

António Marcelino

O envolvimento parental no desenvolvimento da leitura: Uma perspectiva de pais e professores

IPV - ESEV | 2011



Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

António Marcelino Fernandes

O envolvimento parental no desenvolvimento da
leitura: Uma perspectiva de pais e professores

Maio de 2011

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

António Marcelino Fernandes

O envolvimento parental no desenvolvimento da
leitura: Uma perspectiva de pais e professores

Trabalho Final de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Doutor João Paulo Rodrigues Balula



Maio de 2011

António Marcelino Fernandes

O ENVOLVIMENTO PARENTAL NO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA:
UMA PERSPECTIVA DE PAIS E PROFESSORES

Trabalho final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Viseu para cumprimento dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob orientação do Doutor João Paulo Rodrigues Balula.

Trabalho Final de Estágio
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob orientação do
Doutor João Paulo Rodrigues Balula

Maio, 2011

Declaro, por minha honra, que este trabalho é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente referenciadas.

O candidato,

Viseu, ____ / ____ / ____

Dedico à Adelaide, à Beatriz e ao Pedro António.
Que a vida lhes proporcione fruir o constante prazer da leitura.

Agradecimentos

Ao Doutor João Paulo Rodrigues Balula, pelos seus ensinamentos, pela forma atenta e oportuna como nos orientou e pelas questões pertinentes que sempre soube suscitar na concretização deste projecto.

Ao Director do Agrupamento de Escolas de Abraveses, aos professores e pais dos alunos do primeiro e segundo ano de escolaridade que, empenhadamente nos possibilitaram ou directamente participaram no estudo empírico.

À Adelaide que, estando a nosso lado, partilhou deste esforço comum e sempre nos estimulou na persecução deste trabalho.

Ao Pedro e à Beatriz que souberam compreender os momentos em que deixámos de os acompanhar no dia-a-dia e, sobretudo, no seu percurso escolar, e sempre nos incentivaram com o seu exemplo de empenho, autonomia e assertividade.

A todos os que não nomeei mas que não foram esquecidos e, de uma ou de outra forma, nos ajudaram a concretizar este projecto.

Resumo

Este trabalho visa contribuir para a compreensão das representações que os pais e professores têm do ensino da leitura e do envolvimento parental no desenvolvimento desta competência, unanimemente considerada como da maior importância para o desenvolvimento, pessoal e social de todo o ser humano.

Sendo uma competência relevante para todos nós, por um lado, são vários os estudos quer nacionais quer internacionais que referem dificuldades dos alunos portugueses em compreensão na leitura e, por outro, são inúmeras as investigações que concluíram que a criança, antes de se confrontar com o ensino formal da leitura, desenvolveu já um conjunto de mecanismos e comportamentos favoráveis à leitura emergente.

Deste modo, com o presente estudo pretendemos essencialmente: i) verificar o que pensam os pais sobre o ensino da leitura desenvolvido na escola ii) verificar o seu papel, enquanto mediadores do futuro aprendiz de leitor, como facilitadores do desenvolvimento da leitura; iii) analisar as representações que os professores têm sobre o envolvimento parental no desenvolvimento da leitura e a forma como potenciam ou valorizam essa participação.

Com a prossecução dos objectivos anteriores, pretendemos analisar as condições facilitadoras da aprendizagem da leitura e promover o desenvolvimento, nos alunos, de um projecto pessoal de leitor.

Assim, as questões a que pretendemos dar resposta são: Cabendo à Escola o papel primordial no ensino da leitura, será que o envolvimento da família é importante para o desenvolvimento desta competência? Sendo importante o envolvimento parental, será que quer os pais quer os professores estão conscientes dessa importância e lhe dão a devida relevância na abordagem ao ensino da leitura?

O estudo que suporta o presente trabalho centra-se na elaboração e aplicação de inquéritos por questionários, quer aos professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico quer aos pais de alunos do 1.º e 2.º anos de escolaridade de um Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu.

Na análise dos dados, optámos por uma abordagem com alguns itens de avaliação qualitativa mas em que o cariz predominante é quantitativo, com posterior análise estatística descritiva inferencial dos dados recolhidos.

Palavras-chave: leitura, factores preditores da leitura, ensino da leitura, envolvimento parental, formação de leitores.

Abstract

This work aims to contribute to the understanding of representations that parents and teachers are teaching reading and parental involvement in developing this competence, universally regarded as of major importance for development, personal and social development of every human being.

As a competence relevant to us all, on the one hand, several studies of national and international concern that students' difficulties in reading comprehension in Portuguese and, secondly, there are numerous investigations that concluded that the child before confronting the formal teaching of reading, has already developed a set of mechanisms and emergent behaviors will be learning of reading competence.

Thus, the present study we intend to primarily: i) review the latest literature and systematize what these studies have concluded about the teaching of reading; ii) to verify what they think their parents about the teaching of reading done at school iii) check their role as mediators of the future apprentice reader, as facilitators of reading development, iv) analyze the representations that teachers have on parent involvement in reading development and how potentiate or value this participation. With the achievement of previous targets, we intend to analyze the conditions and facilitates learning to read, and explore the creation of a personal project of students in the reader.

Thus, the issues that we intend to answer are: Fitting the School role in the teaching of reading, is the family involvement is important to develop this competence? Parental involvement is important, it will be whatever the parents want the teachers are aware of its importance and give due importance in the approach to teach reading?

The study that supports this work focuses on developing and implementing surveys, questionnaires, or to elementary school teachers want parents of students in the 1st and 2nd grade of a Group of Schools in the district of Viseu.

In data analysis, we chose an approach has several items for qualitative assessment but that the nature is predominantly quantitative, with descriptive statistical analysis of collected data.

Keywords: reading, predictors of reading, parental involvement, training of readers, teaching reading

ÍNDICE GERAL	Pág.
Índice de Anexos	ix
Índice de Quadros	x
Introdução	
1. Apresentação da problemática	1
2. Objectivos do estudo	4
3. Questões de investigação	4
4. Breve referência à metodologia	5
5. Importância do estudo	5
6. Limites do estudo.....	5
7. Organização do trabalho.....	6
Parte I – Enquadramento Teórico	
CAPÍTULO 1: A leitura	
1.1. Introdução.....	9
1.2. Diversidade nas concepções de leitura	9
1.3. O que é ler.....	11
1.4. Evolução do ensino da leitura: da decifração à compreensão.....	15
1.3. Síntese	17
CAPÍTULO 2: Os factores influenciadores da aprendizagem e desenvolvimento da leitura	
2.1. Introdução.....	18
2.2. Consciência metacognitiva na leitura.....	19
2.2.1. Competências de linguagem oral.....	20
2.2.2. A consciência fonológica	22
2.2.3. Consciência morfológica.....	23
2.3. Desenvolvimento de práticas de leitura.....	25
2.3.1. Envolvimento parental em projectos estruturados.....	26
2.3.2. Envolvimento parental em práticas de leitura informal	28
2.3.3. Práticas de leitura na escola	30
2.4. Síntese	32
CAPÍTULO 3: A Literacia e o projecto pessoal de leitor	
3.1. Introdução.....	33
3.2. Abordagem ao conceito de literacia	33
3.3. A criança e a literacia emergente.....	35

3.4. Projecto pessoal de leitor	36
3.5. Síntese	37
PARTE II - Investigação Empírica	
CAPÍTULO 4: Opções metodológicas	
4.1. Introdução.....	39
4.2. Instrumentos	40
4.2.1. Questionários aos professores e aos pais	40
4.2.1.1. Selecção e caracterização da amostra	41
4.2.1.2. Elaboração dos questionários.....	52
4.2.1.3. Validação dos questionários	53
4.2.1.4. Descrição dos questionários	55
4.2.1.5. Aplicação dos questionários	58
4.2.2. Entrevista.....	58
4.3. Síntese	58
CAPÍTULO 5: Análise e Interpretação dos dados	
5.1. Introdução.....	60
5.2. A entrevista à coordenadora da Biblioteca.....	60
5.2.1. Projectos de envolvimento parental no Jardim de Infância	61
5.2.2. Projectos de envolvimento parental no 1.º Ciclo do Ensino Básico	62
5.3. Os questionários aos professores e pais	63
5.3.1. O conceito de leitura. O ensino e promoção da competência leitora...64	
5.3.2. Formação contínua em ensino da leitura	75
5.3.3. Participação da família em projectos de leitura.....	78
5.3.4. Comportamentos familiares facilitadores da leitura.....	87
5.4. Síntese	101
CAPÍTULO 6: Conclusões do estudo e sugestões pedagógico-didácticas	
CAPÍTULO 7: Considerações finais	
7.1. Propostas para futuros estudos	105
7.2. Limitações do estudo	106
Bibliografia.....	108
Anexos	114

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo 1: Versão provisória dos questionários	114
Anexo 2: Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Abraveses para aplicação da primeira versão dos questionários	115
Anexo 3: Versão definitiva dos questionários	116
Anexo 4: Matrizes dos questionários	117
Anexo 5: Pedido à DGIDC, de monitorização dos inquéritos em meio escolar	118
Anexo 6: Resposta da DGIDC ao pedido de monitorização dos inquéritos.....	119
Anexo 7: Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Abraveses para aplicação da versão final dos questionários	120

ÍNDICE DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1: Caracterização dos professores quanto ao género.....	43
Quadro 2: Tempo de serviço docente (em anos).....	43
Quadro 3: Ano (s) de escolaridade a que lecciona.....	44
Quadro 4: Preferência pedagógica por um dos diferentes domínios da docência.....	45
Quadro 5: Análise comparativa da preferência pedagógica.....	46
Quadro 6: Caracterização da amostra (pais) quanto à idade.....	47
Quadro 7: Grau de escolaridade dos pais.....	48
Quadro 8: Profissão dos pais.....	49
Quadro 9: Situação laboral dos pais.....	50
Quadro 10: Opção familiar perante a compra de livros de histórias e recreativos.....	50
Quadro 11: Relação familiar com os livros de histórias e recreativos.....	51
Quadro 12: Tempo semanal dedicado à leitura.....	51
Quadro 13: Leitura ou não de histórias com os filhos.....	52
Quadro 14: Concepção de leitura segundo os professores e os pais.....	64
Quadro 15: Análise comparativa na concepção de leitura para professores e pais.....	66
Quadro 16: Ordenação das razões pelas quais “lendo mais não lemos melhor”.....	68
Quadro 17: Análise comparativa das razões pelas quais “lendo mais não lemos melhor”.....	70
Quadro 18: Concordância com afirmações relativas à aprendizagem da leitura.....	71
Quadro 19: Preparação relativamente à consciência fonológica.....	73
Quadro 20: Escolha da opção mais correcta relativa ao início da aprendizagem da leitura.....	74
Quadro 21: Escolha da opção mais correcta relativamente a quem compete o ensino da leitura.....	74
Quadro 22: Formação contínua em ensino da leitura.....	75
Quadro 23: Formação contínua frequentada.....	76
Quadro 24: Avaliação da formação contínua frequentada.....	77
Quadro 25: Intenção de frequentar formação contínua em ensino da leitura.....	77
Quadro 26: Participação dos professores em projectos comuns de leitura e nome do projecto.....	78
Quadro 27: Participação dos pais em projectos comuns de leitura/nome do projecto.....	79
Quadro 28: Nomes dos projectos com envolvimento parental na leitura.....	80

	Pág.
Quadro 29 e 30: Duração do projecto segundo professores e pais	81
Quadro 31 e 32: Motivação dos alunos para ler após participar no projecto	82
Quadro 33 e 34: Ganhos gerais em leitura dos alunos envolvidos	82
Quadro 35 e 36: Aumento do interesse dos pais no percurso escolar dos filhos	83
Quadro 37: Vantagens do envolvimento parental em projectos de leitura.	84
Quadro 38: Razões pelas quais os professores ainda não participaram em projectos comuns de leitura.	85
Quadro 39: Razões pelas quais os pais ainda não participaram em projectos comuns de leitura	86
Quadro 40: Ordenação dos preditores de leitura segundo o grau de importância	87
Quadro 41: Análise comparativa do grau de importância dos preditores de leitura.....	89
Quadro 42: Preditores de leitura em que os professores se sentem menos preparados	90
Quadro 43: Correlação entre as competências de leitura emergente e o sucesso posterior em competência de leitura.....	91
Quadro 44: Grau de relevância de alguns descritores na aprendizagem formal da leitura.	92
Quadro 45: Grau de concordância dos professores e dos pais em afirmações relacionadas com o envolvimento parental na aprendizagem da leitura.	95
Quadro 46: Grau de concordância dos professores em afirmações relacionadas com o envolvimento parental na aprendizagem da leitura.....	98
Quadro 47: Grau de concordância dos pais em afirmações relacionadas com o seu envolvimento em aspectos facilitadores da leitura emergente.	99

Introdução

O nosso interesse pela questão do envolvimento parental no desenvolvimento da leitura resultou, em primeiro lugar, da actividade que desenvolvemos ao longo do ano lectivo de 2009/2010, nomeadamente na formação que fizemos junto dos encarregados de educação de diversas turmas do Agrupamento de Escolas de Abraveses, aquando da implementação de um projecto comum de leitura intitulado “leitura-a-par”.

