá algum sinal de pontuação em falta nesta história? Qual é? Qual a sua função?</li> <li>3) O ponto final diz que, sem pontos, sem vírgulas e sem pontos de interrogação, as palavras andavam todas perdidas no meio das histórias. Concordam com ele? Porquê?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Distribuição de pequenos cartões, pelos alunos da turma, com os três sinais de pontuação (personagens): <i>Os alunos que tiverem o cartão com o ponto de interrogação lerão as linhas correspondentes ao <b>Ponto de interrogação (?)</b>; Os alunos que tiverem o cartão com a vírgula lerão as linhas correspondentes à <b>Vírgula (,)</b>; os alunos que tiverem o cartão com o ponto final lerão as linhas correspondentes ao <b>Ponto final (.)</b>;</i></p> <p>iii) Leitura dialogada, com a divisão da turma em três grupos (se possível). Dividir a turma em 3 grupos). O professor será o narrador e cada grupo lerá o(s) respetivo(s) parágrafo(s), em função da personagem que for distribuída a cada um (vírgula, ponto de interrogação e ponto final);</p> <p>iv) Repetição da leitura dialogada, nos moldes anteriormente mencionados.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Distribuição de pequenos cartões, pelos alunos da turma, com a letra N (narrados) e os três sinais de pontuação (personagens): <i>os alunos que tiverem o cartão com a letra <b>N</b> lerão as linhas correspondentes ao <b>Narrador</b>; os alunos que tiverem o cartão com o ponto de interrogação lerão as linhas correspondentes ao <b>Ponto de interrogação (?)</b>; os alunos que tiverem o cartão com a vírgula lerão as linhas correspondentes à <b>Vírgula (,)</b>; os alunos que tiverem o cartão com o ponto final lerão as linhas correspondentes ao <b>Ponto final (.)</b>;</i></p> <p>iii) Leitura dialogada, com a divisão da turma em 4 grupos;</p> <p>iv) Repetição da leitura dialogada, nos moldes anteriormente mencionados, mas redistribuindo os cartões (i.e., as personagens).</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro (grupos de 4-5 alunos);</p> <p>iii) Leitura dialogada: repetição da segunda tarefa do terceiro dia desta sequência, com distribuição aleatória dos cartões.</p>

## Sequência 8

5º dia

Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4 (ou 8\*), os alunos apresentam à turma, a outras turmas da escola, funcionários, etc., a leitura dramatizada ensaiada nas etapas anteriores.

*\*No caso de serem 8 alunos, a intervenção de cada personagem será em pares.*

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 3) Cartões com a impressão da letra N e dos nomes das personagens referidas no conto: ponto de interrogação, vírgula e ponto final.

---

## SEQUÊNCIA 9

---

### Numa casa muito estranha

- 1            1    Numa casa muito estranha  
              2    toda feita de chocolate  
1            3    vivia uma bruxa castanha  
              4    que adorava o disparate.
- 5    Punha os copos no fogão  
              6    as panelas na banheira  
              7    os sapatos nas gavetas  
2            8    as meias na frigideira;  
              9    escrevia com fios de água  
             10    dormia sempre de pé  
             11    cozinhava numa cama  
             12    e comia no bidé.
- 13    Varria a casa com garfos  
3            14    limpava o pó com farinha  
             15    deitava cem gatos na sala  
             16    e dormia na cozinha.

António Mota. *Se tu visses o que eu vi (s/p)*,

Gailivro, 2ª edição, 2003.

## Sequência 9

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 40px;">1) Por que razão a casa era estranha?</p> <p style="padding-left: 40px;">2) A bruxa tinha algumas atitudes estranhas. Quais eram?</p> <p>v) Repetição da modelagem da leitura;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê uma estrofe e o grupo/turma responde, lendo a mesma estrofe, imitando a leitura do professor;</p> <p>ii) Compreensão do poema: responder a 14 perguntas sobre o texto, a partir do endereço <a href="https://wordwall.net/resource/2793684/numa-casa-muito-estranha">https://wordwall.net/resource/2793684/numa-casa-muito-estranha</a></p> <p>iii) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente;</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Elaboração de desenhos relativos aos «disparates» referidos no texto (formato A5). Cada aluno faz apenas o desenho relativo a um disparate;</p> <p><i>Nota: Informar os alunos que estes desenhos serão digitalizados e incluídos numa apresentação em PowerPoint, que será exibida aquando da gravação da leitura, na última sessão desta sequência.</i></p> <p>iii) Leitura em coro (alunos).</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro realizada apenas pelos alunos, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iii) Convite, à turma, para avaliação da leitura de cada grupo, no sentido de apontar os aspetos a melhor para a gravação final;</p> <p>iv) Repetição da leitura em coro, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente.</p>
5º dia	<p>i) Sessão de gravação da leitura. Recorrendo a um programa de gravação (ex: <i>audacity</i>), procede-se à gravação da leitura, tal como ensaiado na sessão anterior. Como cenário de fundo serão projetados os desenhos efetuados e previamente «editados» pelo professor;</p> <p>ii) Audição das leituras gravadas, para reconhecimento dos aspetos a serem melhorados.</p>
<p>Materiais necessários:</p> <p>1) Texto; 2) Folhas brancas, A<sub>5</sub>, para desenho; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 4) Computador com possibilidade de registo áudio e acesso à <i>Internet</i>.</p>	



---

## SEQUÊNCIA 10

---

### A Girafa

1 A girafa percorre as savanas e os bosques abertos do continente africano,  
2 alimentando-se de folhas, rebentos e frutos de acácias.

3 Existe apenas uma espécie de girafa, sendo reconhecidas nove subespécies, que  
4 se distinguem pelo padrão da pelagem e pelo número de chifres, presentes em ambos os  
5 sexos.

6 O seu alimento preferido, por serem ricas em água, são as muito espinhosas  
7 folhas das acácias, uma dieta que lhes permite aguentar mais de um mês sem beber. No  
8 entanto, esta dieta é pobre em sais minerais, que obtém comendo pintos e ovos que,  
9 literalmente, lhe aparecem à frente, e mordiscando ossos de carcaças abandonadas.

10 A girafa é o mamífero mais alto que existe, podendo alguns exemplares atingir  
11 os 6 metros de altura e os 1200 kg de peso. A sua silhueta de dorso inclinado e patas  
12 anteriores mais altas é inconfundível e os seus grandes olhos e orelhas são dos traços  
13 mais característicos da espécie.

Retirado de: [www.badoca.com](http://www.badoca.com) (com supressões),  
em 13/07/2013.

## Sequência 10

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura. Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Em que continente vivem as girafas?</li> <li>2) Qual é o alimento preferido das girafas?</li> <li>3) Quantas espécies de girafas existem?</li> <li>4) Qual é o peso que uma girafa pode atingir?</li> <li>5) Além de serem o alimento preferido das girafas, as folhas de acácia têm uma grande vantagem. Qual é?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem da leitura;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor(a)».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê o texto, por períodos. A seguir a cada período, os alunos, em coro, repetem a leitura do mesmo;</p> <p>ii) Informação aos alunos: deve ser dito que a leitura deste texto constituirá a narração de um vídeo sobre girafas, que será visualizado no 4º dia desta sequência;</p> <p>iii) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente;</p> <p>iv) Distribuição da grelha de registo Ouvintes sortudos.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Resposta, por escrito, a <b>três</b> das perguntas efetuadas no primeiro dia;</p> <p><i>Nota: Sugere-se o uso de respostas de escolha múltipla ou do tipo verdadeiro /falso.</i></p> <p>iii) Divisão da turma em 4 grupos. Cada grupo lerá um parágrafo;</p> <p>iv) Leitura em coro (alunos).</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro realizada apenas pelos alunos, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iii) Visualização de um vídeo. O professor terá liberdade de escolha, mas sugerem-se os seguintes:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=-EbrnjweyYE">https://www.youtube.com/watch?v=-EbrnjweyYE</a> (com a duração de 6' 11'') ou</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=AOIUqEyhx4">https://www.youtube.com/watch?v=AOIUqEyhx4</a> (com a duração de 1' 07'')</p> <p>iv) Leitura em grupos (4-5 alunos). Cada grupo procede à leitura integral do texto;</p> <p><i>Nota: O professor terá de fazer, previamente, a seleção do vídeo ou do excerto que será projetado (sem som) aquando da leitura de atuação.</i></p> <p>v) Repetição da leitura em grupo.</p>

## Sequência 10

5º dia

i) Sessão de gravação da leitura atuação. Recorrendo ao programa *audacity* (ou a outro), procede-se à gravação da leitura, tal como ensaiado na sessão anterior. Como cenário de fundo, será projetado o vídeo ou vídeos selecionados(s).

*Nota: Informar os alunos de que, a partir da próxima sequência, poderá haver leitura individual por parte dos alunos que, tendo preenchido pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos», o queiram fazer. A leitura individual deve ser voluntária.*

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Folha com perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 4) Grelha de registo «Vou ser locutor(a)»; 5) Computador com possibilidade de gravação áudio e vídeo e acesso à *Internet*.

---

## SEQUÊNCIA 11

---

### A girafa que comia estrelas

1 Às vezes a mãe ralhava com ela:

2 «Olímpia, Olímpia, lá estás tu outra vez com a cabeça nas nuvens!»

3 E era verdade, a pura da verdade. Aos 5 anos Olímpia já ultrapassava em altura  
4 todas as girafas da savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na  
5 pontinha dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens.

6 A mãe de Olímpia, Dona Augusta, não gostava daquilo:

7 «As nuvens são tão húmidas e frias, Olimpiazinha, olha que te constipas.»

8 O pior que pode acontecer a uma girafa é ficar constipada.

9 Primeiro porque quando espirram assustam todos os outros bichos, e sacodem as  
10 árvores e as coisas [...]; depois porque é difícil conseguir um cachecol capaz de cobrir  
11 pescoços tão compridos. [...]

12 Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao morro mais alto da  
13 savana, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta,  
14 mas eram doces e macias, e sabiam a pêsego.

15 À medida que Olímpia comia estrelas, outras estrelas nasciam, novinhas em  
16 folha, brilhando ainda mais que as antigas

17 Assim, de certa maneira, ela renovava a noite.

José Eduardo Agualusa, «A girafa que comia estrelas» (s/p),

D. Quixote, 5ª edição, 2008.

## Sequência 11

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) A Olímpia estaria mesmo com a cabeça nas nuvens?</li> <li>2) Às vezes, nós usamos a expressão «estar com a cabeça nas nuvens», mas, na realidade, a nossa cabeça não está nas nuvens. Qual será, então, o verdadeiro significado desta expressão?</li> <li>3) Quem era a D. Augusta?</li> <li>4) Por que razão a D. Augusta estava preocupada?</li> </ol> <p>v) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Por que razão se diz no texto que o pior que pode acontecer a uma girafa é ficar constipada?</li> <li>2) Será que ficar constipada é mesmo o pior que pode acontecer a uma girafa?</li> <li>3) O que acontecia quando a girafa Olímpia comia estrelas?</li> <li>4) Ler os dois últimos parágrafos: <i>«À medida que Olímpia comia estrelas, outras estrelas nasciam, novinhas em folha, brilhando ainda mais que as antigas. Assim, de certa maneira, ela renovava a noite».</i> e perguntar: Por que razão a Olímpia renovava a noite?</li> </ol> <p>iii) Leitura em coro (alunos).</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Comparação deste texto com o anterior e identificação das principais diferenças (quer na estrutura, quer no conteúdo, real ou imaginário). Exemplo de questionamento/comparação:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) No texto anterior era afirmado que as folhas de acácia eram um dos alimentos preferidos das girafas e, neste texto, a girafa comia estrelas. Será que o texto anterior está incompleto?</li> </ol> <p>iii) Leitura em coro (alunos);</p> <p>iv) Lembrete aos alunos de que, de entre os que tiverem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos» serão selecionados três (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»

## Sequência 11

4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Questionamento aos alunos relativamente ao número de leituras registadas (pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos») e se se sentem preparados para uma leitura individual a ter lugar no dia seguinte;</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio. Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p> <p>iii) Leitura em coro, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iv) Repetição da leitura em grupo.</p>
5º dia	<p>i) Leitura atuação (em grupos de 4 a 8 elementos) e/ou leitura individual de 3 ou 4 alunos. Este número pode aumentar ou diminuir.</p> <p><i>Nota: em ambos os casos deve ser sempre usado o cenário imitando o ecrã de televisão.</i></p>
<p>Materiais necessários:</p> <p>1) Texto; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 3) Cenário imitando o ecrã de televisão.</p>	

---

## SEQUÊNCIA 12

---

### Dom Eustáquio rebuçado, o bola de trapo

- 1      1    Um dia no jardim  
2      2    vi pelo canto do olho  
1      3    alguém que parecia assim  
4      4    um novelo ou um repolho
- 5      5    era tanta a tralha  
2      6    com que vinha enchouraçado  
7      7    que o meu chapéu de palha  
8      8    até caiu pró o lado.
- 9      9    É que ele trazia vestido:
- 10     10   capa, capote e cachecol,  
11     11   gabardine e sobretudo,  
3      12   chapéus de chuva e de sol  
13     13   e por baixo disto tudo:
- 14     14   casaco,  
15     15   casaquinho,  
16     16   casaqueta  
17     17   e casacão;  
4      18   camisa,  
19     19   camisinha  
20     20   camisola e  
21     21   camisolão.

José Barata Moura, in «*O capitão Tão Balão*», (pp. 5-6),

Livros Horizonte, 1980.

## Sequência 12

1º dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Modelagem da leitura, efetuada pelo professor. Os alunos acompanham a leitura, em silêncio;</li> <li>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através da análise morfológica das palavras);</li> <li>iii) Pesquisar imagens na <i>Internet</i> para as associar a determinadas palavras (por exemplo, enchourrado, chapéu de palha, capa, capote, gabardine, etc.);</li> <li>iv) Repetição da modelagem da leitura efetuada pelo professor;</li> <li>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</li> </ul>
2º dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Leitura em eco: o professor lê um verso e o grupo/turma lê, de novo, esse mesmo verso;</li> <li>ii) Identificação dos pares de rimas do poema;</li> <li>iii) Produção de palavras que tenham a mesma rima;</li> <li>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Onde se passa a ação do texto?</li> <li>2) A que compara o narrador D. Eustáquio?</li> <li>3) Na vossa opinião, é uma boa comparação?</li> <li>4) A que comparariam D. Eustáquio?</li> <li>5) Porque terá o autor dado este título ao poema?</li> </ul> </li> <li>v) Repetição da leitura em eco.</li> </ul>
3º dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Leitura em coro, efetuada pelo professor e pelos alunos;</li> <li>ii) Sugerir aos alunos a elaboração do desenho da personagem D. Eustáquio, o bola de trapo, de acordo com a descrição feita no texto; <i>Nota: o professor deverá fazer uma apresentação em PowerPoint (temporizada) que deverá ser projetada aquando da leitura de atuação.</i></li> <li>iii) Repetição da leitura em coro, a realizar apenas pelos alunos.</li> </ul>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</li> <li>ii) Leitura em coro (grupos de 4/5 alunos), realizada apenas pelos alunos;</li> <li>iii) Repetição da leitura, com os mesmos grupos, mas com a seguinte dinâmica: todos os alunos do grupo leem o título e as três primeiras estrofes. Toda a turma lê a estrofe final.</li> </ul>
5º dia	<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Leitura de atuação: em grupos de 4-5 elementos, os alunos leem o poema, em coro, a fim de procederem ou a uma gravação vídeo ou a uma atuação para convidados (ex: outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes). Esta atuação deverá ter a mesma da dinâmica introduzida na terceira tarefa da sessão anterior. <i>Nota: Sugere-se, igualmente, o uso do cenário que vem sendo usado nas sequências anteriores. A apresentação em PowerPoint com os desenhos dos alunos completará o cenário da leitura de atuação que, à semelhança das anteriores, deve ser gravada. Sempre que possível, após a gravação, os alunos deverão ser convidados a ouvir a mesma, identificando os aspetos que poderão ser melhorados.</i></li> </ul>
<p>Materiais necessários:</p> <p>1) Texto; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 3) Folhas brancas, A<sub>3</sub>, para desenho; 4) Computador com possibilidade de registo áudio; 5) Projetor multimédia.</p>	



---

## SEQUÊNCIA 13

---

### Caneta feliz

1 Às vezes pergunto a mim mesmo quem terá inventado a escola. Bruxa ruim não  
2 foi com certeza, que a escola nem é má, quer dizer, não magoa. Mas às vezes mói. A  
3 começar pelo peso dos livros, dos cadernos, do lanche, dos marcadores, das  
4 esferográficas, dos lápis-de-cor...

5 Mas o dia em que fui pela primeira vez à escola principiou bem: o pai ofereceu-me  
6 uma caneta. Igualzinha às dele, é preciso dizer. [...]

7 Na escola, poucos entendem por que gosto de escrever. As palavras são um arco-íris  
8 em movimento, desfiam histórias que batem à minha porta, umas atrás das outras – ou,  
9 como diz a professora, à porta «dessa cabecinha sempre na lua». Umas, presencio-as  
10 todos os dias. As outras não param de desfilar no meu «ecrã» privativo. Porque só  
11 alguém muito distraído achará que não temos, cá dentro, outro par de olhos. A  
12 propósito, de que cor serão os meus olhos... interiores?

13 Com a caneta as minhas palavras começaram a viajar.

14 É que, há uns tempos, chegou uma carta à escola a pedir correspondentes. Eu  
15 ofereci-me. E é por isso que agora escrevo a meninos que vivem em França e falam a  
16 nossa língua.

João Pedro Mésseder, *Caneta Feliz* (pp. 8-14),  
Trampolim, 2009.