Em segundo lugar, nesse mesmo ano, desempenhámos funções de formador residente do PNEP¹. Essa experiência no âmbito da formação contínua de professores, cujo enfoque era o ensino do Português, mostrou-nos a necessidade de aprofundarmos conhecimentos e promover investigação no âmbito dos factores preditores da aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

Deste modo, neste estudo, abordamos duas temáticas, consideradas por nós relevantes para o sucesso educativo dos alunos no decurso do seu percurso escolar: i) o ensino-aprendizagem da leitura e ii) o envolvimento parental no processo de aprendizagem dos seus educandos. Assim, o nosso estudo centra-se na análise do envolvimento parental na aprendizagem e desenvolvimento da competência leitora, na perspectiva quer de professores quer de pais.

Quanto aos objectivos que nos norteiam na realização desta investigação, explicitá-los-emos mais adiante. Em síntese, referimos que eles se prendem com a tentativa de compreensão das representações que pais e professores têm do ensino da leitura e do envolvimento parental no desenvolvimento desta competência.

1. Apresentação da problemática

Os estudos sobre a leitura, nas duas últimas décadas, têm sido dos mais profícuos, no contexto da investigação em didáctica, e os conhecimentos neste domínio, objecto de grandes progressos. Essa evolução registou-se tanto ao nível da maneira como se concebe a actividade de leitura, como ao nível das teorias da

¹ PNEP – Plano Nacional de Ensino do Português, criado pelo Despacho n.º 546 / 2007 de 11 de Janeiro, que no seu ponto 3 tinha como objectivo central *“melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as Escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, num período entre quatro a oito anos, através da modificação das práticas docentes no ensino da Língua.* O formador residente é um professor do 1.º CEB que, durante um ano, recebe formação numa Instituição de Ensino Superior e, nos anos seguintes, replica essa formação no seu Agrupamento.

aprendizagem da leitura, do seu ensino e dos factores facilitadores e preditores da sua aprendizagem. Assim, na sociedade actual, a aprendizagem da leitura é um dos alicerces de maior importância para o desenvolvimento pessoal e social. Quanto aos vários factores preditores, revestem-se de crucial importância para a aquisição desta competência. No capítulo 2 do presente estudo referiremos alguns desses factores, centrando a nossa investigação no envolvimento parental.

Um dos pressupostos para este trabalho de investigação é o de que, enquanto competência nuclear, a leitura é muitas vezes referida pelos professores como difícil e complexa para uma parte dos alunos.

Sim-Sim e Ramalho (1993) realizaram um estudo em que 66% dos professores mencionam essas dificuldades de leitura por parte dos seus alunos. No seu estudo, as autoras concluíram que, em relação à leitura efectuada fora da sala de aula, as crianças que diziam ler com mais frequência em casa foram as que apresentaram melhores desempenhos em leitura. No mesmo estudo, as referidas autoras constataram ainda melhores resultados por parte das crianças que requisitavam livros com mais frequência na escola. Desta forma, como resultado desse estudo, podemos afirmar que os leitores portugueses que desenvolveram melhores competências em leitura foram os que beneficiaram de um ambiente familiar e escolar mais rico relativamente à leitura.

As dificuldades que referimos anteriormente, relativas à leitura, são também comprovadas pelos resultados de diversos estudos internacionais. Assim, entre 1990-1991, no âmbito do estudo internacional *Reading Literacy*, promovido pela *International Association of the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em que participaram 32 países, incluindo Portugal, foram apresentados os resultados de testes de literacia e compreensão da leitura aplicados a alunos de 9 e 14 anos, tendo Portugal ficado colocado nos últimos lugares da escala, especialmente no que respeita à população de 9 anos, isto é, ao 4.º ano de escolaridade. Uma das causas que o director mundial deste estudo refere (Elley, 1992) diz respeito aos baixos níveis de literacia adulta.

Poucos anos mais tarde, Benavente *et al.* (1996) apresentaram um outro estudo sobre literacia em Portugal que confirma as dificuldades em que se movimenta uma grande parte da população nas tarefas do quotidiano que exigem competências de leitura.

Outros estudos sobre hábitos e práticas de leitura (Freitas & Santos, 1992; Magalhães & Alçada, 1994; Castro & Sousa, 1996; Freitas, Casanova & Alves, 1997), sobre competências da leitura (Sim-Sim & Ramalho, 1993) e sobre práticas culturais, onde naturalmente se faz incluir a leitura, têm vindo a confirmar que existem problemas graves na aprendizagem dos processos de leitura nas nossas escolas, transpondo para a vida adulta uma falta do domínio das competências necessárias ao sucesso nas tarefas do dia-a-dia, com ênfase particular nos hábitos de leitura.

Estudos mais recentes (*Programme for International Student Assessment - PISA*, 2000; 2003; 2006) mostram, apesar das melhorias, no essencial, as mesmas dificuldades. Segundo Sequeira (2002, p. 55), “falamos daquele ciclo de escolaridade onde o desenvolvimento da linguagem tem lugar, onde o raciocínio se desenvolve, onde as estruturas cognitivas e linguísticas se enriquecem, onde a aprendizagem da leitura e escrita se efectua, isto é, no 1º Ciclo”.

Um segundo pressuposto desta investigação é expresso por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) quando afirmam que, na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se, nos primeiros anos de escolaridade, uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver, nos anos subsequentes, estratégias de leitura funcional, proporcionando, ao longo de todo o percurso escolar, situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes.

A comprovar a relevância do nosso estudo, podemos citar vários eventos internacionais que colocam o enfoque nesta problemática: desde o Fórum Mundial sobre Educação para todos (Dakar, 2000), passando pela Década das Nações Unidas da Educação para a Alfabetização (2003-2012), e finalmente na Década da Literacia (2003-2012), todos apresentam propostas de acção para elevar os níveis de literacia dos cidadãos em geral.

O terceiro pressuposto da nossa investigação tem a ver com a articulação da escola com a família. Esta é uma das linhas orientadoras emanadas do Ministério da Educação, expressa em documentos estruturantes do ensino, de onde citamos, a título de exemplo, a Lei 30/2002 (Estatuto do aluno do Ensino não Superior), relativamente ao papel especial dos pais e encarregados de educação, no seu artigo 6.º, ponto 2, que refere expressamente: alíneas b) Promover a articulação entre a educação na

família e o ensino escolar; d) Contribuir para a criação e execução do projecto educativo e do regulamento interno da escola e participar na vida da escola; e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.

Pelo que afirmámos, a leitura apresenta-se consensualmente como uma competência decisiva para qualquer indivíduo, quer no contexto social quer escolar.

Sendo esta competência uma actividade complexa, requer, para o seu pleno desenvolvimento, a participação de um conjunto vasto de factores, quer intrínsecos ao próprio aprendiz de leitor, quer próprios do meio em que este se insere.

Por conseguinte, quer na família, onde muitos destes factores preditores se desenvolvem, quer mais tarde, na escola, onde acontece o ensino formal da mesma, urge que todos reflectam sobre a forma como cada um e todos em conjunto podem potenciar não só a aquisição desta competência como também a criação de um projecto pessoal de leitor. Neste estudo, colocamos o enfoque na abordagem da perspectiva de professores e pais sobre o envolvimento parental na aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

2. Objectivos do estudo

Neste projecto estudo tivemos presentes os seguintes objectivos:

- Verificar o que pensam os pais enquanto mediadores do aprendiz-leitor acerca da sua importância como facilitadores do desenvolvimento da leitura;
- Averiguar sobre o que pensam os professores sobre o envolvimento parental no desenvolvimento da leitura e a forma como potenciam ou valorizam essa participação.

3. Questões de investigação

Partindo dos objectivos atrás enunciados, propomo-nos reflectir, problematizar e encontrar respostas para as perguntas seguintes, para as quais convergem os pressupostos da nossa problemática inicial.

Cabendo à Escola o papel primordial no ensino da leitura, qual é a importância da família para o desenvolvimento desta competência?

Sendo importante o envolvimento parental na criação de condições facilitadoras para a aprendizagem da leitura, estarão pais e professores conscientes dessa importância?

Se estão conscientes dessa importância, qual a relevância que lhe dão na abordagem ao ensino da leitura?

4. Breve referência à metodologia

Para a realização do nosso estudo empírico, optámos por uma perspectiva metodológica com alguns itens de análise qualitativa mas em que o cariz predominante é quantitativo, materializada em inquéritos por questionários, com posterior análise estatística descritiva dos dados recolhidos. Julgamos que esta metodologia é a que mais se adequa para encontrar respostas para as nossas questões de investigação.

Com o objectivo de melhor ajudar a caracterizar o Agrupamento no que respeita aos projectos de envolvimento parental na aprendizagem da leitura, realizámos também uma pequena entrevista não estruturada à Coordenadora da Biblioteca do Agrupamento onde realizámos o nosso estudo.

5. Importância do estudo

Tendo por base a análise, interpretação e cruzamento de dados obtidos a partir dos questionários, procuraremos verificar se as respostas às questões de investigação apresentadas no ponto três, nos permitem, por um lado, averiguar sobre a perspectiva dos pais e professores acerca do envolvimento dos primeiros no desenvolvimento de condições emergentes de leitura e, por outro, recentrar e potenciar o trabalho relativo ao desenvolvimento dessa competência nos diversos factores que a influenciam, com particular enfoque e relevância do nosso estudo no envolvimento parental.

Julgamos que a importância do estudo se traduz não só no que acabámos de expor, mas também na forma como os resultados a que chegarmos forem partilhados com todos os docentes e incorporados nas práticas lectivas, nomeadamente aqueles que mais se preocupam com a problemática do ensino da leitura.

6. Limitações do estudo

Como já referimos anteriormente, sendo a leitura uma actividade complexa e o seu desenvolvimento estar em estreita relação com um conjunto de preditores, seria

necessário analisar vários desses factores. Contudo, por questões de tempo e da natureza do estudo, delimitámo-lo a um em particular - o envolvimento parental.

Ressalta também uma outra limitação, que se prende com a falta de dados relativos aos resultados efectivos dos alunos. Em investigações futuras, seria relevante dar seguimento aos alunos/encarregados de educação analisados para tentar perceber as correlações entre os factores descritos e os resultados efectivos.

7. Organização do trabalho

Para cumprir os objectivos enunciados no ponto dois e tentar responder às questões de investigação do ponto três, estruturámos o nosso trabalho em duas partes. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico e na segunda apresenta-se o estudo empírico.

De forma sucinta, enunciamos os tópicos das duas partes: a primeira, constituída por três capítulos (Capítulo 1 - A leitura; Capítulo 2 - Os factores influenciadores da aprendizagem e desenvolvimento da leitura e, finalmente, Capítulo 3 - A literacia e o projecto pessoal de leitor), onde apresentamos os principais vectores que enquadram e estruturam a questão a tratar, isto é, recentramos o principal conceito – a leitura - e abordamos os principais factores preditores para o seu desenvolvimento com ênfase no envolvimento parental, além do desenvolvimento, por parte dos alunos, de um projecto pessoal de leitor.

Pormenorizando um pouco mais, no primeiro capítulo abordamos a diversidade nas concepções de leitura e perspectivamos a sua relação com a evolução no ensino desta competência, a que demos o subtítulo, da ênfase na decifração à ênfase na compreensão.

No segundo capítulo, abordamos os vários factores preditores da aprendizagem e desenvolvimento da leitura, sustentando-os numa análise que os organiza em factores intrínsecos (consciência metacognitiva na leitura – competências de linguagem oral, consciência fonológica e consciência morfológica) e factores extrínsecos (desenvolvimento de práticas de leitura, envolvimento parental em projectos estruturados e informais e, finalmente, práticas de leitura na escola). A ênfase maior é dada ao envolvimento parental que se constitui como pilar central do nosso estudo.

No terceiro capítulo, abordamos o conceito de literacia, a questão da literacia emergente e, finalmente, o projecto pessoal de leitor de cada aluno.