## Sequência 13

1º dia	<p>i) Modelagem da leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através da análise pistas contextuais);</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 20px;">1) Acham que o título deste texto «Caneta feliz» foi bem escolhido? Porquê?</p> <p style="padding-left: 20px;">2) Por que razão o primeiro dia de escola da criança referida no texto começou bem?</p> <p>iv) Repetição da modelagem da leitura efetuada pelo professor;</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê um parágrafo e grupo/turma lê, de novo, esse mesmo parágrafo;</p> <p>ii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 20px;">1) Para onde viajarão as palavras escritas por aquela caneta feliz? Será para dentro de histórias?</p> <p style="padding-left: 20px;">2) Que parte do texto nos dá pistas de que é para dentro de histórias?</p> <p>iii) Compreensão da leitura: resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) nesta sessão e na sessão anterior;</p> <p><i>Nota: sugere-se o uso de perguntas com resposta de escolha múltipla ou do tipo verdadeiro/falso.</i></p> <p>iv) Repetição da leitura em eco.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro, efetuada pelo professor e pelos alunos;</p> <p><i>Nota: Dependendo do número de alunos da turma, poderão ser formados dois grupos.</i></p> <p>ii) Repetição da leitura em coro, realizada apenas pelos alunos;</p> <p><i>Nota: Dependendo do número de alunos da turma, poderão ser formados dois grupos.</i></p> <p>iii) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos», serão sorteados três (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iii) Questionamento aos alunos que tiverem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos» se se sentem preparados para uma leitura individual, a realizar no dia seguinte;</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio. Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p> <p>iv) Repetição da leitura em coro, por grupos de 4-5 alunos.</p>
5º dia	<p>i) Leitura atuação (em grupos de 4-8 elementos) e/ou leitura individual de 3 ou 4 alunos. Este número pode aumentar ou diminuir.</p> <p><i>Nota: em ambos os casos deve ser sempre usado o cenário imitando o ecrã de televisão.</i></p>

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Folha com perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 4) Caneta (eventualmente, mostrar uma caneta. Muitos alunos não distinguem caneta de esferográfica); 5) Cenário imitando o ecrã de televisão.

---

## SEQUÊNCIA 14

---

### O lobo

1 Sabias que, dantes, o lobo e o urso eram os carnívoros que estavam no topo da  
2 cadeia alimentar da fauna portuguesa? O urso foi extinto, mas 300 lobos ainda resistem,  
3 longe dos nossos olhares, em serras do Norte, perto de Espanha. O último lobo do Sul  
4 do País foi capturado nos anos 80 e antigamente não era uma espécie protegida. Havia  
5 caçadores que exibiam os seus troféus e pediam recompensas.

6 Em Portugal, não há registos recentes de ataques de lobos a humanos, mas há  
7 muitos mitos e fábulas. Sempre deves ter ouvido falar no «lobo mau». É um caçador  
8 inteligente e eficaz, mas o homem foi caçando as suas presas naturais, como os veados e  
9 os javalis. E o lobo não teve outro remédio senão alimentar-se das cabras e das ovelhas  
10 dos pastores. São eles muitas vezes que matam e envenenam os lobos.

*In, Visão Júnior, <http://visao.sapo.pt/animais-a-solta=f732369>,  
acedido em 14/07/2013.*

## Sequência 14

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Ainda existem lobos no nosso país?</li> <li>2) Quando foi capturado o último lobo no Sul de Portugal?</li> <li>3) O que são espécies protegidas?</li> </ol> <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor(a)».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco, por período. O professor lê um período e os alunos repetem a leitura desse mesmo período;</p> <p>ii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral) Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Por que razão o lobo ataca os rebanhos de cabras e ovelhas?</li> <li>2) Qual é o maior inimigo dos lobos?</li> <li>3) Em Portugal, os lobos costumam atacar pessoas?</li> </ol> <p>iii) Repetição da leitura em coro, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente;</p> <p>iv) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Resposta, por escrito, a <b>três</b> das perguntas efetuadas nos dias anteriores;</p> <p><i>Nota: Sugere-se o uso perguntas com resposta de escolha múltipla ou do tipo verdadeiro /falso.</i></p> <p>iii) Divisão da turma em quatro grupos. Cada grupo lerá um parágrafo;</p> <p>iv) Expansão de conhecimentos. Chamar a atenção dos alunos para a data em que o texto foi publicado e pesquisar a situação atual dos lobos em Portugal;</p> <p>v) Leitura em coro (alunos).</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro, realizada apenas pelos alunos, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação.</p> <p>iii) Visualização de um vídeo. O professor terá liberdade de escolha, mas sugerem-se os seguintes:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=-KPGcusxz1g">https://www.youtube.com/watch?v=-KPGcusxz1g</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZgNSBlvxQds">https://www.youtube.com/watch?v=ZgNSBlvxQds</a></p> <p>iv) Leitura em grupos (4-5 alunos). Cada grupo procede à leitura integral do texto;</p> <p><i>Nota: O professor terá de fazer, previamente, a seleção do vídeo ou do excerto que será projetado (sem som) aquando da leitura de atuação.</i></p> <p>v) Repetição da leitura em grupo.</p>

## Sequência 14

5º dia

- i) Sessão de gravação da leitura de atuação. Recorrendo ao programa *audacity* (ou *a outro*), procede-se à gravação da leitura, tal como ensaiado na sessão anterior. Como cenário de fundo, será projetado o vídeo ou vídeos selecionados;
- ii) Visualização dos vídeos com a narração de cada grupo. Análise dos aspetos que podem ser melhorados.

Materiais necessários:

- 1) Texto; 2) Folha com perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito;
- 3) Grelha de registo dos «Vou ser locutor(a)»; 4) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»;
- 5) Computador com possibilidade de registo áudio e com acesso à *Internet*.

---

## SEQUÊNCIA 15

---

### A Borboleta

- 1 Era uma vez uma menina
- 2 tão cheinha de calor
- 3 abanava um abaninho
- 4 como se fosse uma flor
  
- 5 Como se fosse uma flor,
- 6 uma rosa ou uma violeta,
- 7 e em volta dela voasse
- 8 Feliz, uma borboleta.
  
- 9 E veio a mãe veio o pai
- 10 E disseram: Filha minha!
- 11 Não te canses a abanar
- 12 Ligamos a ventoinha!
  
- 13 Veio o avô veio a avó
- 14 com um ar consternado:
- 15 Não te canses a abanar
- 16 pomos o ar condicionado!
  
- 17 Param as mãos da menina
- 18 uma rosa ou uma violeta
- 19 e em suas mãos pequeninas
- 20 adormece a borboleta.

Matilde Rosa Araújo, in «*As Fadas Verdes*» (p. 18),  
Editora Civilização, 1ª Edição, 1994.

## Sequência 15

1º dia	<p>i) Modelagem da leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através da análise de pistas contextuais);</p> <p>iii) Repetição da modelagem da leitura efetuada pelo professor;</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»;</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê um verso e o grupo/turma lê, de novo, esse mesmo verso;</p> <p>ii) Identificação dos pares de rimas do poema;</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 20px;">1) A menina abanava um abaninho como se fosse uma flor e, à volta dela, voasse uma borboleta. Será que ela o abanava com muita força ou com pouca força? Porquê?</p> <p style="padding-left: 20px;">2) O que disseram à menina o pai e mãe?</p> <p style="padding-left: 20px;">3) Os pais e os avós da menina sugeriram ligar a ventoinha ou o ar condicionado. Porquê?</p> <p>iv) Repetição da leitura em eco, mas desta vez o professor procede à leitura quadra a quadra e não verso a verso.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro, efetuada pelo professor e pelos alunos;</p> <p>ii) Realização de um desenho alusivo ao poema;</p> <p>iii) Repetição da leitura em coro, mas desta vez realizada apenas pelos alunos, que podem levantar o seu desenho quando for lida a parte do poema que acham que deu origem à sua imagem mental;</p> <p><i>Nota: o professor deverá fazer uma apresentação em PowerPoint (temporizada) que deverá ser projetada aquando da leitura de atuação.</i></p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iii) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos», serão sorteados três (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio. Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p> <p>iv) Repetição da leitura em grupo.</p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação. Em grupos de 4, os alunos leem o poema, em coro, a fim de procederem a uma gravação vídeo ou de atuarem para convidados (ex: outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes).</p> <p><i>Nota: Sugere-se, igualmente, o uso do cenário que vem sendo usado nas sequências anteriores. A apresentação em PowerPoint com os desenhos dos alunos completará o cenário da leitura atuação que, à semelhança das anteriores, deve ser gravada.</i></p> <p>Visualização dos vídeos com a narração de cada grupo. Análise dos aspetos que podem ser melhorados.</p>

Materiais necessários:

- 1) Texto; 2) Folhas brancas, A<sub>5</sub>, para desenho 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»;
- 4) Computador com possibilidade de gravação áudio; 5) Cenário imitando o ecrã de televisão.

---

## SEQUÊNCIA 16

---

### O voo do Golfinho

- 1 Chamo-me Golfinho mas agora também me chamo Pássaro. Tenho uma pequena  
2 história para contar. Sentem-se que eu vou começar.
- 3 Cresci no mar, a brincar, com outros golfinhos. Gostava de nadar, de sorrir e até  
4 já gostava de voar. Os meus amigos diziam que eu tinha um bico diferente. [...]
- 5 «Não tens bico de golfinho, tens bico de passarinho.»
- 6 Eu nadava com muita velocidade e adorava saltar.
- 7 «Vês?», disse-me outro golfinho, «já saltas como um pássaro.»
- 8 Certo dia, estava o mar muito liso, dei um salto enorme e nesse momento vi o  
9 meu corpo espelhado na água. O meu bico parecia o bico de um pássaro. Também o  
10 meu corpo. Também o meu olhar. [...]
- 11 Com alegria fiz adeus aos golfinhos e fui brincar perto das nuvens. Lá encontrei  
12 muitos pássaros diferentes.
- 13 «Tu sempre foste pássaro?», perguntei a um deles, muito colorido.
- 14 «Não. Eu era uma serpente mas sempre quis ser pássaro.»
- 15 Outro tinha sido canguru, outro tinha sido camaleão, outro tinha sido gato.
- 16 Agora voamos juntos. Somos o Bando da Liberdade.[...]
- 17 Mas deixo-vos um segredo: hoje sou um pássaro mas sempre que me apetecer –  
18 amanhã ou depois – um golfinho volto a ser.

Ondjaki, *O Voo do Golfinho* (pp. 3-12),  
Caminho, 2009.



## Sequência 16

1º dia	<p>i) Modelagem da leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através da análise de pistas contextuais);</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Esta história será real ou imaginada? Porquê?</li> <li>2) O que fez o Golfinho decidir que ia ser pássaro?</li> <li>3) Qual é o segredo do Golfinho?</li> </ol> <p>iv) Repetição da modelagem da leitura efetuada pelo professor;</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê um parágrafo e grupo/turma lê, de novo, esse mesmo parágrafo;</p> <p>ii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Por que razão os amigos do Golfinho diziam que ele era diferente?</li> <li>2) Com os pássaros que o Golfinho encontrou, formaram um bando, a que chamaram Bando da liberdade. O que os terá levado a escolher este nome?</li> </ol> <p>iii) Repetição da leitura em eco.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro, efetuada pelo professor e pelos alunos;</p> <p>ii) Resposta, por escrito, a algumas das perguntas respondidas oralmente nos dias anteriores;</p> <p>iii) Elaboração de um desenho alusivo ao texto;</p> <p>iv) Repetição da leitura em coro realizada apenas pelos alunos;</p> <p>v) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras na grelha de registo dos «Ouvintes sortudos», serão sorteados três (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio. Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iii) Questionamento aos alunos acerca do registo do número mínimo de cinco leituras e se se sentem preparados para uma leitura individual, a ser realizada no dia seguinte;</p> <p>iv) Repetição da leitura em grupo.</p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação: em grupos de 4 a 8 elementos e/ou leitura individual de três ou 4 alunos. Este número pode aumentar ou diminuir.</p> <p><i>Nota: em ambos os casos deve ser sempre usado o cenário imitando o ecrã de televisão.</i></p>

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Folha com perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 4) Computador com possibilidade de gravação áudio; 5) Cenário imitando o ecrã de televisão.

---

## SEQUÊNCIA 17

---

### Onde está o gato?

- 1 Os burros tocam viola,
- 2 Os ratos varrem a rua,
- 3 As meninas usam barba,
- 4 Eu vivo sempre na lua.
  
- 5 Os carapaus têm lâ,
- 6 As galinhas têm espinhas,
- 7 As vacas dão coca-cola
- 8 E chocolate as vinhas.
  
- 9 Os gatos calçam sapatos,
- 10 Olha a trança das serpentes,
- 11 As moscas falam francês,
- 12 Os galos lavam os dentes.
  
- 13 As casas voam no ar,
- 14 As nuvens dormem no chão,
- 15 Os olhos fazem chichi
- 16 E crescem rosas na mão.
  
- 17 Miúdo que estás a ouvir-me,
- 18 Pois tens orelhas de rã,
- 19 Diz lá o que está errado
- 20 Ou faço queixa à mamã.

Luísa Ducla Soares, in «Conto estrelas em ti. 17 poetas escrevem para a infância» (p. 8),

Coordenação José António Gomes,

Campo das Letras, 2ª edição, 2001.

## Sequência 17

1º dia	<p>i) Modelagem da leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através da análise de pistas contextuais);</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas tarefas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O título deste poema é «Onde está o gato». Será que havia algum gato escondido?</li> <li>2) Provavelmente, já ouviram a expressão «aqui há gato». Conseguem agora dizer qual é o seu significado?</li> <li>3) Vamos ler de novo o poema, quadra a quadra, e descobrir se tem muitos ou poucos «gatos»? Vamos contar «os gatos» de cada quadra.</li> </ol> <p><i>Nota: O professor lê cada uma das quadras e os alunos procedem à contagem de cada um dos «gatos» identificados. Esta contagem pode ser anotada no quadro, a fim de calcular o total de erros referidos no poema.</i></p> <p>iv) Repetição da modelagem da leitura efetuada pelo professor.</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê um verso e o grupo/turma lê, de novo, esse mesmo verso;</p> <p>ii) Identificação dos pares de rimas do poema;</p> <p>iii) Repetição da leitura em eco, mas desta vez lendo cada uma das quadras e não verso a verso;</p> <p>iv) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro, efetuada pelo professor e pelos alunos;</p> <p>ii) Elaboração de um desenho alusivo <b>apenas</b> a um dos «gatos»;</p> <p><i>Nota: o professor deverá fazer uma apresentação em PowerPoint (temporizada) que deverá ser projetada aquando da leitura de atuação.</i></p> <p>iii) Repetição da leitura em coro realizada apenas pelos alunos;</p> <p>iv) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras na grelha de registo dos «Ouvintes sortudos», serão sorteados três (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Questionamento dos alunos acerca do registo do número mínimo de cinco leituras e se se sentem preparados para uma leitura individual, a ser realizada no dia seguinte;</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio. Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p> <p>iii) Leitura em coro, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iv) Repetição da leitura em coro, nos mesmos moldes da efetuada anteriormente.</p>

## Sequência 17

5º dia

i) Leitura de atuação: em grupos de 4 a 8 elementos e/ou leitura individual de 3 ou 4 alunos. Em alternativa à leitura de atuação para convidados, pode proceder-se a uma gravação vídeo a ser apresentada em momento posterior (por exemplo, no encerramento do ano letivo).

*Nota: Sugere-se, igualmente, o uso do cenário que vem sendo usado nas sequências anteriores. A apresentação em PowerPoint com os desenhos dos alunos completará o cenário da leitura atuação que, à semelhança das anteriores, deve ser gravada.*

*Sempre que possível, após a gravação, os alunos deverão ser convidados a ouvir a mesma, identificando os aspetos que poderão ser melhorados.*

Materiais necessários:

- 1) Texto; 2) Folhas A<sub>5</sub> para desenho; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»;
- 4) Computador com possibilidade de registo áudio e vídeo.

---

## SEQUÊNCIA 18

---

### As especiarias

1 Há plantas especialmente indicadas para aguçar o sabor dos alimentos e algumas são  
2 conhecidas pelo nome comum de «especiarias»: a pimenta, a canela, o cravo, a noz  
3 moscada, o cardamomo, o gengibre, a malagueta...

4 Nenhuma destas plantas é natural da Europa. Talvez por isso os europeus lhes  
5 tenham chamado especiarias, ou seja «espécies exóticas de países distantes e  
6 misteriosos...», mas se foi essa a ideia, ou não, ninguém sabe.

7 As especiarias também foram usadas, desde sempre, para conservar os alimentos e  
8 para preparar remédios.

Ana Maria Magalhães & Isabel Alçada,  
in Revista «*Na crista da onda. O sabor das especiarias*» (Vol.13), (p. 3), Lisboa

## Sequência 18

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 40px;">1) Alguma das especiarias mencionadas no texto é originária do nosso país?</p> <p style="padding-left: 40px;">2) Identifiquem, no texto, três utilizações das especiarias.</p> <p>v) Expansão de conhecimentos. Pesquisa, na <i>Internet</i>, de informações relativas às especiarias referidas no texto – pimenta, canela, cravo, noz-moscada, cardamomo, gengibre, malagueta –, podendo ser complementada com outras. Além de informações sobre cada uma delas e respetivos usos, deve ser pesquisada também a respetiva imagem;</p> <p>vi) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vii) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor(a)».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê o texto, por parágrafos e, se seguida, os alunos, em coro, procedem à leitura desse parágrafo;</p> <p>ii) Informação aos alunos de que a leitura deste texto constituirá a narração de uma apresentação em <i>PowerPoint</i> elaborada pelo professor com as imagens pesquisadas no dia anterior;</p> <p>iii) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente;</p> <p>iv) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Compreensão da leitura: resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) no primeiro dia desta sequência:</p> <p><i>Nota: sugere-se o uso de perguntas com resposta de escolha múltipla ou do tipo verdadeiro/falso.</i></p> <p>iii) Leitura em coro (alunos);</p> <p>iv) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras na grelha de registo «Ouvintes sortudos», serão sorteados três (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registado na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Questionamento, junto dos alunos, acerca do registo do número mínimo de cinco leituras e se se sentem preparados para uma leitura individual, a realizar no dia seguinte;</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio. Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p> <p>iii) Leitura em coro, por grupos de 4-5 alunos. Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iv) Repetição da leitura em grupos de 4-5alunos.</p>

## Sequência 18

5º dia

i) Leitura de atuação: em grupos de 4 a 10 elementos e/ou leitura individual de três ou quatro alunos. Em alternativa à leitura de atuação para convidados, pode proceder-se a uma gravação vídeo a ser apresentada em momento posterior (por exemplo, no encerramento do ano letivo).

*Nota: Sugere-se, igualmente, o uso do cenário que vem sendo usado nas sequências anteriores. A apresentação em PowerPoint, com as imagens pesquisadas pelos alunos, completará o cenário da leitura de atuação que, à semelhança das anteriores, deve ser gravada. Sempre que possível, após a gravação, os alunos deverão ser convidados a ouvir a mesma, identificando os aspetos que poderão ser melhorados. Esta sequência didática pode ser expandida com a visualização de um vídeo sobre a extração da canela. Sugerem-se dois:*

a) um em Português do Brasil, menos completo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m8P0Dr9hqD4>

b) um em Francês, que pode ser usado sem som e com explicações por parte do professor, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=0F523rhROp8>

Materiais necessários:

- 1) Texto; 2) Grelha de registo «Vou ser locutor»; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»;
- 3) Computador com possibilidade de registo áudio e vídeo e ligação e acesso à Internet.