A segunda parte é constituída por quatro capítulos (Capítulo 4 - Opções metodológicas; Capítulo 5 - Análise e interpretação dos dados; Capítulo 6 - Conclusões do estudo e sugestões pedagógico-didáticas; Capítulo - 7- Considerações finais) em que apresentamos o estudo empírico que realizámos no Agrupamento de Escolas de Abraveses.

Em síntese, nesta segunda parte, à qual atribuímos maior relevância, procedemos à descrição do estudo empírico que realizámos, à análise e interpretação dos dados, apresentamos as conclusões e as sugestões pedagógico-didáticas e, finalmente, referimos as limitações do estudo realizado.

Particularizando melhor, no quarto capítulo, apresentamos a selecção da amostra, abordamos a elaboração de dois questionários, a validação dos mesmos e, finalmente, a descrição e aplicação dos instrumentos finais.

No quinto capítulo, analisamos e interpretamos os dados recolhidos nos diversos instrumentos (entrevista não estruturada à coordenadora da biblioteca do Agrupamento onde realizámos o nosso estudo e, finalmente, os questionários aos professores e aos pais. Sempre que possível fazemos o cruzamento de dados a partir da análise de alguns questões iguais em ambos os inquiridos.

No sexto capítulo, apresentamos as conclusões do estudo e enunciamos algumas sugestões pedagógico-didáticas.

Finalmente, no sétimo capítulo, expomos as limitações do nosso estudo e enumeramos algumas propostas para futuros estudos.

Parte I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1: A leitura

1.1 - Introdução

Ao longo deste capítulo inicial, partindo de um referencial teórico e de uma revisão crítica, pretendemos analisar, por um lado o que é o acto de ler e, por outro, a diversidade nas concepções de leitura e, em estreita ligação com este ponto, a evolução do conceito de leitura e a mudança que a mesma perspectivou em termos de ensino desta competência, deixando este de ser um acto essencialmente sensorial para colocar o seu enfoque na interligação resultante de 3 eixos fundamentais: leitor, texto e contexto. Em suma, da ênfase na decifração à ênfase na compreensão.

No enquadramento teórico que se segue, sistematizamos um conjunto de ideias chave e de conhecimentos que convergem para essa problemática geral. Genericamente, diremos que encontramos definições bastante diversas, sendo que esta heterogeneidade depende do ponto de vista em que cada uma assenta.

1.2 - Diversidade nas concepções de leitura

A revisão da Literatura que efectuámos mostra-nos definições bastante diversas do que é o acto de ler. Antes, contudo, de passarmos à revisão dessas concepções, julgamos relevante explicar a razão da diversidade de conceitos. De facto, tratando-se de uma área tão importante e tão estudada, pode parecer estranho que haja tantas diferenças na conceptualização desta competência. Esta explicação, procura também, desde já, estabelecer algumas pontes entre os conceitos de leitura (e a sua evolução ao longo do tempo) e a forma como se ensina a ler. Assim, segundo Viana e Teixeira (2002) esta heterogeneidade advém de vários factores, a saber:

i) algumas concepções assentam sobretudo em definições hipotéticas do que a leitura deveria ser, em termos de meta ideal e não tanto numa descrição neutra daquilo que é efectivamente a leitura;

ii) outras definições têm subjacentes bases teóricas de um ou outro modelo específico quer de leitura quer de desenvolvimento da criança;

iii) do espaço de tempo em que essa concepção foi apresentada, isto é, se o estudo foi dos primeiros a surgir ou se é mais contemporâneo;

iv) do facto de as primeiras concepções de leitura colocarem a sua ênfase nos processos perceptivos, portanto mais decifratórios e as mais recentes se centrarem sobretudo nos processos de compreensão;

v) do facto de no início a leitura ser vista mais como aquisição essencial, como competência instrumental e nas duas últimas décadas passar a ser essencialmente perspectivada como meio de formação geral de cada indivíduo. Isto é, que a leitura como competência instrumental que também é, seja sobretudo enfatizada na medida em que permita tornar a criança simultaneamente consumidora de significado, mas também e o que é mais relevante, ela própria produtora de novos e diferentes significados.

As autoras atrás citadas, Viana e Teixeira (2002) identificam três pontos básicos presentes nas diferentes definições do processo de aprender a ler.

O primeiro princípio básico, bem notório nas concepções mais antigas e referenciadas principalmente às décadas de 1960 e 1970, assenta no facto de que aprender a ler é, sobretudo, descodificar palavras. Assim sendo, este princípio parte do pressuposto que, uma vez descodificadas as palavras, a compreensão e o significado virão por si. Estas primeiras concepções apresentam-nos um aprendiz leitor bastante passivo, que pouco interage com o texto e que lê com base em actos essencialmente perceptivos.

Um segundo ponto de vista, que podemos referenciar a finais da década de 1980 e inícios da década de 1990, assenta no princípio de que, aprender a ler, significa aprender a identificar palavras e a obter significado. Este ponto de vista já nos remete para o facto de, logo após ter lugar a compreensão individual das palavras, do sentido das frases ou dos parágrafos, o mesmo sucederá com a compreensão da unidade texto que acontecerá quase automaticamente.

Um terceiro ponto de vista, presente nas definições do que é ler na sua grande maioria reportadas à década de 1990 e sobretudo 2000 em diante, assenta no princípio de que aprender a ler é trazer significado para o texto e, a partir dele, obter significado. Neste caso a compreensão não é resultado apenas da descodificação precisa de cada palavra na frase mas também, sobretudo, do facto do conhecimento extra textual do aprendiz leitor, de ele dar sentido ao texto e este, por seu lado, ser também portador de novos e diferentes sentidos.

1.3. – O que é ler

De seguida, vamos sistematizar algumas definições do que é ler tendo presente, por um lado, essa diversidade e, por outro, procurando ordená-las cronologicamente para assim as podermos relacionar com cada um dos três pontos de vista que atrás referimos.

A aprendizagem da leitura assumiu sempre importância na sociedade. Hoje, ela é ainda mais crucial na medida em que permite aos cidadãos uma participação activa, consciente e eficaz nessa mesma sociedade.

Como primeiro exemplo do que é ler, vejamos a definição de ler e de leitura constitutiva de dois Dicionários: “*Ler é percorrer com a vista e conhecer letras, reunindo estas em palavras; conhecer, interpretar por meio da leitura; pronunciar em voz alta; recitar: ler versos; ver e estudar (coisa escrita); decifrar, interpretar o sentido de; explicar, preleccionar como professor...*” (Dicionário Enciclopédico Português, 2006. vol. 6, p.426).

Quanto à palavra “*leitura*” deriva do latim – *lectura* – (‘*lição*’) e consiste na “*acção de decifrar o que está escrito, o que está representado por signos gráficos (...) acto de apreender o conteúdo de uma mensagem escrita (...) maneira como cada pessoa compreende, interpreta um texto, uma obra, um acontecimento, em função de determinados códigos, princípios, teorias, ideologias (...) acção de decifrar quaisquer sinais que foram traçados com a intenção de representar alguma coisa ou aos quais se atribui alguma significação*” (Casteleiro, 2001, p. 2245).

Para Carrol (1964) citado por Viana e Teixeira (2002), o processo de ler envolve a percepção das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas.

Para Lerroy-Boussion (1968) referenciado por Viana e Teixeira (2002), ler é reconstruir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem.

As concepções de Mezeix e Vistorcky (1971) citado por Viana e Teixeira (2002), centram-se na mesma perspectiva uma vez que para eles ler é reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras que, estas sim, têm um sentido.

Para (Laap-Flood, 1978) citado por Cadório (2001) ler é um processo de percepção, interpretação e avaliação do material impresso.

Ainda centrada no mesmo ponto de vista, temos (Bloomfield, (s/d) citado por Harris & Hodges ,1983), que apresenta uma concepção de leitura como envolvendo apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual.

Ao analisarmos estas concepções sobre o que é ler, constatamos que o seu tronco comum assenta na decifração do código escrito. Com efeito, nestas primeiras concepções, a leitura é considerada uma habilidade mecânica de descodificação de signos escritos que exige ao aprendiz leitor uma determinada maturidade ao nível das aptidões psicológicas gerais.

Mialaret (1974), apresenta alguns exemplos. A saber, a estruturação espacial e temporal, a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a organização do esquema corporal, o desenvolvimento intelectual. Esta perspectiva era bem visível, quer na formação de professores (relembramos e exemplificamos com a nossa própria formação inicial que ocorreu entre 1985-1988) quer depois em situação de docência efectiva, quando se planificavam momentos de aprendizagem (Pré-Escolar e início do 1.º ciclo do Ensino Básico) destinados à preparação do aluno para a leitura. Nesse período específico não só se realizavam actividades com o objectivo de desenvolver essas capacidades no futuro aprendiz leitor, como se valorizava em excesso o domínio da técnica de descodificação. Segundo Alves Martins e Niza (1998), esta perspectiva de leitura, além dos aspectos já referidos, originou práticas de diagnóstico e reeducação baseadas na estimulação, avaliação e treino das diversas aptidões consideradas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura. Contudo, à semelhança do que todos os autores e investigadores vêm dizendo, sobretudo nas duas últimas décadas, concepção que nós subscrevemos, o aprendiz leitor não pode ficar por este acto primeiro e certamente importante que é a decifração. Seria redutor e pouco significado acrescentaria ao leitor, se o subsistema escola, a quem cabe o ensino formal e explícito da leitura, a entendesse, sobretudo como resultado quase único de um conjunto de actos perceptivos e sensorio-motores e não como a expressão da interacção entre o leitor e o texto, na qual o primeiro, através de um conjunto complexo de interacções psicolinguísticas acrescenta significado ao texto com base no seu pensamento crítico.

De Cadório (2001) retiramos as seguintes concepções do que é ler:

Ler é obter sentido do impresso (em sentido construtivo) obter sentido da linguagem escrita (Goodman, 1982);

Para McGuinitie (1982) o processo de leitura tem que implicar a transacção entre o leitor e o escritor, através do texto;

Segundo Alonso-Matias (1985), ler não consiste única e exclusivamente em decifrar um código mas que, além disso é fundamental, supõe a compreensão da mensagem que transmite o texto.

Conforme Iser (1987) a leitura é um processo de efeito cambiante, de carácter dinâmico entre o texto e o leitor. Autor e leitor participam no jogo da fantasia.

Ler é uma actividade cognitiva complexa, mediante a qual o leitor pode atribuir significado a um texto escrito (Solé, 1989);

Em síntese, reparemos que, desde o início da década de 1980, graças a um crescente interesse pelas áreas relacionadas com a leitura, nomeadamente a psicolinguística e a psicologia cognitiva, as concepções do que é ler vão apresentando uma mudança de perspectiva. Ou seja, os linguistas estudaram mais profundamente o objecto (a leitura) e os psicólogos caracterizaram muito melhor o sujeito (aprendiz leitor) desta competência leitora.

Segundo Sim-Sim (1995), ao contrário da compreensão do oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. A respectiva mestria permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno.

Numa acepção mais lata, dentro daquilo a que poderemos chamar funções sociais da leitura pode a prática da leitura ser vista como condição indispensável de “cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica” (Benavente *et al.*, 1996, p. 407). De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (1997), entende-se por *Leitura* o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo.

Um dos pioneiros no processo de concepção contemporânea em leitura, Paulo Freire (1998) entende que a leitura do mundo precede a leitura e escrita da palavra. O autor refere que é impossível separar a palavra do pensamento; para ele, toda leitura da palavra leva a uma releitura do mundo.

Baseando-se nas investigações de Baker e Brown (1984), Sequeira (2000 p.409) conclui que “um bom leitor utiliza uma rápida descodificação, fluidez,

vocabulário alargado, pronúncia correcta e utiliza estratégias diversificadas para ajudar a memória, enquanto um mau leitor foca a sua atenção na descodificação, não apreende a estrutura do texto, não avalia a sua leitura, não automatiza as capacidades necessárias. Não se lhe conhece estratégias de compreensão” (p. 409).

Relativamente à questão levantada ocorrem-nos de imediato várias respostas, umas mais complexas do que outras, dado o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, conseqüentemente, no acto de ler (Viana & Teixeira, 2002).

Segundo Cadório (2001), antes a leitura era concebida como uma prática passiva, apenas incluindo os actos de reconhecimento e decifração dos códigos. Mas com o tempo, são muitos os estudos e investigações que demonstram que esta definição se afigura bastante restritiva, por entender a leitura exclusivamente como um acto receptivo, em vez de a conceber como um acto interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e do leitor, bem como do que estas três dimensões implicam. Efectivamente, a concepção do que é ler, teve uma evolução significativa em função do muito que se ia investigando sobre a criança e o saber. De facto, ler eficazmente implica bem mais que a identificação das palavras escrita. A finalidade última da leitura é a construção de um significado, a compreensão dos textos (Català *et al.*; 2001; Citoler; 2000, Cooper, 1990; Lopes, 2003; Sim-Sim 2007).