---

## SEQUÊNCIA 19

---

### Ponto final

N Era uma vez um ponto final desempregado. Tinha caído de um ponto de  
N exclamação, o pobrezinho. A linha em que ele estava, partira-se ao meio, num daqueles  
N desastres que acontecem às folhas dos jornais, quando vão para o lixo. Traço para um  
N lado, ponto para o outro... (...)

N Que fazer? Tentou encostar-se a umas reticências, mas elas mandaram-no logo  
N embora, com maus modos:

... - Nós três chegamos. Não queremos penduras...

... Pronto. Ponto final parágrafo.

N Perguntou então a um i se precisava de ajuda. Logo calhou um i acentuadíssimo.  
N Um i muito importante. O i de príncipe, estão a ver a responsabilidade.

./N - Quem me quer? – dizia o ponto, ao lado de um ponto de interrogação.

?/N - Estou servido – respondeu o ponto de interrogação, o que não é costume,  
N porque, como se sabe, os pontos de interrogação só perguntam.

N O ponto desafortunado foi ter com a vírgula.

, - Chego bem sozinha – disse ela. – A pausa que eu faço não justifica um ponto e  
, vírgula.

N Que azar.

. - Ando perdido. Ninguém me quer – choramingou o ponto, à minha beira. (...)

N Por isso escrevi esta história. (...)

N E para dar ao tal ponto a sua grande oportunidade, empreguei-o aqui. No fim.

N Ponto final.

António Torrado, in «Da rua do contador para a rua do ouvidor» (pp. 73-75),  
Edições ASA (3ª edição), 2007.



## Sequência 19

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Quem são as personagens deste texto?</li> <li>2) Quem deu emprego ao Ponto final? Como?</li> </ol> <p>iv) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê as falas do narrador e das personagens. No final de cada leitura, os alunos repetem, em coro, o mesmo trecho;</p> <p>ii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como tinha ficado desempregado o ponto final?</li> <li>2) Quem resolveu o seu problema? Como?</li> </ol> <p>iii) Repetição da leitura em eco.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>ii) Distribuição de pequenos cartões com a letra N (narrador) e com as personagens: ponto final, reticências, ponto de interrogação e vírgula. Poderão ser utilizadas cores para mais fácil identificação das intervenções de cada personagem e do narrador. Caso sejam usadas cores, as letras impressas nos cartões devem recorrer às mesmas cores sugeridas no texto;</p> <p>iii) Leitura dialogada:</p> <p>Os alunos que tiverem o cartão com a letra <b>N</b> lerão as linhas correspondentes ao <b>Narrador</b>;</p> <p>Os alunos que tiverem o cartão com o ponto final lerão as linhas correspondentes ao <b>Ponto final (.)</b>;</p> <p>Os alunos que tiverem o cartão com o ponto de interrogação lerão as linhas correspondentes ao <b>Ponto de interrogação (?)</b>;</p> <p>Os alunos que tiverem o cartão com a vírgula lerão as linhas correspondentes à <b>Vírgula (,)</b>;</p> <p>Os alunos que tiverem o cartão com as reticências lerão as linhas correspondentes às <b>Reticências (...)</b>.</p> <p>iv) Repetição da leitura dialogada, redistribuindo os cartões.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura dialogada, nos mesmos moldes do dia anterior, após nova redistribuição das personagens.</p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação: em grupos de 5 (ou 10*) os alunos apresentam à turma (ou a outras turmas da escola, funcionários, etc.) a leitura dialogada (e dramatizada) ensaiada nas etapas anteriores. Em alternativa à leitura de atuação para convidados, pode proceder-se a uma gravação vídeo a ser apresentada em momento posterior (por exemplo, no encerramento do ano letivo).</p> <p><i>*No caso de serem 10 alunos, a intervenção de cada personagem será em pares.</i></p>

Materiais necessários:

1) Texto; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 3) Cartões com a impressão das personagens referidas no conto: letra N, ponto final, ponto de interrogação, vírgula e reticências.

---

## SEQUÊNCIA 20

---

### Couve-flor

- 1 1 A couve-flor anda chateada.  
2 2 Não é por tudo  
3 3 nem é por nada.
- 2 4 Só não consegue viver  
5 5 sabendo que tem de ser  
6 6 duas coisas ao mesmo tempo
- 3 7 Ora há de ser couve  
8 8 ora há de ser flor!
- 4 9 A couve-flor anda aborrecida.  
10 10 Que tipo de criatura  
11 11 aguenta coisa parecida?
- 5 12 Ser couve não lhe desagrada;  
13 13 ser flor deixa-a impressionada.
- 6 14 Mas ser couve e flor... por favor!
- 7 15 Como há de aguentar  
16 16 ser coisas tão diferentes?  
17 17 Ninguém é gigante e anão;  
18 18 ninguém é desdentado com dentes!
- 8 19 Depois de muito pensar,  
20 20 chegou a uma conclusão  
21 21 que, para já, acredita  
22 22 ser a melhor solução.
- 9 23 Num calendário, marcou  
24 24 com letra bonita e a rigor:
- 10 25 - Nos dias pares, serei couve.  
26 26 - Nos dias ímpares, serei flor.

Manuela Leitão, in «*Poemas da horta e outras verduras*» (s/p),

Máquina de Voar, 2014.

Borges, M. & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de fluência em leitura – 2º ano*. ME/PNPSE.

## Sequência 20

1º dia	<p>i) Modelagem da leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido;</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <p style="padding-left: 20px;">1) Por que razão a couve-flor andava aborrecida?</p> <p style="padding-left: 20px;">2) Como é que a couve-flor resolveu o problema que a atormentava?</p> <p>iv) Repetição da modelagem da leitura efetuada pelo professor.</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em coro, efetuada pelo professor e pelos alunos;</p> <p>ii) Convite aos alunos a, de olhos fechados, imaginarem opostos como os descritos nos versos 17 e 18: «Ninguém é gigante e anão; Ninguém é desdentado e com dentes.»;</p> <p>iii) Repetição da leitura em eco.</p>
3º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê uma estrofe e o grupo/turma lê, de novo, essa mesma estrofe;</p> <p>ii) Elaboração de um desenho alusivo à atividade ii) do dia anterior;</p> <p>iii) Divisão da turma em dois grupos. Repetição da leitura em eco, mas realizada apenas pelos alunos;</p> <p><i>Nota: Atendendo à proficiência de leitura conseguida pelos alunos, a leitura em eco pode ser substituída por uma leitura a pares (um aluno lê uma estrofe e o par repete a leitura dessa mesma estrofe);</i></p> <p>iv) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos» serão sorteados três (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em coro (grupos de 4-5 alunos). Estes grupos serão os mesmos que farão a leitura de atuação;</p> <p>iii) Repetição da leitura em coro, nos mesmos moldes da anterior;</p> <p>iv) Questionamento, junto dos alunos, acerca do registo do número mínimo de cinco leituras e se se sentem preparados para uma leitura individual, a realizar no dia seguinte;</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio. Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p>
5º dia	<p>i) Leitura de atuação: em grupos de 4 a 10 elementos e/ou leitura individual de 3 ou 4 alunos.</p> <p>Em alternativa à leitura de atuação para convidados, pode proceder-se a uma gravação vídeo a ser apresentada em momento posterior (por exemplo, no encerramento do ano letivo).</p> <p><i>Nota: Sugere-se, igualmente, o uso do cenário que vem sendo usado nas sequências anteriores para a leitura de atuação que, à semelhança das anteriores, deve ser gravada. Sempre que possível, após a gravação, os alunos deverão ser convidados a ouvir a mesma, identificando os aspetos que poderão ser melhorados.</i></p>
<p><b>Materiais necessários:</b></p> <p>1) Texto; 2) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 3) Cenário imitando o ecrã de televisão; 4) Computador com possibilidade de registo áudio e vídeo.</p>	

---

## SEQUÊNCIA 21

---

### Confundindo histórias

- 1 A - Era uma vez uma menina que se chamava Capuchinho Amarelo.
- 2 N - Não, vermelho!
- 3 A - Ah, sim, Capuchinho Vermelho. A mãe chamou-a e disse-lhe: Ouve,  
4 Capuchinho Verde...
- 5 N - Mas não, Vermelho!
- 6 A - Ah, sim Vermelho. Vai a casa da tia Diomira e leva-lhe estas cascas de batata.
- 7 N - Não: Vai a casa da avó e leva-lhe esta torta.
- 8 A - Está bem: A menina meteu-se pelo bosque e encontrou uma girafa.
- 9 N - Que confusão! Encontrou um lobo, não uma girafa.
- 10 A - E o lobo perguntou-lhe: Quanto é seis vezes oito?
- 11 N - Nada disso. O lobo perguntou-lhe: Onde vais?
- 12 A - Tens razão. E o capuchinho Negro respondeu...
- 13 N - Era vermelho, vermelho, Capuchinho Vermelho!
- 14 A - Pois, e respondeu: Vou ao mercado comprar molho de tomate.
- 15 N - Nem por sombras: Vou a casa da avozinha, que está doente, mas perdi-me.
- 16 A - Exato. E o cavalo disse...
- 17 N - Qual cavalo? Era um lobo.
- 18 A - Certo. E disse assim: toma o autocarro número setenta e cinco, desce na praça  
19 da Catedral, volta à direita, encontrarás três degraus e uma moeda no chão, deixa estar  
20 os três degraus, arrecada a moeda e compra uma pastilha elástica.
- 21 N - Avô, tu não sabes realmente contar histórias, confunde-las todas. Mas a  
22 pastilha elástica vou comprá-la na mesma.
- 23 A - Está bem, toma o dinheiro.
- 24 P E o avô voltou ao seu jornal.