Assim, tendo por base a perspectiva de Giasson (1993), e consistindo a leitura num processo cognitivo e linguístico que envolve estratégias que operam sobre os diferentes níveis textuais, a tríade leitor, texto e contexto, torna-se no modelo mais contemporâneo e simultaneamente consensual da compreensão da leitura. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997, p. 27) definem leitura do seguinte modo:

“Por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.”

Cadório (2001) apresenta três componentes no processo psicofisiológico da leitura:

- i) descodificação, que corresponde ao momento em que se identificam os símbolos gráficos e em que estes se transformam em imagens mentais;
- ii) compreensão, que varia de indivíduo para indivíduo condicionada pelo domínio da linguagem e pelo conhecimento acerca do tema;

iii) processamento da informação, que decorre dos componentes anteriores e que consiste na informação recebida no cérebro e que vai ser integrada pelo sujeito na sua estrutura intelectual.

1.4. – Evolução do ensino da leitura: da decifração à compreensão

A leitura é um processo altamente complexo. Implica a constante interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto (Tébar, 1996);

Segundo Alves Martins (1998), a caracterização da leitura é necessária, porque só após a identificação dos mecanismos e processos nela implicados, é possível perceber a natureza das dificuldades que a sua aprendizagem pode originar. Ainda segundo a mesma autora é necessária a caracterização das representações do aprendiz leitor sobre os objectivos e natureza da leitura, porque estes conhecimentos e representações são determinantes na forma como o sujeito integra e dá sentido à aprendizagem. Esta evolução, diríamos mesmo, mudança de paradigma, segundo Santos (2005), apresenta algumas características, a saber:

i) atribuiu um papel mais activo ao aprendiz leitor, no qual as suas interacções, experiências e conhecimentos são essenciais para promover um pensamento crítico e acrescentar significado ao texto;

ii) procurou conferir significado aos textos lidos mediante os conhecimentos prévios do leitor, as suas experiências e o contexto circundante;

iii) aprofundou questões relativas à compreensão dos textos, estudando o modo como as estruturas subjacentes ao texto influenciam a compreensão do leitor;

iv) apresentou-nos uma perspectiva renovada, uma visão construtivista do que é a leitura, na qual o leitor constrói um modelo para os textos que lê de acordo com os seus esquemas mentais;

v) ao nível do contexto, a sociolinguística procurou enfatizar a evolução deste importante factor uma vez que considera que este ultrapassa os limites daquilo que está vincado no texto. Isto é um conceito mais alargado onde intervêm experiências pessoais, familiares e comunitárias.

Em todas as definições citadas e encontradas, desde a mais simples às mais complexas, encontra-se, implícita ou explicitamente, um ponto em comum: a compreensão. Assim, para caracterizarmos a leitura, temos que se começar por definir a compreensão, os seus mecanismos e o modo como esta opera, visto os vários

estudos terem evidenciado que “ler é, antes de tudo, compreender” (Silva, 1983, p.67).

Os resultados de diversos estudos realizados neste âmbito vieram demonstrar que a aquisição da leitura é um fenómeno de natureza complexa que envolve três dimensões: cultural, linguística e estratégica. Assim, as crianças possuem dificuldades na aprendizagem da leitura quando ainda não compreendem bem as funções e as finalidades da leitura – dimensão cultural – ainda não dominam o funcionamento do código escrito – dimensão linguística – ou ainda não sabem o que precisam de fazer para ler – dimensão estratégica (Chauveau, 2001).

Mata (2003) integra as abordagens de vários autores, não centrando tanto a sua investigação neste ou naquele modelo teórico, mas definindo oito processos fundamentais que decorrem da aprendizagem da leitura. Assim sendo, e segundo a autora, a aprendizagem da leitura é simultaneamente um processo cultural, social, conceptual, precoce e contínuo, activo e participado, contextualizado e significativo, funcional e afectivo.

Actualmente, julgamos ser consensual considerar a leitura como um processo interactivo entre o leitor e o texto no sentido da apropriação de informação pertinente pelo leitor, no qual as várias operações cognitivas activadas estão em constante interacção e, também, onde cada um dos componentes envolvidos no processo de leitura exerce um efeito sobre os demais (Giasson, 2001).

De facto, como já referimos, a leitura, tal como é hoje perspectivada e consensualmente aceite pela maioria dos estudos, vai muito além da mera decodificação. A compreensão é requisito para dar significado ao que se lê, mas não é suficiente, porque compreender implica a interacção de processos cognitivos de alto nível, mediante os quais o leitor relaciona o conteúdo do texto com os seus conhecimentos prévios, faz inferências e constrói/reconstrói cognitivamente o significado do que leu (Giasson, 2001).

Em síntese, pela revisão da literatura que apresentámos, diremos que não basta que o professor ensine a ler, no sentido de decifrar/descodificar. Um aluno bom decifrador /descodificador pode nunca vir a tornar-se um bom leitor. A competência linguística está lá. A competência leitora pode não estar.

1.3- Síntese

Neste primeiro capítulo, após apresentarmos várias das concepções de leitura e uma ou outra interrogação que algumas nos levantaram, julgamos poder afirmar, que não é fácil sintetizar um conceito de leitura, aceite pela grande maioria dos docentes, apesar de que, entre os autores que analisámos, sobretudo os mais recentes, são notórios vários pontos de convergência, nomeadamente no enfatizar dos processos de compreensão, para a criação de efectivos leitores.

Relativamente a nós e ao nosso trabalho, entendemos, por um lado, que a leitura é uma actividade cognitiva muito complexa que resulta da interacção de vários factores: leitor, texto e contexto, cabendo ao primeiro descodificar e compreender o texto de modo a que ele faça sentido. Por outro lado, urge que os docentes se consciencializem desta realidade e ancorem nela as suas práticas lectivas. Para esta actividade de leitura enquanto compreensão, muito contribuem as experiências e as relações que o leitor estabelece com o conhecimento adquirido. Segundo Martins (2000, p.11), “nenhum processo de leitura parte do nada.”

CAPÍTULO 2: Os factores influenciadores da aprendizagem e desenvolvimento da leitura

2.1 – Introdução

Para a maioria dos alunos, o local por excelência para a aprendizagem e domínio da leitura é a escola, sendo fundamental o papel que ela desempenha no sentido de lhes proporcionar actividades e estratégias que contribuam para a sua formação enquanto leitores fluentes e competentes. Contudo, o referencial teórico em que nos baseámos para enquadrar quer este capítulo quer o enfoque principal da nossa investigação, realça a importância das experiências e aprendizagens prévias à entrada na escola, como factores determinantes do sucesso na aquisição da leitura, nomeadamente da descodificação que é o primeiro e necessário passo no percurso formal da aprendizagem da leitura. Segundo Sim-Sim (2007), investigações recentes sugerem que o sucesso na aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da descodificação, através do treino da consciência fonológica (cf. ponto 2.3) e a aprendizagem das regras de correspondência grafema-fonema, inerentes ao sistema alfabético (Martins, 1996; Martins & Niza, 1998; Morais, 1997).

Martins, (2000) diz-nos que ao iniciar a aprendizagem da leitura, a criança necessita ter bases linguísticas e competências auditivas, de forma a ser capaz de compreender, comunicar, distinguir palavras e sons entre si, dividir vocábulos em sílabas e sons, juntar sons e palavras e produzir frases. O vocabulário e a fluência verbal são áreas importantes do desenvolvimento linguístico, mas também existem factores psicológicos que devem ser tidos em consideração: a inteligência, a memória, a atenção e concentração, a motivação, o relacionamento social e o equilíbrio emocional. Estes factores correspondem ao que vários autores chamaram de *pré-requisitos* para a aprendizagem da leitura. Outros há que rebatem este termo pois se assim fosse, esses *pré-requisitos* funcionariam como que um estado de prontidão, sem os quais a criança, aprendiz de leitor não conseguiria desenvolver esta competência.

Sabemos hoje que, sendo necessários esses factores que atrás elencámos, não são os únicos a intervir na aprendizagem da leitura.

No sentido de conseguirmos uma melhor organização e sistematização da literatura, com base nas brochuras da formação do PNEP (Barbeiro & Pereira, 2007; Freitas, Alves & Costa, 2007; Duarte, 2008; Sim-Sim, 2008; Sim-Sim, 2009), e de toda a restante revisão bibliográfica, esquematizámos esse conjunto de preditores, isto é,

de mecanismos facilitadores no desenvolvimento da leitura, em dois pilares, a saber: **i)** factores intrínsecos (a consciência metacognitiva sobre a leitura e dentro desta, as competências de linguagem oral, a consciência fonológica e a consciência morfológica) **ii)** factores extrínsecos (as práticas de leitura, que se referem ao envolvimento parental - em situações estruturadas e informais - e as práticas de leitura na escola.

2.2 - Consciência metacognitiva na leitura

A investigação sobre a aprendizagem da leitura tem revelado que existem variáveis de cariz linguístico, importantes para o sucesso da aprendizagem desta competência (Viana: 2002, p.79). É pois, deste conjunto de mecanismos facilitadores da leitura emergente que tratamos neste ponto.

Para enquadrar o conceito de metacognição na leitura, diremos que ele aponta para a capacidade de reflexão sobre o processo de leitura. Ora tendo em conta que tratamos de leitores iniciais, aprendizes de leitor, essa capacidade, neste caso em particular, aponta para dois aspectos de redobrada importância: a consciência fonológica e a consciência morfológica.

Por consciência metacognitiva podemos entender todo o conjunto de concepções que a criança desenvolve antes de entrar para a escola, acerca do que é a leitura. Aprender a escrever letras e números e a distingui-los, descobrir que a escrita do seu nome pode ser uma base para as primeiras tentativas de escrever palavras usando as letras do seu nome em diferentes combinatórias, aprender que o que está impresso e desenhado representa formas diferentes de expressar uma mensagem, aprender comportamentos adequados de um leitor e quais as convenções que têm de ser respeitadas (orientações esquerda direita, de cima para baixo, a primeira e a última letra de uma palavra, onde começa e acaba um livro), compreender que todo o livro tem um autor e que este pode guardar uma mensagem inalterada através do tempo, perceber que eles próprios podem escrever e comunicar as suas mensagens e guardá-las escritas.

Se a criança constrói esse processo metacognitivo, isto é, se começa a compreender que a leitura é uma aptidão que pode ser usada para comunicar ideias, para expressar sentido, então julgamos estar mais preparada para iniciar uma aprendizagem formal da leitura.

2.2.1 - Competências de linguagem oral

Quando entra no 1.º ano de escolaridade, o aprendiz leitor é já um falante fluente da sua língua materna, conhecendo largos milhares de palavras e utilizado com perícia a maior parte das estruturas linguísticas da sua língua. Este facto, não anulando a necessidade de a escola promover o desenvolvimento da oralidade, nunca deixando de o ter em consideração, deve partir desse conhecimento que a criança já tem e aumentar a sua apreensão e riqueza vocabular.

Como referem Valente e Martins (2004), ler é uma habilidade linguística, das mais complexas no âmbito da linguagem, daí que as autoras considerem que o melhor caminho para aprender a ler é, pois, o entendimento dos fenómenos linguísticos que subjazem ao acto de ler. Como explicam as autoras a língua “tem a sua âncora na fala”, sendo por isso imprescindível que os falantes aprendizes da leitura e da escrita estejam conscientes da estreita relação entre a oralidade e a leitura, entre a oralidade e a escrita. Segundo (Martins, 1996; Sim-Sim, 2006), um aspecto que devemos realçar, é o facto de a leitura ser um *continuum* entre o ouvir e o falar, pelo que, o desenvolvimento da linguagem oral é um factor determinante para que a criança possa mais facilmente aprender a ler.

São diversos os autores que reafirmam o facto de a aprendizagem da linguagem escrita não surgir de forma directa ou imediata, antes passar pela mediação da linguagem oral. Assim sendo, segundo (Martins & Niza, 1998), torna-se fundamental trabalhar as relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita e os processos que permitem a passagem de uma para a outra. Estas considerações são importantes, porque embora a linguagem oral e escrita estejam presentes no quotidiano das crianças, tal não significa que a compreensão das relações ocorra naturalmente. Portanto, é essencial promover o mais precocemente possível, situações em que a partir da fala se elabore a escrita e em que a partir da escrita se desencadeie a fala (Lopes, 2006). Na realidade, quanto melhor a criança dominar a oralidade, maior é a probabilidade de ser bem sucedida na aquisição da leitura e da escrita, pois ouvir, falar, ler e escrever não se desenvolvem sequencialmente mas de forma de interrelacionada e em simultâneo (Viana & Teixeira, 2002). No mesmo sentido, refere Sim-Sim (1995), que quanto maior for o interesse e enamoramento que o aprendiz leitor colocar neste enamoramento, maior conhecerá sobre a leitura antes de ser formalmente iniciada na aprendizagem desta competência.

Para (Sim-Sim, 1988), podemos considerar-se que o conhecimento da língua

oral, o nível de consciência linguística e o conhecimento precoce dos grandes princípios que regulam a escrita são preditores fiáveis de aprendizagem da leitura.

Tal como defendem vários autores, o desenvolvimento da oralidade e da capacidade de reflexão sobre a própria língua, bem como a adequada conceptualização da linguagem escrita que se adquire do contacto com o impresso, são competências facilitadoras da aprendizagem da leitura/escrita.

Nas últimas duas décadas, têm surgido, em Portugal, alguns trabalhos relacionados com bons preditores de níveis futuros de sucesso na leitura, trabalhos esses realizados no âmbito da intervenção precoce e centrados na avaliação do desenvolvimento da linguagem oral nos domínios mais pertinentes para o sucesso da aprendizagem da leitura (Rebelo, 1990; Sim-Sim, 1997; Barros, 1998; Figueiredo, 1998; Vale, 1999; Fernandes, 2000; Velásquez, 2002; Viana, 2002; Cruz, 2005).

Sim-Sim (1995) refere que as bases para o sucesso na leitura remontam a um tempo anterior à entrada no 1.º Ciclo, tendo, nesta fase quer o Jardim de Infância quer a família um relevante papel. Assim actividades de cariz linguístico como audição de histórias (contadas e lidas), a narração estruturada e a discussão orientada de experiências vividas individual ou colectivamente, a descrição de previsões de acções a realizar, o questionamento e a resposta formalmente organizada sobre o que foi ouvido, são exemplos concretos de actividades promotoras de desenvolvimento de competências do oral.

Ao iniciar a leitura, por volta dos seis anos de idade, a criança possui já um repertório de cerca de 5000 palavras e algumas regras gramaticais. Como atrás foi referido, e de acordo com (Vygotsky *et al.*, 1998), em termos cognitivos, estes conhecimentos estão armazenados no sistema de reconhecimento auditivo, no sistema de produção fonológica e no sistema semântico e irão enriquecer-se progressivamente ao longo do tempo. Mas, para Pinker (1998, p. 209), o desenvolvimento da língua não é comandado pela utilidade da comunicação em geral. Para este autor, grande parte das mudanças que se observam no desenvolvimento da linguagem dum criança simplesmente fazem a sua fala adaptar-se melhor à gramática da língua que está a adquirir. Isto quer dizer que a criança começa a aprender a ler já com uma determinada competência oral, o que não quer dizer que lhe confira automaticamente sucesso na leitura.

2.2.2 - A consciência fonológica

Podemos referir-nos à consciência fonológica como sendo a capacidade de reflectir explicitamente sobre a estrutura sonora da língua, ou seja, a capacidade pela qual a linguagem oral pode ser dividida em componentes cada vez mais pequenas: as palavras, as sílabas, as partes de sílaba e os fonemas. Em síntese, a capacidade que a criança tem para, conscientemente, manipular, mover; combinar ou suprimir os elementos sonoros das palavras.

Pelos numerosos estudos, quer nacionais (Silva, 1996); Alves Martins 1996 e 2000; Alves Martins & Silva, 2001a; Vale, 1999; Vale & Cary, 1998) quer internacionais, (Rosner & Simon, 1971; Liberman *et al.*, 1974; Fox & Routh, 1975; Treiman & Baron, 1981; Alegria *et al.*, 1982; citado por Alves Martins, 1996 e 2000) a consciência fonológica é a habilidade que, sem dúvida, mais tem sido estudada. As investigações realizadas neste domínio têm acentuado a importância das competências de processamento fonológico na aquisição das competências da leitura, referindo que o factor que melhor prediz o fracasso da leitura/escrita é a baixa consciência fonológica. Esta capacidade de reconhecer particularidades sonoras nas estruturas faladas é denominada consciência fonológica e é reconhecida como a competência determinante para a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Partilhando tarefas de leitura entre o adulto e a criança, cedo o aprendiz de leitor perceberá que esta se efectua sobre as palavras; que a cada palavra lida corresponde um conjunto de caracteres separados por um espaço; que as palavras são constituídas por letras que, no conjunto, traduzem as características fonológicas da palavra e não propriedades do objecto que representam. O conhecimento daqui decorrente permite que a criança produza inferências do tipo: “Joana tem Ana” ou que “João rima com pião”, ou ainda “Ricardo começa Ri, como Rita”. Este conhecimento, associado à observação e exploração do impresso, permitirá que se estabeleçam associações grafema-fonema, que sustentarão muitas das tentativas de leitura e escrita quer antes da sua aprendizagem formal quer no início dessa aprendizagem quando esta estiver a aceder ao princípio alfabético.

Segundo Sim-Sim & Martins (2000), os jogos de palavras, os trocadilhos e os duplos sentidos são bons exemplos de uma outra capacidade que requer a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento, sendo esta capacidade conhecida por consciência linguística.

Investigações realizadas sobre os processos de leitura, a sua aquisição e desenvolvimento, demonstram, por um lado, a existência de importantes conexões entre a consciência fonológica e as primeiras etapas na aquisição da leitura e, por outro, a existência de relações entre os problemas de fala e algumas competências metalinguísticas.

O conceito de consciência fonológica pode ser definido, genericamente, como a capacidade para conscientemente manipular (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohn, 1991).

Parafraseando (Goswami & Bryant, 1990), a descoberta de uma forte relação entre a consciência fonológica do futuro aprendiz leitor e os seus progressos na aprendizagem desta competência são um dos grandes sucessos da psicologia moderna.

Segundo Viana (2000), devido ao facto de a análise de fonemas ocorrer abaixo do nível de atenção consciente, as crianças devem ser ensinadas a prestar atenção ao nível fonémico da fala para aprender um sistema de leitura e escrita alfabético. Para Valente e Martins (2004, p.195), “Hoje, a consciência fonológica é maioritariamente reconhecida como uma causa e uma consequência da aprendizagem da leitura, ou seja, parece existir uma causalidade recíproca. Aceita-se que a criança necessita de um nível mínimo de consciência fonológica para aceder ao código escrito com sucesso e, por sua vez, a aprendizagem da leitura irá desenvolver mais esta competência”.

2.2.3. - Consciência morfológica

Como atrás referimos, a consciência fonológica tem sido o factor preditor do desenvolvimento da leitura mais estudado. Contudo, começaram a surgir outros estudos, mais noutros países que em Portugal, (Carlisle, 1988, 1995, 1996, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Nagy, Abbot & Berninger, 2006), todos citados por Mota (2008), sobre o desenvolvimento de uma outra habilidade metalinguística, a consciência morfológica. Todos estes estudos parecem apontar para o facto de a consciência morfológica estar associada ao sucesso posterior na leitura e no reconhecimento de palavras.

Segundo Carlisle (2000) e Correa (2005), a consciência morfológica num conceito mais alargado, diz respeito à reflexão e manipulação intencional da estrutura morfológica da língua, isto é, ocupa-se da formação das palavras, das suas

flexões, funções e relações nas frases. A investigação sobre o desenvolvimento da consciência morfológica tem incidido a habilidade do aprendiz leitor em lidar com a formação de palavras pelo acréscimo de prefixos ou sufixos a um radical, ou ainda com a decomposição de palavras derivadas gerando palavras primitivas.

Segundo Rosa (2009), a consciência morfológica pode ser entendida como a capacidade de a criança reflectir e perceber que os morfemas (unidades mínimas com sentido dentro de uma palavra) são partes constituintes das palavras e que o conhecimento desses morfemas podem, não só ajudá-la a aceder ao significado global da palavra, como também permitir que ela generalize esse conhecimento morfémico para aceder ao significado de outras e novas palavras.

Os estudos nesta área têm vindo a demonstrar o efeito preditor da consciência morfológica na medida em que permite a generalização e automatização de padrões, aqui entendidos como morfemas base. Para o mesmo autor, se é verdade que a consciência fonológica representou nos últimos tempos a grande maioria dos estudos que se fizeram acerca dos preditores da leitura, é igualmente verdade que ela não é caminho único para explicar os factores que estão na base dos comportamentos emergentes de leitura.

As palavras são habitualmente formadas por uma forma base morfema-base, exemplo a palavra “cola” é constituída por uma única forma base, visto que não se pode partir em mais nenhum morfema portador de sentido; ou então por uma forma base mais afixos (estes podem ser prefixos se acrescentados antes da forma base ou sufixos se acrescentados depois da forma base). Ainda voltando ao exemplo da palavra cola, vejamos que a palavra “descolar” é formada por um prefixo “des” que significa a negação do sentido do morfema base que é cola e ainda por um sufixo “ar” que lhe atribui a categoria de verbo nas classes de palavras. Em síntese, os prefixos modificam o sentido da forma base, exemplos: “descola”; “infeliz”; refazer, quanto aos sufixos, em regra, atribuem às palavras determinada classe gramatical, exemplos: colar – verbo; velhice – nome; tristemente – advérbio.

Vários são os estudos que apontam para o facto de que se a criança conhecer a relação entre a raiz, ou seja o morfema base e a palavra derivada, este facto pode ajudá-lo, enquanto aprendiz leitor, a compreender o significado da palavra nova e saber como pronunciá-la, isto é a generalizar os conhecimentos morfémicos anteriores para interpretar palavras novas.

Em português, os estudos sobre a consciência morfológica são mais escassos e não costumam focar, especificamente, a morfologia derivacional. Correa (2005), por exemplo, apresenta-nos uma boa revisão da literatura sobre as tarefas que avaliam o desenvolvimento da morfossintaxe. A questão da separação dos aspectos morfológicos dos aspectos sintácticos em tarefas que avaliam a habilidade de reflectir sobre a morfologia da língua é levantada pela autora. O processamento da morfologia flexional envolve o processamento sintáctico e de certa forma o semântico o que torna difícil separar esses dois aspectos (Mota, 1996; Gombert, 1992; e Correa, 2005).

2.3 – Desenvolvimento de práticas de leitura

A literatura realça, por um lado, a importância das experiências e aprendizagens prévias à entrada na escola, como factor determinante do sucesso na aquisição da leitura e, por outro, tem comprovado também que o desenvolvimento dessas competências pode ser estimulado através da frequência de contextos educativos familiares de qualidade, onde haja familiaridade e reflexão sobre o oral e o escrito (Viana, 2002). Ainda segundo a mesma autora, muitas dessas experiências estarão intimamente relacionadas com as práticas de leitura que o aprendiz leitor vivenciar no ambiente familiar. De facto contar histórias às crianças e ter práticas regulares de leitura, diríamos que é um excelente pilar para estas aprenderem a ler (Viana, 2002). O contacto com literatura diversificada, estimulante e de qualidade, surge assim como factor de promoção da aprendizagem da competência leitora.

Jensen, (s/d) citado por Marques (1999), defende a ideia de que o conhecimento, nomeadamente acerca da leitura e escrita parece aumentar nas crianças quando em casa: várias pessoas lêem à criança, a criança pede muitos livros para reler, a criança discute livros de histórias com os outros.

Remetendo-nos a literatura para que essas práticas de leitura possam e devam ser desenvolvidas quer em contexto familiar quer de jardim-de-infância e mais tarde de escola, estruturamos esta abordagem em dois grandes pontos. O primeiro e mais relevante pois que é questão fulcral do nosso estudo - envolvimento parental quer em projectos estruturados (em colaboração com o jardim de Infância ou com a escola), quer em projectos mais informais. Uma segunda perspectiva de análise bibliográfica são as práticas de leitura no que respeita à escola

2.3.1. Envolvimento parental em projectos estruturados

Lajes (2007) revela a convicção de que a família tem um peso mais acentuado do que a escola no desenvolvimento do prazer da leitura. Para o referido autor, além do acesso material ao livro, importa considerar os comportamentos que promovem a leitura e o prazer de ler.

Este preditor - envolvimento parental² no desenvolvimento da leitura - é o ponto central de investigação do nosso trabalho. É certo que não colocamos o enfoque em nenhum projecto em particular, mas é sobre ele que formulamos os nossos objectivos e, relacionados com estes, as questões de investigação.