Gianni Rodari, in «Novas histórias ao telefone» (pp. 88-89),  
Editorial Teorema, 4ª edição, 2010.

## Sequência 21

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Acham que o título deste texto foi bem escolhido? Porquê?</li> <li>2) Que história o avô estava a contar à neta?</li> </ol> <p>iv) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê cada uma das falas (e a final, do narrador). Os alunos repetem, de seguida, a leitura das mesmas;</p> <p>ii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O avô confundia histórias. Que confusões é que ele fez?</li> <li>2) O avô acabou de contar a história do Capuchinho vermelho?</li> <li>3) Quando a menina foi comprar a pastilha elástica, o que fez o avô?</li> </ol> <p>iii) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da efetuada anteriormente.</p>
3º dia	<p>i) Distribuição aos alunos de cartões com as palavras NETA e AVÔ. O professor ficará com o cartão com a palavra NARRADOR;</p> <p>ii) Leitura dialogada. Os alunos a quem forem distribuídos os cartões com a palavra «neta» lerão, em coro, as falas da neta. Os alunos a quem forem distribuídos os cartões com a palavra «avô» lerão, em coro, as falas do avô. O professor encerra a leitura com a única fala do narrador;</p> <p>iii) Elaboração de um desenho alusivo aos enganos do avô;</p> <p>iv) Repetição da leitura dialogada, após uma troca de cartões (ex: se em casa mesa estiverem dois alunos, trocam os cartões entre si);</p> <p>v) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos» e que se sintam preparados para proceder a uma leitura individual, serão sorteados dois grupos de três para proceder a uma leitura individual dialogada (um elemento do grupo lerá as intervenções do avô, outro lerá as intervenções da neta e outro lerá a intervenção do narrador);</p> <p><i>Nota: Dependendo do número de alunos que declararem sentirem-se preparados e/ou do tamanho da turma, poderão ser sorteados mais grupos. Também dependendo da proficiência de leitura atingidas pela turma, o professor pode proceder a um sorteio, mas sempre entre os alunos que registarem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos». Deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura dialogada por parte dos grupos selecionados ou sorteados.</p>

## Sequência 21

5º dia

i) Leitura de atuação: em grupos de seis elementos (três pares), em que cada par lerá as falas relativas às duas personagens e ao narrador;

*Nota: Sugere-se o uso do cenário que vem sendo usado nas sequências anteriores. A apresentação em PowerPoint com os desenhos dos alunos completará o cenário da leitura de atuação que, à semelhança das anteriores, deve ser gravada.*

ii) Gravação vídeo ou áudio, para observação e avaliação da leitura.

Materiais necessários:

- 1) Texto;
- 2) Folhas brancas, A<sub>4</sub>, para desenho;
- 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»;
- 4) Cartões com as palavras NETA, AVÔ e NARRADOR;
- 5) Computador com possibilidade de registo áudio;
- 6) Cenário imitando o ecrã de televisão.

---

## SEQUÊNCIA 22

---

### O homem que não queria sonhar

- 1 N Era uma vez um homem que não queria sonhar. Achava que não devia perder tempo  
2 com coisas que, na sua opinião, ou não existiam ou não podiam acontecer.
- 3 H/N - **Sonhos são ilusões. Para que me servem?** – disse ele, certa vez, acrescentando: **-Se**  
4 H **fossem verdadeiros ou se se tornassem reais de manhã, quando acordamos, ainda valia a**  
5 **pena perder tempo com sonhos.**
- 6 N No mesmo instante em que ele pronunciou estas palavras, ouviu-se uma voz:  
7 S - **É isso que tu queres?**
- 8 N O homem assustou-se, mas como não queria perder aquela oportunidade, gaguejou:  
9 H - **É... claro que é...**
- 10 S - **Então, eu dou-te esse poder – disse-lhe o Senhor do Dia e da Noite.**
- 11 N O homem ficou tão contente e tão ansioso que se foi deitar mais cedo nessa noite e,  
12 mal adormeceu, sonhou com uma coisa que sempre desejou possuir: uma carruagem.  
13 E no dia seguinte teve uma carruagem.

Álvaro Magalhães, in «*O homem que não queria sonhar e outras histórias*» (pp. 16-18),  
Edições ASA, 1987.

## Sequência 22

1º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor;</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Por que razões o homem não queria sonhar?</li> <li>2) Qual era a condição do homem para os sonhos «valerem a pena»?</li> <li>3) Acham que o título deste texto foi bem escolhido? Porquê?</li> </ol> <p>iv) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>v) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
2º dia	<p>i) Leitura em eco: o professor lê cada uma das falas (do narrador, do homem do Senhor do Dia e da Noite). De seguida, os alunos repetem, em coro, a leitura das mesmas;</p> <p>ii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Acham que esta história pode acabar assim?</li> <li>2) Seria bom que acontecesse, na realidade, o que sonhamos? Porquê?</li> </ol> <p>iii) Repetição da leitura em eco, nos mesmos moldes da realizada anteriormente;</p> <p>iv) Distribuição da grelha de registo dos «Ouvintes sortudos».</p>
3º dia	<p>i) Distribuição aos alunos de cartões com as letras: N (Narrador) S (Senhor do dia e da noite) e H (Homem);</p> <p>ii) Leitura dialogada. Os alunos lerão, em coro, as intervenções relativas às personagens que lhes foram distribuídas;</p> <p>iii) Elaboração de desenhos ilustrativos daquilo que os alunos imaginam que mais poderia ter sido pedido pelo Homem;</p> <p>iv) Comparação entre os desejos antecipados e desenhados pelos alunos e os formulados pela personagem da história; *</p> <p><i>*Nota: Esta atividade só pode ser efetuada caso haja possibilidade de ser lido o conto integral, incluído na obra com o mesmo nome.</i></p> <p>v) Repetição da leitura dialogada, redistribuindo os cartões;</p> <p>vi) Lembrete, junto dos alunos, de que, entre os que tiverem pelo menos cinco leituras no registo «Ouvintes sortudos», serão sorteados grupos de três elementos (de entre os que se voluntariarem) para proceder a uma leitura individual.</p>
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Repetição da leitura dialogada, seguindo a mesma dinâmica da tarefa ii) da sessão anterior;</p> <p>iii) Sorteio dos grupos que procederão a uma leitura individual dialogada, mediante redistribuição dos cartões;</p> <p><i>Nota: Dependendo do nível de leitura atingido pela turma, o professor pode também proceder a sorteio sem que haja voluntários. Todavia, deve sempre evitar-se ao máximo a exposição dos alunos com competências de leitura frágeis.</i></p> <p>iv) Repetição da leitura dialogada com a mesma dinâmica da tarefa ii).</p>



## Sequência 22

5º dia

i) Leitura de atuação: pode ser efetuada em grupos de três alunos ou em grupos de 6 alunos e gravada em áudio ou vídeo. Neste último caso, a leitura a efetuar pelas personagens e pelo narrador será em pares;

*Nota: Sugere-se, igualmente, o uso do cenário que vem sendo usado nas sequências anteriores. Sempre que possível, após a gravação, os alunos deverão ser convidados a ouvir a mesma, identificando os aspetos que poderão ser melhorados.*

ii) Proceder a uma gravação vídeo ou áudio, que será ouvida ou projetada, numa sessão de encerramento do programa. Para esta sessão sugere-se que os alunos convidem alguns dos «Ouvintes sortudos» que tiveram o privilégio de os ouvir ler durante as 22 semanas de treino para a melhoria da fluência em leitura de textos.

*Nota: Os desenhos efetuados na tarefa iii) do terceiro dia devem ser digitalizados e transferidos para uma apresentação em PowerPoint (temporizada) que servirá de enquadramento da leitura de atuação final.*

Material necessários:

1) Texto; 2) Folhas brancas, A<sub>3</sub>, para desenho; 3) Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»; 4) Cartões com as letras N (Narrador), S (Senhor do Dia e da Noite) e H (Homem); 5) Computador com possibilidade de registo áudio; 6) Cenário imitando o ecrã de televisão; 7) Obra «O homem que não queria sonhar e outras histórias».