Grolnick e Slowiaczek (1994) citados por Parreiral (s/d.) definiram envolvimento parental como a dedicação de recursos pelos pais às crianças num determinado domínio. Estes autores descreveram três tipos de envolvimento parental na escolaridade das crianças: comportamento, cognitivo-intelectual e pessoal. A saber, o comportamento dos pais refere-se à participação em actividades na escola (reuniões com professores, festas e outros eventos) e em casa (ajudando com os trabalhos de casa, perguntando sobre a escola), o envolvimento cognitivo-intelectual inclui a exposição da criança em actividades intelectualmente estimulantes tais como ir à biblioteca e conversar sobre acontecimentos do dia-a-dia e, finalmente, o último tipo de envolvimento pessoal que consiste em saber sobre e manter-se a par sobre o que acontece com a criança na escola.

São vários os estudos, quer nacionais (Rosa, 1988; Armando, 1990; Torres, 1997; Monteiro, 2003), quer internacionais (Topping & Wolfendale 1995, Hannon, 1995, 2000; Darling, 2004) que estudam e concluem pela influência positiva de programas de envolvimento dos pais na aprendizagem e desenvolvimento da competência leitora.

De entre esses estudos salientamos os de Rosa (1988) e Monteiro (2003). O primeiro procurou perceber em que medida a leitura-a-par, que se tinha mostrado eficaz em crianças com dificuldades de leitura, podia ser útil para todos os restantes alunos. Os resultados obtidos confirmaram que as crianças que leram com os pais obtiveram ganhos estatisticamente significativos nas suas competências leitoras. Monteiro (2003) realizou um estudo de leitura-a-par, através de um método tutorial. Nele participaram crianças do 2.º e 4.º ano de escolaridade, identificados pelos

² Pelo termo parental, entendemos os pais ou adultos que vivem com a criança e com ela interagem potenciando, dessa forma, os comportamentos facilitadores da leitura emergente.

professores como tendo grandes dificuldades de leitura. Verificaram-se resultados muito positivos ao nível do desempenho da leitura, da motivação e autoconceito do leitor.

Para (Mata, 1999), o conhecimento das práticas e das modalidades de interacção que têm vindo a ser estabelecidas por este envolvimento parental e que aparecem mais diversificadas e mais frequentes ao nível do jardim-de-infância, com maior carácter de informalidade, tornam-se posteriormente mais irregulares, menos frequentes, centradas nos processos de avaliação e resolução de problemas e mais formalizadas.

Segundo dados da OECD (1997), o debate que se estabelece incentiva as relações com os pais, permite clarificar o que estes esperam da escola, enfatiza a impossibilidade da escola assumir sozinha o processo educativo do aluno, sensibiliza os pais para a necessidade de desenvolver trabalho com os filhos consonante com os objectivos da escolaridade

Darling (2004) refere os resultados de diversos estudos efectuados no campo do envolvimento parental e devidamente testados ao nível da sua eficácia na aprendizagem da leitura. Desse conjunto de estudos, destaca três tipos de envolvimento:

i) Ouvir ler a criança – Nestes estudos os pais foram encorajados a ouvir a criança a ler, recebendo algumas sugestões relativas ao local apropriado para a leitura, a discutir acerca da história lida ou a encorajar para a leitura;

ii) Treinados para ouvir ler a criança – Estes estudos referem-se a técnicas variadas, nomeadamente a leitura a par, em que os pais são encorajados a fazer a autocorreção, a elogiar a criança, a reforçar positivamente a sua prestação na leitura, a utilizar pistas como o contexto, o significado ou o som para determinar a palavra correcta em vez de dar de imediato a solução correcta;

iii) Treinados para ensinar a ler – Estes estudos remetem-nos para intervenções mais estruturadas, nomeadamente no treino de competências específicas, utilizando materiais e fichas de trabalho.

Ainda segundo (Darling, 2004) cada um destes tipos de envolvimento produziu diferentes resultados sendo que este último tipo de envolvimento sendo o que produziu melhores resultados é também aquele que se torna mais difícil de colocar em prática.

Ainda sobre o envolvimento parental todos os estudos demonstram que os projectos mais eficazes são de curta duração, cerca de seis semanas.

As investigações sobre programas tutoriais na área da leitura indicam que este tipo de programas de interacção assimétrica, isto é, aqueles em que o mediador (familiares lêem com os seus educandos ou aluno mais competente ajuda um colega menos competente) pode ter efeitos positivos no desempenho académico, na motivação para a leitura e na percepção de competências de ambos os elementos tutor e tutorando (Monteiro, 2003). Rogof & Wertsch (1984, p. 9, citado por Torres, 1997, p. 42) referem que “se uma criança aprende mais quando é guiada por um adulto, ou outra criança mais desenvolvida, o tutor, de certa forma, desempenha o papel de substituição da consciência e controle. Quando a criança adquire este controlo consciente sobre uma nova função, ou sistema conceptual, então pode utilizá-la como um “instrumento”. Até esse momento, o tutor desempenha uma função de “andaime” face à tarefa”. Para além das vantagens decorrentes da relação interpessoal que se estabelece entre pais e filhos, convém mencionar certos processos específicos que pensamos explicarem, em parte e no plano teórico, a eficácia da intervenção parental no desenvolvimento da leitura.

Concluimos, referindo que o fortalecimento de cada um destes parceiros no seu papel, poderá conduzir a uma efectiva cooperação. Este fortalecimento passa pelo ensaio sustentado de modalidades diversificadas de interacção. No caso específico da leitura, é notório que a família ao assumir conscientemente essa interacção, quer antes do ensino formal desta competência, quer durante o mesmo, está a ajudar a desenvolver mecanismos sólidos de mais e melhores aprendizagens.

2.3.2 – Envolvimento parental em práticas de leitura informal

Segundo Torres (1997, p. 25), “A família entendida como grupo sócio-afectivo, (...) é encarada como a instituição prioritariamente responsável por favorecer, inibir ou alterar o crescimento e o desenvolvimento das crianças”. Partilhamos por absoluto do enquadramento em termos de importância que o autor dá à família. O contacto com literatura diversificada, estimulante e de qualidade, surge como factor de promoção e de potenciação dessa aprendizagem. Embora seja claro que ensinar a ler é uma missão da escola, os hábitos de leitura são adquiridos em família, como esclarece Topping, (1999). Segundo este autor, ler às crianças, ou com as crianças, durante os

seus primeiros anos de vida, ajuda-as a crescer não só intelectualmente como do ponto de vista da compreensão do mundo.

A relação entre a escola e a família é, portanto, de importância acrescida para a concretização dos objectivos educativos da própria instituição escolar, no quadro de referência conceptual em que nos situamos. De facto, hoje é comum a ideia de que escolas, famílias e comunidades partilham responsabilidades e devem trabalhar em comum para o desenvolvimento da criança.

Segundo Tizard, e Hughes (1984) citados por Pedro I. (1999), o contexto familiar, constitui-se como um espaço eficaz e diversificado de aprendizagem, na medida em que:

i) desenvolve um vasto conjunto de actividades ligadas ao contexto social, através da actividade profissional, através das rotinas de quotidiano - compras, lazer, etc;

ii) a experiência permite-lhes ajudar os filhos a dar significado às suas próprias experiências, transformando-as em conhecimento;

iii) permite um maior número de oportunidades de atenção individualizada;

iv) é um contexto de grande significado emocional e prático, potencializando as aprendizagens.

vi) enquanto ambiente de maior intimidade, permite à criança uma maior confiança para colocar questões e dúvidas.

Os estudos referidos parecem reconhecer que os pais têm, em casa, um papel preponderante na educação informal, no sentido de viabilizar as tarefas de aprendizagem entre as quais a da leitura, cabendo à escola, além do ensino formal, um papel importante na sustentação e apoio às famílias neste processo. Ao aspecto referido, acrescem os benefícios de um relacionamento mais estreito entre professores e pais, no percurso escolar do aluno e no seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Hannon, citado por Mata (2006, p. 66), “considera que este envolvimento deve ser bastante precoce e deve começar necessariamente antes do início da escolaridade obrigatória”. Para compreender melhor a influência dos pais, o referido autor desenvolveu um modelo teórico de referência que denominou de ORIM: **O**portunidades para aprender, **R**econhecimento das aquisições da criança, **I**nteracção em actividades de literacia e **M**odelos de literacia.

Topping e Wolfendale (1985, citados por Torres, 1997, pp. 52-54) referem-se a quatro factores principais que permitem compreender a sua eficácia do envolvimento parental:

i) Prática - A leitura regular, provavelmente, consolida aprendizagens já adquiridas. Se a prática for positiva (se a criança sente que lê bem), os resultados ainda são melhores.

ii) Feedback (retroacção) - Se ajudarmos os pais a compreender as vantagens e inconvenientes de certos tipos de “feedback”, quanto à leitura, podem ser muito eficazes na utilização de feedback positivo, descentrados da análise fonética dos erros da leitura, orientando-os sobretudo para o prazer de ler e de compreender o sentido do que se lê.

iii) Reforço - Os pais têm sobre os filhos uma vantagem de poderem concentrar-se só numa criança, que conhecem bem, num grande número de situações de interacção e de poderem utilizar reforços sustentados por um poderoso sistema de significações emocionais. Em suma, descentram-se daquilo que a criança ainda não sabe para se centrarem em práticas de reforço positivo.

iv) Modelagem - As crianças gostam de possuir as habilidades e atitudes que as identifiquem com as condutas dos adultos. A leitura é uma dessas habilidades de que a criança deseja possuir os segredos, isto é, os pais disponibilizam atitudes e comportamentos necessários a situações de fruição da leitura.

2.3.3 – Práticas de leitura na escola

Pelo que acabámos de expor, fica relativamente clara a ideia de que os leitores se formam muito antes da entrada para a escola, através dos seus contactos com materiais e actividades de leitura, no contexto familiar e/ou pré-escolar.

Ainda assim, a escola assume um papel fundamental no ensino explícito e sistematizado desta competência, bem como da consciencialização da sua importância aos alunos (Santos, 2000; Sim-Sim, 2001). Este último aspecto é da maior relevância pois o aprendiz de leitor tem de perceber que a leitura existe para compreender e expressar sentido. À escola cabe o importante papel de ensinar estratégias de compreensão de forma intencional, explícita e sistemática, em particular de monitorização da leitura como: prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida.

Para Dionísio (2000 pp.40-41), “a importância da escola na produção de leitores, também para além da escola, pode estabelecer-se num quadro de um entendimento da leitura como prática social que não se deve iludir por detrás do facto de ser também um objecto de ensino”. Do que atrás referimos e, segundo a mesma autora, resulta que a escola não só ensina a ler enquanto acto que relaciona os sinais gráficos como também o faz relativamente à promoção de atitudes e modos de ler que nos caracterizam, por oposição a outros, quanto ao modo como nos vemos e vemos o mundo e, nele, a leitura.

Reconhecendo essa importância, e na sequência dos vários estudos que já citámos sobre os baixos níveis literários dos nossos alunos, foi criado, em vários contextos, mas com destaque no contexto escolar, o Plano Nacional de Leitura (PNL), que é um projecto associado à Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), concebido em 2006 e agora desenvolvido à escala nacional. Como grande objectivo inicial visa promover o gosto pela leitura e a literacia dos alunos e constituiu uma resposta institucional a essa preocupação pelos níveis de literacia significativamente inferiores à média europeia.

Hoje, as actividades e projectos que se desenvolvem integradas no Plano Nacional de Leitura, em estreita ligação com a Rede de Bibliotecas Escolares, ultrapassam largamente as fronteiras físicas da escola, integram o próprio currículo, e, paralelo ao empenho dos professores na promoção da leitura, assistimos ao progressivo envolvimento de toda a comunidade, nomeadamente as famílias.

A rotina diária de leitura, realizada na sala de aula, quer pelo professor quer autonomamente pelos seus alunos, actua simultaneamente na motivação das crianças para aprender a ler, na sua aprendizagem da leitura (em termos de decifração/descodificação e de construção do conhecimento), no desenvolvimento da oralidade e no acréscimo de conhecimentos sobre o mundo e a vida.

A literatura sobre o tema é abundante e o que pretendemos, neste pequeno esboço teórico, é analisar a problemática global da leitura. De acordo com este ponto de vista, dentro da escolaridade formal, o 1.º Ciclo do Ensino Básico vê reforçadas as suas responsabilidades no que se refere à formação de leitores competentes e informados (Sá, 2004).

Para reforçar o que afirmámos lembremos as recomendações emanadas pelo PNL que referem uma hora de leitura por dia. Este é, em si mesmo, um factor de melhoria de aprendizagem da leitura na escola

Vários têm sido os estudos promovidos pelo GEPE que visam fundamentar/avaliar o PNL e dos quais salientamos: *A leitura em Portugal*, Santos coord. (2007); *Para a Avaliação do Desempenho da Leitura*, Sim-Sim & Viana (2007); *Os estudantes e a Leitura*, Lajes (2007)

2.4 - Síntese

Como síntese da revisão bibliográfica que apresentámos neste segundo capítulo, julgamos que fica bem visível a relação entre o desenvolvimento linguístico (nas suas vertentes oral e escrita) e as aprendizagens escolares, nomeadamente, no que no nosso estudo remete para a aprendizagem da leitura. De facto tem sido evidenciada pela investigação científica e não parece haver discordância sobre o papel fundamental que a linguagem desempenha em todo o processo da educação.

Parece-nos, igualmente, que também fica evidente o carácter decisivo que os vários factores preditores da leitura, sejam eles intrínsecos ou extrínsecos ao aprendiz leitor, têm na aprendizagem e desenvolvimento desta competência.

CAPÍTULO 3: A Literacia

3.1 – Introdução

Este breve capítulo pretende, por um lado, fazer o necessário enquadramento teórico em termos da noção de literacia e literacia emergente e, em simultâneo, demonstrar a estreita correlação destes dois conceitos e a aprendizagem da leitura.

A literacia, hoje em dia abordada de forma mais sistemática, remete para o facto de, bem cedo, antes da entrada no 1.º Ciclo, a criança se aperceber do poder do escrito e o explorar. A exposição que ela tiver à manipulação do impresso vai determinar a qualidade de muitas aprendizagens futuras.

Daqui decorre a relevância não só do conceito de literacia mas, sobretudo, da mudança de perspectiva que ela implica quer em ambiente familiar onde muito deste contacto acontece, quer depois na escola onde pode e deve ser potenciada.

3.2 - Abordagem ao conceito de literacia

A literacia refere-se à “capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (PISA, 2001, p.9).

Numa abordagem simples de literacia, diremos que é a capacidade que a criança ou adulto têm ou não, de utilizar correctamente a informação escrita, lendo-a, mas sobretudo compreendendo-a. Assim sendo, podemos afirmar que este processo de insuficiente generalização do hábito de ler está obviamente na base dessa literacia e muito relacionado com as mudanças constantes na sociedade.

No caso do estudo da situação portuguesa apresentada em “A literacia em Portugal”, a conclusão geral é que “o perfil geral de literacia do país é bastante fraco” (Benavente *et al.*, 1996, p. 398).

Para Pinto (2002), a literacia é vista como um processo que, à semelhança da alfabetização, enquanto processo individual, se encontra em permanente construção e sujeita a uma actualização continuada em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade.

De facto, as capacidades de literacia dos indivíduos não podem ser perspectivadas sem se atender aos contextos de uso, sem se ter em conta os movimentos de adaptação estratégica dos sujeitos às novas e velhas situações. Dito

de outro modo, não podem ser totalmente captadas sem ressaltar que uma situação de inquérito é um contexto naturalmente diferente de uma situação “real” de resolução de problemas. Os dados que já referimos apontam então para a ideia de que quer para a criança quer para o contexto familiar em que esta se insere, tão importante como adquirir o código alfabético que lhe permite a decifração, logo o acesso ao princípio do acto de ler, o mais decisivo para elevar os níveis de literacia é criar hábitos de leitura, pois só estes conduzem à verdadeira compreensão do que é lido. Trata-se, pois, de um conceito que envolve competência e uso, permitimo-nos contudo afirmar, que a literacia se centra mais no uso da competência de compreensão do que é lido e não tanto na obtenção simples dessa competência. Assim sendo a literacia mais do que um conjunto de saberes remete-nos para uma prática.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), reforçam esta ideia, acrescida do carácter sistemático, persistente e do esforço pessoal que sempre tem de haver. Segundo as autoras, a leitura não é nenhuma actividade natural nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda mais imprescindível da tradução da letra – som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.

Benavente et al. (1995) referem que, à escola, está reservado o importante papel de estimular os pais, com acções concretas, no sentido de estes constituírem grupos de literacia na família, promoverem programas de interacção entre famílias sobre o uso da literacia em casa e na comunidade, apontando estratégias de desenvolvimento da leitura e da escrita, ajudando assim os seus filhos.

Para Menyuk e Brisk (2005, p. 27), citados por Villas-Boas (2010), a exposição à leitura e à escrita pode ter lugar no ambiente escolar independentemente das práticas do ambiente familiar, contudo o encorajamento à leitura também pode partir da família.

A preocupação com a literacia é, de facto, uma realidade internacional. O programa National Literacy Strategy tem sido implementado nos Estados Unidos da América e em Inglaterra, em escolas de língua inglesa, em todos os níveis de ensino (Beard, 2000; Fisher *et al.*, 2000). Em Portugal existe uma Proposta do Ministério da Educação (extraído do Programa do XV Governo Constitucional) para o lançamento de um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas (...) de forma a aumentar os desempenhos na literacia (ME, 2001).

3.3 - A criança e a literacia emergente

A partir da década de 1980, surge o conceito de *literacia emergente*³ que, segundo Teale e Sulzby (1989) citados por Villas-Boas (2010), visa romper com as concepções clássicas do processo de apreensão e de aprendizagem da leitura.

Para Fernandes (s/d.), ao longo da infância, e antes da entrada para a escola, a criança apercebe-se do poder do impresso e explora-o. Esta exploração permitir-lhe-á desenvolver um conjunto de conhecimentos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Referida com literacia emergente, este espaço de desenvolvimento cognitivo e linguístico constitui-se como uma condição fundamental para o sucesso da aprendizagem formal da leitura.

A literacia emergente é, segundo Whitehurst e Lonigan (2001, citados por Fernandes 2007), o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes desenvolvidas previamente à aprendizagem da leitura e escrita. Constitui, assim, um conjunto de saberes adquiridos na interacção com os materiais impressos e apoiada por adultos em situações significativas.

Segundo Villas-Boas (2010), numa análise teórica sobre os conceitos e as características da perspectiva da emergência da literacia na criança, esta aparece-nos intimamente ligada com a quantidade e qualidade das experiências com o escrito no ambiente familiar.

Começando por referir a evolução registada desde os modelos cognitivistas, passando depois pelos modelos mais desenvolvimentistas, importa referir que ultimamente tem sido atribuído à criança um papel activo e muito importante na aprendizagem da leitura e da escrita, enfatizado o conhecimento precoce que a mesma tem relativamente a essas duas competências.

São vários os estudos consideram que existe uma influência mútua da escrita e da leitura no processo de desenvolvimento da criança e que ambas as apropriações são feitas de forma simultânea e inter-relacionada. Segundo esta perspectiva teórica, os contextos de aprendizagem são de extrema importância e não é necessário esperar que a criança faça estas aprendizagens num contexto formal de sala de aula, uma vez que as primeiras aprendizagens sobre a leitura e escrita são feitas nas

³ O termo "*emergente*" sublinha o facto de as crianças estarem inseridas num processo de desenvolvimento, neste caso, o da literacia, cujo ponto inicial é impossível de determinar, sabendo-se apenas que, como os vários autores sublinham, começa muito cedo.

situações reais, do quotidiano.

Segundo Barratt-Pugh 2000, citados por Villas-Boas 2010), os contributos da emergência da literacia (uma actividade de interacção social que depende do contexto social e que é de domínio afectivo) vêm evidenciar o papel fundamental desempenhado pelo ambiente familiar, pela comunidade e pelas práticas de ensino, que a criança vai encontrar na escola.

Quando lemos, com e para as crianças, tornando intencionalmente visível o processo leitor, permitimos o acesso a um comportamento modelo que as crianças explorarão imitando-o.

Deste modo, segundo Villas-Boas (2010) , para que o envolvimento familiar possa ser um factor determinante no desenvolvimento da literacia torna-se necessário, por um lado, que as famílias tenham conhecimento da forma como as práticas contribuem, efectivamente, para esse desenvolvimento e, assim, aumentarem o seu capital cultural e, por outro, torna-se urgente que quaisquer que sejam os conhecimentos que as crianças adquiram no seu ambiente familiar, ou na comunidade em que estão inseridas, eles sejam reconhecidos e valorizados noutros contextos, nomeadamente, na escola.

Para Teale e Sulzby (1987), é a concepção de que a oralidade, a leitura e a escrita se desenvolvem concomitantemente e interinfluenciando-se, de que o processo de desenvolvimento se inicia muito antes da idade escolar e da instrução formal e, ainda, de que a leitura e a escrita podem revestir formas muito diversas que justificam a nova terminologia da emergência da literacia.

3.4 - Projecto pessoal de leitor

Como já referimos a investigação tem mostrado que a aprendizagem da leitura e a correspondente motivação para ler, começam bem antes do seu ensino formal, essencialmente no contexto familiar.

Autores como Chauveau e Rogovas-Chauveau (1994), Alves Martins (1996) e Chauveau (1997), todos citados por Mata (2008) debruçaram-se sobre o estudo desta vertente funcional, procurando caracterizá-la e estudar a sua relação com a aprendizagem da leitura. Em síntese, todos referem a ideia de que as crianças que atribuem e se apropriam de razões funcionais associadas à linguagem escrita desenvolvem o que eles denominam Projecto Pessoal de Leitor (PPL).

O projecto pessoal de leitor refere-se ao querer aprender a ler e a escrever, para utilizar esse saber em situações específicas, para utilizações concretas e que de

algum modo estão relacionadas com as vivências diárias de alguém em cuja realidade este é um objecto cultural presente e importante. Em síntese o projecto pessoal de leitor está intimamente ligado às razões que o aprendiz leitor apresenta para querer aprender a ler e continuar a fazê-lo depois de o saber fazer.

Para Chauveau (1997) este projecto pessoal de leitor é uma das condições prioritárias para o sucesso, pois, segundo um estudo que o autor apresenta, 8 em cada 10 crianças no início da escolaridade que dão pelo menos quatro razões funcionais para aprender a ler, geralmente aprendem sem a ler com mais facilidade. A este propósito, Alves Martins (1996), refere que para um grupo de crianças portuguesas, que, para além do valor preditor das variáveis metalinguísticas no desempenho em leitura, também a componente funcional evidencia um certo impacto, concluindo que as diferenças encontradas pelas crianças do 1.º ano no início do ano lectivo na existência ou não de um projecto pessoal de leitor, tendem a reflectir-se nos seus resultados em leitura no final do ano lectivo.

Para Viana (2009, p. 20), a importância da leitura na vida dos adultos que convivem com a criança influencia, de forma determinante, o seu projecto pessoal de leitor. Exemplos de respostas de alunos como aqueles que ouvimos nas turmas de 1.º ano: “quero aprender a ler *para ler sozinho para não ser o meu mano a contar-me as histórias*” ou “quero aprender a ler *para ser futebolista*” revelam projectos pessoais de leitura e motivação para a sua aprendizagem claramente diferentes.

3.5 - Síntese

Do referencial teórico que apresentámos neste capítulo, julgamos poder reter alguns aspectos considerados fundamentais: Por um lado, o facto de bem cedo a criança beneficiar do facto de a família se tornar parceira activa nesta descoberta e na constante valorização e interacção com os materiais literários significativos e relevantes, por outro que a família seja entendida como um núcleo importante nesta dinâmica de interacção com a criança da qual esta tem muito a beneficiar, quer em termos da construção do seu projecto pessoal de leitor quer na criação de bases sólidas para a aprendizagem formal da leitura. A ênfase dada às actividades de literacia familiar, enquanto veículo de desenvolvimento está em estreita ligação com a problemática em estudo neste nosso trabalho: O envolvimento parental no desenvolvimento da leitura

PARTE II - Investigação Empírica

CAPÍTULO 4: Opções metodológicas

4.1 - Introdução

Com o estudo empírico levado a cabo no âmbito desta dissertação, pretendemos:

- Contribuir para a compreensão das representações que os professores têm do ensino da leitura e do envolvimento parental no seu desenvolvimento, além da criação de um projecto pessoal de leitor;

- Contribuir para a compreensão das representações que os pais têm do ensino da leitura e do seu envolvimento na aquisição e no desenvolvimento desta competência, além da criação de um projecto pessoal de leitor.

Para permitir operacionalizar estes objectivos baseámo-nos nas respostas encontradas nos dados obtidos a partir do estudo empírico que realizámos aplicando à nossa amostra quer dos professores quer dos pais, os inquéritos por questionário e que são o centro deste estudo. Neles, adoptámos uma perspectiva metodológica mista entre alguns itens de cariz qualitativo e outros quantitativos. A grande maioria dos itens que usámos é de natureza predominantemente quantitativa e será objecto de posterior análise estatística descritiva e inferencial.