## Referências bibliográficas

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the Component Model of Reading: an alternative to the Discrepancy Model of LD. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 67-84.
- Acha, J., & Perea, M. (2008). The effects of length and transposed-letter similarity in lexical decision: Evidence with beginning, intermediate, and adult readers. *British Journal of Psychology, 99*, 245-264.
- Adlof, S. M., Catts, H., & Little, T.D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(9), 933-958.
- Ahn, H., & Kang, Y. (2016). Reading fluency and listening comprehension abilities as predictors of reading comprehension. *English Teaching, 71*(1), 3-24.
- Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based interventions*. New York: Longmans.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of teacher candidates. *The Reading Teacher, 57*, 554-563.
- Ardoin, S. P., Binder, K. S., Foster, T. E., & Zawoyski, A. M. (2016). Repeated versus wide reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behaviour. *Journal of School Psychology, 59*, 13-38. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.002>
- Ardoin, S. P., Binder, K. S., Zawoyski, A. M., & Foster, T. E. (2018). Examining the maintenance and generalization effects of repeated practice: A comparison of three interventions. *Journal of School Psychology, 68*, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.002>
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 1-16). New York, NY: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A Key Link Between Word Identification and Comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 40*, 196–200.
- Bernhardt, E. B. (1984) Towards an Information Processing Perspective in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal, 68*(4), 322-331.
- Björnsson, C. H. (1968). *Läsbarhet*. Stockholm: Liber.
- Blevins, W. (2001). *Building fluency: Lessons and strategies for reading success*. Scranton, PA: Scholastic.
- Bogan, B., & Bell, D. (2015). Fluency in early childhood: Contributions from the research to support emerging and struggling readers. *International Journal for Innovation Education and Research, 3*(12), 111-121.
- Borges da Silva, A. M. (2018). *Fluência de Leitura: construção, aplicação e avaliação de sequências didáticas e materiais de intervenção pedagógica*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

- Bromage, B. K., & Mayer, R. E. (1986). Quantitative and qualitative effects of repetition on learning from technical text. *Journal of Educational Psychology, 78*, 271-278.
- Buescu, H. C., Morais, J. Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cadime, I., Ribeiro, I. & Viana, F. L. (2012). *TCL – Teste de Compreensão da Leitura*. Lisboa: Cegoc Tea Edições.
- Caravolas, M. (2005). The nature and causes of dyslexia in different languages. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 336-355). Oxford: Blackwell.
- Carbo, M. (1978a). Teaching Reading with Talking Books. *The Reading Teacher, 32*(3), 267-273.
- Carbo, M. (1978b). A word imprinting technique for children with severe memory disorders. *Teaching Exceptional Children, 11*, 3-5.
- Carbo, M. (1981). Making books talk to children. *The Reading Teacher, 35*, 186-89.
- Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 56-63.
- Cartwright, K. B. (2007). The contribution of graphophonological-semantic flexibility to reading comprehension in college students: Implications for a less simple view of reading. *Journal of Literacy Research, 39*(2), 173-193.
- Carvalho, A. (2012). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura «O rei»*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Carver, R. P. (1994) Percentage of unknown vocabulary words in a text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction. *Journal of Reading Behaviour, 26*, 413-437.
- Carver, R. P. (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 10*(2), 121-154.
- Carver, R. P., & David, A. H. (2001). Investigating reading achievement using a causal model. *Scientific Studies of Reading, 5*(2). 107-140. doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502\_1
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(2), 278-293. doi:10.1044/1092-4388(2006/023)
- Chall, J. S. (1987). Developing literacy... in children and adults. In D. Wagner, (Ed.), *Future of literacy in a changing world* (pp. 65-80). Oxford: Pergamon.
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L., Baker, S. K., Doabler, C. T., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children, 75*, 263-284.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 386-406.

- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts*, 53, 288-296.
- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting in context. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second Language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591-613.
- Daane, M. C., Campbell, J. R., Grigg, W. S., Goodman, M. J., & Orange, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450. <https://doi.org/10.2307/25615834>
- Denton, C. A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 232-243.
- Denton, C. A., Barth, A. B., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., ... Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109-135.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 166- 175.
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of «the simple view of reading». In C. K. Kinzer, & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*, 41<sup>st</sup> Yearbook of the National Reading Conference (pp. 169-175). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review- Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12. [doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x)
- Eason, S. H., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. E. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading*, 17(3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.652722>
- Ellery, V. (2009). *Creating Strategic Readers: Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, Vocabulary, and Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Ellis, N. C., Natsume, I., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., ... Petalas, M. (2004). The effects of the orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 39(4), 438-468.
- European Commission (2012). *EU High level group of experts on literacy. Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado em 16 de junho de 2016 em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/96d782cc-7cad-4389-869a-bbc8e15e5aeb>
- Fenty, N., Mulcahy, C., & Washburn, E. (2015). Effects of computer-assisted and teacher-led fluency instruction on students at risk for reading failure. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 141-156.

- Fernández-Huerta, J. (1959). Medida sencillas de lecturabilidad. *Consigna*, 214, 29-32.
- Ferreira, A., Ribeiro, I. S., & Viana, F. L. (2012). Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 59(4), 1-13.
- Flesch, R. (1956). *Why Johnny can't read: And what you can do about it*. New York: Popular Library.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Foorman, B. R., & Mehta, P. (2002). Definitions of fluency: Conceptual and methodological challenges. *PowerPoint presentation at A Focus on Fluency Forum*, San Francisco, CA. Retirado em 16 de 2016 de: [www.prel.org/programs/rel/fluency/Foorman.ppt](http://www.prel.org/programs/rel/fluency/Foorman.ppt)
- Francis, D. J., Santi, K. L., Barr, C., Fletcher, J. M., Varisco, A., & Foorman, B. R. (2008). Form effects on the estimation of students' oral reading fluency using DIBELS. *Journal of School Psychology*, 46(3), 315-342. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.003>
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(2), 85-91.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256. doi:10.1207/S1532799XSSR0503\_3
- Georgieu, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the «simple view of reading» in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 76-84. doi: 10.1177/0022219408326210
- Gillet, J., Temple, C., & Crawford, A. (2004). *Understanding Reading Problems: Assessment and Instruction, 6th Edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi.org/10.1177/074193258600700104
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). *Some observations on a simple view of reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1999). *Dicionário de Alfabetização. Vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Heckelman, R. G. (1969). A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy*, 4, 277-282.
- Hoffman, J. (1987). Rethinking the Role of Oral Reading in Basal Instruction. *The Elementary School Journal*, 87(3), 367-373. Retirado em 16 março de 2012, de <http://www.jstor.org/stable/1001183>
- Hoffman, J., & Crone, S. (1985). The oral recitation lesson: A research-derived strategy for reading basal texts. In J. A. Niles, & R. V. Lalik (Eds.), *Issues in literacy: A research perspective, 34<sup>th</sup> yearbook of the National Reading Conference* (pp. 76-83). Rochester, NY: National Reading Conference.

- Hoffman, J., Roser, N., & Battle, J. (1993). Reading Aloud in Classrooms: From the Modal to the Model. *The Reading Teacher* 46, 496-503.
- Høyen-Tengesdal, I., & Høyen, T. (2012). The reading efficiency model: An extension of the componential model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), pp. 467-479.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-60.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *International Reading Association*, 58(8), 702-714.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). «Just plain reading»: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377. doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2
- Johns, J. L. (2008). *Basic reading inventories* (10<sup>th</sup> Ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Johns, J. L., & Berglund, R. L. (2010). *Fluency: Differentiated interventions and progress-monitoring assessments*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Johnston, T. C., & Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19(4), 339-361. doi.org/10.1007/s11145-005-4644-2
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370. doi: 10.1348/978185408X369020.
- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of Reading. *Reading & Writing*, 25(2), 433-464. doi.org/10.1186/s12906-015-0640-5
- Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R., & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4-6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(1), 1109-1129. doi.org/10.1007/s11145-009
- Kim, Y. S., & Wagner, R. K. (2015).Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: an investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19(3), 224-242. doi: 10.1080/10888438.2015.1007375
- Klauda, S., & Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. doi: 10.1037/0022-0663.100.2.310
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (1999). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 23-36.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-22. doi:10.1037//0022-0663.95.1.3
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Bradley, B. A., Meisinger, E., Woo, D., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38, 357-387.



- LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2
- Lopes, A. R. G. T. N. (2014). *Test of Reading Fluency: Validity studies*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, área de especialização em Psicologia Escolar e da Educação. Braga: Universidade do Minho/Escola de Psicologia .
- Marcotte, A. M., & Hintze, J. M. (2009). Incremental and predictive utility of formative assessment methods of reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 47(5), 315-335. doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.003
- Martins, A. S. (2011). Para uma análise da lisibilidade de textos escritos em português europeu. *Veredas On Line*, 15(1), 238-250. Retirado em 16 de novembro de 2017 de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-171.pdf>
- Mata, L. & Calado, M. (2018). *Escala de emoções face à leitura*. Versão para estudo. Lisboa: ISPA-Centro de Investigação em Educação. Versão policopiada.
- Mata, J. T., Neves, J. S., Lopes, M. A., & Ávila, P. (2020). *Práticas de leitura dos estudantes dos ensinos Básico e Secundário – Primeiros resultados*. Apresentação realizada a 30 de setembro de 2020. Lisboa: ISCTE. Acedido a 6 de outubro de 2020 em: [http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1940&fileName=PLEP\\_Apresenta\\_\\_o\\_p\\_blica\\_30\\_9\\_2020.pdf](http://www.pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1940&fileName=PLEP_Apresenta__o_p_blica_30_9_2020.pdf)
- Mayer, R. E. (1983). Can you repeat that? Qualitative effects of repetition and advance organizers from science prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 40-49.
- McGuiness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Methe, S. A., & Hintze, J. M. (2003). Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior. *School Psychology Review*, 32, 617-623.
- Miccinati, J. L. (1985). Using prosodic cues to teach oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 39(2), 206-212.
- Montgomerie, R., Little S. G., & Akin-Little, A. (2014). Video self-modeling as an intervention for oral reading fluency. *New Zealand Journal of Psychology*, 43, 18-27. doi:10.1037/e615362013-001
- Morais, J. (2009). A aprendizagem da leitura: condições, capacidades envolvidas e trajetórias. In J. B. A Oliveira (Org.), *Profissão Professor: O que funciona em sala de aula*. Brasília: Intituto Alfa e Beto.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000a). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- Nichols S. A., McLeod J. S., Holder R. L., & McLeod, H. S. T. (2009). Screening for dyslexia, dyspraxia and Meares-Irlen syndrome in Higher Education. *Dyslexia*, 15, 42-60.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74, 31-46.

- Opitz, M., & Rasinski, T. (2008). *Good-bye round robin: 25 effective oral reading strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Shea, L. J., & Sindelar, P. T. (1983). The effects of segmenting written discourse on the Reading comprehension of low and high-performance readers. *Reading Research Quarterly*, 18, 458-465.
- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: a cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31. doi:10.1080/10573569.2013.758932
- Pennac, D. (1996). *Como um romance* (7ª Ed.). Porto. Edições ASA.
- Petscher, Y., & Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49(1), 107-129. doi: 10.1016/j.jsp.2010.09.004
- Pluck, M.-L., Ghafari, E., Glynn, T., & McNaughton, S. (1984). Teacher and parent modelling of recreational reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 19(2), 114-123.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N. (1992). *Effective schools in reading: Implications for educational planners*. The Hague: IEA.
- Price, K., Meisinger, E., Louwse, M., & D'Mello, S. (2015). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167-210. doi: 10.1080/02702711.2015.1025118
- Ramus, F. (2015). Alfabetização: que habilidades estão envolvidas, como avaliar. In J. Morais & J. Oliveira (Orgs.), *Alfabetização: em que consiste - como avaliar* (pp. 41-59). Brasília: Instituto Alfa e Beto. Retirado a 18 de junho de 2016 de: [http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Instituto-Alfa-e-Beto\\_Alfabetizacao\\_consiste\\_avaliar.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Instituto-Alfa-e-Beto_Alfabetizacao_consiste_avaliar.pdf)
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Rasinski, T. V. (2004). *Reading fluency*. Honolulu, Hawaii: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10
- Rasinski, T. V. (2008). *From phonics to fluency*. USA: Pearson.
- Rasinski, T. V. (Ed.). (2009). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school reading curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38, 510-522.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2008). *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school*. Boston, MA: Pearson.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research & Instruction*, 48(4), 350-361. doi: 10.1080/19388070802468715
- Rasinski, T. V., Fawcett, G., Lems, K., & Ackland, R. (2010). *The fluent reader in action: grades 1 through 4*. New York: Scholastic.



- Rasinski, T. V, Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. IV, (pp. 286-319). Philadelphia, PA: Routledge.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 85, 618-660.
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. L. (2015). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68, 107-115. Doi: 10.1111/appy.12095
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Ribeiro, I., Cadime, I., Viana, F. L., Brandão, S., Chaves-Sousa, S., & Santos, S. (no prelo). TFL - *Teste de fluência de leitura*. Maia: Lusoinfo Multimédia.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Maia: Lusoinfo Multimédia.
- Ripoll, J. C. S., Aguado, G. A., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34(1), 17-31. doi.org/10.1016/j.rlfa.2013.04.006
- Robson, C., Blampied, N. M., & Walker, L. E. (2015). Effects of feedforward video self-modelling on reading fluency and comprehension. *Behaviour Change*, 32(1), 46-58.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal (Relatório de progresso)*. Lisboa: Fórum das Políticas Públicas. Retirado a 10 de setembro de 2017, de [http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale\\_resultados.pdf](http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale_resultados.pdf)
- Roehrig, A. D., Petscher, Y., Nettles, S. M., Hudson, R. F., & Torgesen, J. K. (2008). Accuracy of the DIBELS oral reading fluency measure for predicting third grade reading comprehension outcomes. *Journal of School Psychology*, 46(3), 343-366. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.006>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403-408
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (2006). Reading fluency instruction: Will it be a passing fad or permanent fixture? In S. J. Samuels, & E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 1-3). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 107-121. doi.org/10.1080/1057356970130202
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61, 396-408. doi.org/10.1598/RT.61.5.4


- Serrano, F., Genard, N., Sucena, A., Defior, S., Alegria, J., Mousty, ... Seymour, P. H. (2010/2011). Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics (Special issue. Lexical processing: Phonetic, prosodic and morphological aspects)*, 9(2) 2010; 10(1) 2011, 183-204.
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. doi: 10.1348/000712603321661859
- Shanahan, T. (2002). What research says: The promises and limitations of applying research to reading education. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 8-24). Newark, DE: International Reading Association.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shatil, E., & Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 86, 1-31. doi: 10.1016/s0022-0965(03)00106-1
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2012). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 1-26. doi:10.1080/10888438.2011.618153
- Smith, J., & Elley, W. (1997). *How children learn to read*. Auckland, New Zealand: Longman.
- Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J., Costa, A., Iriarte, A., ... Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade-level lexical database from European Portuguese elementary to middle school textbooks. *Behavior Research Methods*, 46(1), 240-253.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (2001). What science offers teachers of reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 51-57. doi:10.1111/0938-8982.00006
- Stahl, S. A., & Heubach, K. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25-60.
- Stanley, G. (2005). *Extensive reading*. Retirado em 18 de setembro de 2017, de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading>
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. doi:10.1177/0022219416638028.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Topping, K. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 106-129). Newark, DE: International Reading Association.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42(7), 488-494.

- Torgesen, J. K., & Hudson, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.
- Trelease, J. (2006). *The read-aloud handbook* (6<sup>th</sup> Ed.). New York: Penguin.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities, 45*(5), 453-466. doi: 10.1177/0022219411432685.
- Turner, F. D., (2012). Increasing word recognition with racially diverse second-grade students using fluency oriented reading approaches. *Journal of Education Research, 105*, 264-276.
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 272-290.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion and consequential validity. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 270-291. doi.org/10.1598/RRQ.45.3.1
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 38*(3), 213-225. doi:10.1111/1467-9817.12024
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido a 18 de setembro de 2016 em: <http://hdl.handle.net/1822/31558>
- Viana, F. L. & Borges, M. (2016). Promover a fluência em leitura: Um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. *Educar em Revista, 62*, 33-51. doi:10.1590/0104-4060.48023
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). *Barcelos a Ler. Relatório da Medida 2 - Programa de Promoção da Fluência en Leitura*. Porto: Investigare-Associação para a Investigação em Leitura, Escrita e Neurociências. ISBN 978-989-54042-0-9
- Welsch, R. G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic, 41*, 180-183.
- Wendling, B., & Mather, N. (2008). *Essentials of evidence. Based academic interventions*. New Jersey: John Willey & Sons, Inc.
- Wheldall, K., & Entwistle, J. (1988). Back in the USSR: the effect of teacher modelling of silent reading on pupils' reading behaviour in the primary school classroom. *Educational Psychology, 8*, 51-66.
- Widdowson, D., Moore, D. W., & Dixon, R. S. (1999). Engaging in recreational reading. In G. B. Thompson, & T. Nicholson (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* (pp. 215-226). New York: Teacher's College Press.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(1), 35-44. doi: 10.1080/21683603.2013.854187

## Apêndices

## Apêndice 1 – Grelha de registo «Vou ser locutor/a»

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

<b>VOU SER LOCUTOR/A</b>	
<p>Vais preparar a leitura deste texto como se fosses um(a) locutor(a).</p> <p>Para fazeres uma boa leitura no momento da gravação, tens de a preparar bem, repetindo-a muitas vezes e em voz alta.</p> <p>Se tiveres alguém a ouvir, será melhor, mas, se não tiveres, não há problema. Podes sempre imaginar que tens uma sala cheia de gente a ouvir-te!</p> <p>Não te esqueças... tens de cumprir o plano de 6 leituras.</p> <p>Se o cumprires, escreve CUMPRIDO dentro do retângulo onde está 👍</p>	

Título do texto: \_\_\_\_\_

Data	Quantas vezes li o texto?

👍
---

## Apêndice 2 – Grelha de registo dos «Ouvintes sortudos»

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

### «OUVINTES SORTUDOS»



Vais escolher quem terá a sorte de te ouvir ler. Pede a essa pessoa que escreva o seu nome, a data e o tempo de leitura.

Se essa pessoa ouvir mais do que uma vez a tua leitura, deve preencher uma linha de cada vez que tiver sido um dos teus «Ouvintes sortudos».

Além de marcar o tempo de leitura, deve também fazer um comentário sobre cada leitura.

Tenta ter, pelo menos, CINCO ASSINATURAS.

Título do texto: \_\_\_\_\_

Nome do ouvinte sortudo	Data	Tempo de leitura	Comentário sobre a leitura

## Coleção Estudos PNPSE

### Estudo 1

*Promoção do Sucesso Escolar no Ensino das Ciências*

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo1>

### Estudo 2

*Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo2>

### Estudo 3

*A Ação Estratégica das 50 Escolas que mais diminuíram o Insucesso no Ensino Básico*

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo3>

### Estudo 4

*Melhorar Aprendizagens em Matemática pelo uso Intencional de Recursos Digitais*

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo4>

### Estudo 5

*Ouvintes sortudos*

<https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>