Julgamos que esta é a que mais se adequa para encontrar respostas para as nossas questões de investigação, visto, em primeiro lugar, estar em estreita relação com a natureza das questões de investigação e desenvolver a compreensão da problemática em estudo, e, em segundo lugar porque nos permitiu inquirir a totalidade dos professores fazendo coincidir a nossa amostra com o universo e, mais de 50% dos pais dos alunos do 1.º e 2.º anos, facto que é igualmente relevante pois permite validar as conclusões a que possamos chegar.

Com o objectivo de ajudar a caracterizar o Agrupamento onde realizámos o nosso estudo no que respeita aos projectos de envolvimento parental na aprendizagem da leitura, realizámos uma pequena entrevista não estruturada à Coordenadora da Biblioteca onde procurámos obter dados concretos sobre a forma como o Agrupamento tem colocado em prática este envolvimento escola /família em projectos comuns de leitura. Os dados recolhidos a partir desta entrevista serão apresentados em diversos pontos e foram previamente objecto de apreciação e subscrição por parte da respectiva professora

Com estes dois instrumentos de investigação julgamos poder elaborar um quadro que se consubstancia na tríade i) relação entre o envolvimento parental e o

seu carácter preditor e facilitador na aprendizagem e desenvolvimento da leitura; ii) retirar conclusões que contribuam para um aperfeiçoamento e maior nível de consciencialização deste envolvimento parental no processo de ensino-aprendizagem da leitura iii) contribuir para repensar e recentrar alguns aspectos da relação escola / família, com o objectivo de que pais e professores reflectam na acção e, desse processo de abertura, possa beneficiar o aprendiz leitor.

4.2. Instrumentos

Com o objectivo de encontrar respostas para as questões de investigação, usámos dois tipos de instrumentos.

Em primeiro lugar, para ajudar a caracterizar o Agrupamento onde realizámos o nosso estudo no que respeita aos projectos de envolvimento parental na aprendizagem da leitura, realizámos uma pequena entrevista não estruturada à Coordenadora da Biblioteca onde procurámos obter dados concretos sobre a forma como o Agrupamento tem colocado em prática este envolvimento escola / família em projectos comuns de leitura. Os dados recolhidos a partir desta entrevista são apresentados em vários pontos do nosso estudo em tendo sido previamente objecto de apreciação e subscrição por parte da professora coordenadora da biblioteca no.

Em segundo lugar, para permitir operacionalizar melhor os objectivos atrás referidos, trabalhamos com um outro instrumento que se configura como o aspecto central da nossa investigação, que são os inquéritos por questionários e nos quais adoptámos uma perspectiva metodológica mista entre alguns itens de cariz qualitativo e outros quantitativos mas em que a grande maioria dos itens que usámos é de natureza predominantemente quantitativa e será objecto de posterior análise estatística descritiva.

4.2.1. Questionários aos professores e aos pais

Os questionários aos professores e aos pais, como já referimos, são o principal instrumento na recolha de dados com vista a encontrarmos respostas para as nossas questões de investigação. Assim, dentro deste capítulo das opções metodológicas e no que respeita aos questionários, propomo-nos tratar em particular: a selecção e caracterização da amostra no que respeita aos professores e pais, a forma como elaborámos os questionários, como os validámos, a sua descrição nas respectivas dimensões e, finalmente, referimo-nos à sua aplicação.

4.2.1.1 - Seleção e caracterização da amostra⁴ – professores e pais

Considerando um conjunto de factores, decidimos desenvolver o nosso estudo empírico no Agrupamento de escolas de Abraveses. Esta opção sustentou-se em várias razões: i) Foi neste Agrupamento que trabalhámos como formadores residentes do PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português) e, desta forma, treze dos docentes, tinham já um ano de formação com enfoque na didáctica do ensino do Português; ii) Trata-se de um Agrupamento onde a atenção dedicada à abordagem da leitura assume papel central no projecto educativo e na dinâmica diária dos professores; iii) Foi também neste Agrupamento que no ano lectivo de 2009/2010 fizemos formação para encarregados de educação de sete escolas, sobre o projecto leitura-a-par, registando uma percentagem de 65% de presenças dos pais; iv) Finalmente, uma última razão, tem a ver com o facto de o Agrupamento colocar grande ênfase na criação de hábitos de leitura e desenvolvimento dos níveis literários até por parte dos Encarregados de educação.

Pelo que atrás referimos, julgamos tratar-se de um Agrupamento diversificado, similar aos restantes e, por isso, representativo da realidade.

Como universo tivemos os 52 professores do 1.º Ciclo. Resolvemos também inquirir os docentes da Educação Especial, num total de 10. A razão deve-se ao facto de, muitos deles, terem como formação de base o 1.º Ciclo, além de a temática do ensino da leitura ser inerente à sua prática lectiva. Assim sendo o nosso universo é composto por um total de 62 professores.

Com o objectivo de conferir maior fiabilidade ao nosso estudo, resolvemos fazer coincidir a amostra com o universo, inquirindo todos os docentes. Desta forma julgamos que as conclusões a que chegarmos são passíveis de uma maior validade.

Assim, importa referir que distribuámos 62 inquéritos, tendo recebido 59, o que representa uma taxa de retorno de 95%. Como apenas rejeitámos 1, o número de questionários válidos foi de 58 o que significa 98% efectivamente analisados. Como a taxa de retorno foi elevada (95%) permitiu-nos analisar os dados da quase totalidade do nosso universo. Julgamos que tal se ficou a dever à metodologia eficaz na distribuição dos mesmos (Cf. ponto 4.2.1.5).

⁴ Quando nos referimos à **caracterização da amostra** estamos já a ter em conta os dados recolhidos na primeira dimensão dos respectivos inquéritos. Por opção metodológica apresentamo-los neste capítulo para que, no capítulo 5, nos centremos no enfoque que são as nossas questões de investigação

Tendo como universo os pais/encarregados de educação de todos os alunos que no Agrupamento frequentam o primeiro ou segundo anos de escolaridade, seleccionamos para nossa amostra os pais dos alunos que frequentam as escolas da freguesia de Abraveses. Assim sendo a nosso estudo, no que re refere aos pais, desenvolveu-se nas escolas de Abraveses n.º 1 com três turmas do primeiro ano e duas do segundo, na escola de Póvoa de Abraveses com uma turma de primeiro ano, outra de segundo e ainda a sala de apoio com turma de primeiro ano que está funciona em Moure de Carvalhal e, finalmente, as turmas de primeiro e segundo anos da escola de Pascoal.

Fazendo uma descrição quantitativa da amostra referimos que num universo de 323 pais, seleccionámos uma amostra de 162 que dá uma percentagem de 50,1%. Sendo uma percentagem ligeiramente superior a 50% julgamos que esta é suficientemente representativa em relação ao universo.

Importa referir que distribuimos 162 inquéritos, tendo recebido 142, que significam uma taxa de retorno de 88%. Como apenas rejeitámos 3, o número de inquéritos efectivamente válidos foi de 139, o que representa 98%. Como a taxa de retorno foi elevada, permitiu-nos analisar os dados de grande parte do nosso universo. Julgamos que, uma vez mais, tal se ficou a dever à metodologia que usámos na distribuição dos mesmos (Cf. ponto 4.2.1.5) e que se mostrou eficaz.

A caracterização da amostra no que respeita aos professores, foi feita a partir dos dados recolhidos nos questionários (Q. 1.1 a 1.4) e tivemos em conta os seguintes aspectos: o género, o tempo de serviço docente contabilizado em anos, o(s) ano(s) de escolaridade que cada docente lecciona e, finalmente, a ordenação da preferência pessoal de entre os cinco domínios da docência. Partindo destes dados, pretendemos constituir uma imagem da nossa amostra que, posteriormente, nos ajude a interpretar os dados recolhidos remetendo os mesmos para as respostas às questões de investigação.

A questão (1.1.)⁵ inquiria os professores quanto ao género. Os dados recolhidos são apresentados no quadro 1.

⁵ Daqui em diante, para melhor compreensão e coerência entre o instrumento que aplicámos e a sua análise, apresentamos, entre parêntesis, a numeração que, em cada questão, corresponde àquela que efectivamente tem no questionário.

Género	N.º	%
Feminino	51	88%
Masculino	7	12%
Total	58	100%

Quadro 1: Caracterização dos professores quanto ao género

Da análise dos dados do quadro, parece-nos relevante o facto de 88% serem professoras e apenas 12% serem professores. Mesmo tendo com pressuposto que o Primeiro Ciclo do Ensino Básico é marcadamente um grupo de docência constituído por professoras, na nossa amostra esse peso percentual é bastante elevado, julgamos mesmo superior à média nacional.

A questão seguinte (1.2.) pretende caracterizar a amostra relativamente a ao tempo de serviço. Os dados recolhidos são apresentados no quadro 2.

Tempo de serviço docente (em anos)	N.º	%
< 5 anos	1	2%
5 a 10 anos	3	5%
11 a 15 anos	3	5%
16 a 20 anos	14	24%
21 a 25 anos	10	17%
26 a 30 anos	16	28%
31 ou mais anos	11	19%
Total	58	100%

Quadro 2: Tempo de serviço docente (em anos)

No questionário apenas era perguntado o tempo de serviço em anos. Na análise dos dados, optámos por fazê-lo agrupando os professores em períodos de tempo de serviço de cinco anos. Assim da leitura dos dados apresentados, resulta que no primeiro terço da carreira (até 5 anos, de 6 a 10 e de 11 a 15 anos de serviço), apenas temos 12% dos professores, no meio da carreira (16 a 20 e 21 a 25 anos) temos 41% dos professores. No último terço da carreira (26 a 30 anos e 31 ou mais anos de serviço) temos 47% dos professores. Um dado relevante é que a grande maioria dos professores está no meio ou mesmo no último terço da carreira. Bastante significativo, julgamos ser o facto de haver 19% dos professores terem 31 ou mais anos de serviço.

Na questão (1.3.) que se segue, e à qual atribuímos importância na caracterização da amostra solicitámos aos professores que indicassem de forma precisa, a sua situação lectiva em termos do(s) ano(s) em que leccionavam.

A constituição das turmas é um aspecto relativamente importante na medida em que pode facilitar e ou implicar por parte do professor diferentes estratégias no ensino da leitura. Os dados apurados são apresentados no quadro 3.

Ano (s) de escolaridade a que lecciona	N.º	%
1º ano	9	16%
2º ano	6	10%
3º ano	4	7%
4º ano	4	7%
1º e 2º ano	1	2%
1º e 3º ano	2	3%
1º e 4º ano	1	2%
2º e 3º ano	2	3%
2º e 4º ano	2	3%
3º e 4º ano	3	5%
1º, 2º e 4º ano	1	2%
1º, 2º, 3º e 4º	6	10%
Apoio sócio-educativo	6	10%
Coordenadora de estabelecimento	1	2%
Isenção da componente lectiva	1	2%
Coordenador de departamento	1	2%
Educação Especial	8	14%
Total	58	100%

Quadro 3: Ano (s) de escolaridade a que lecciona

O Agrupamento de Escolas em que efectuámos o nosso estudo caracteriza-se por um misto de urbano e rural pelo que, a organização das turmas, conforme demonstra o quadro acima, ainda reflecte essa heterogeneidade, facto que, tenderá a diluir-se, na medida em que as turmas mais isoladas se agruparem, em breve, nos novos centros escolares.

Os dados obtidos na resposta a este item permitem-nos confirmar a diversidade de situações pedagógicas na organização das turmas. Se, por um lado, são de relevar os 40% de professores que leccionam em turma única (9 no 1º ano, 6

no 2º, 4 no 3º e 4 no 4º ano) por outro, e não menos relevante, são ainda os 10% de professores que referem leccionar em turmas com os 4 anos de escolaridade e os 20% que leccionam em turmas de 2 ou mais anos de escolaridade.

Correlacionando os dados obtidos nesta questão com os recolhidos em 1.1. salientamos que dos 7 professores referidos (12%), um está sem componente lectiva pois é o Coordenador de Departamento e dois pertencem ao grupo de docência do Ensino Especial, pelo que, da nossa amostra, apenas 4 professores do género masculino leccionam efectivamente em turma.

Na questão (1.4.) solicitámos aos professores que ordenassem os 5 domínios da docência segundo o seu grau de preferência. Com a questão pretendemos verificar em termos de gosto pessoal onde é que se situa o ensino da leitura, ponto central do nosso estudo. Os dados relativos à preferência pedagógica dos diferentes domínios são apresentados no quadro 4

Domínio Pedagógico	Ordem de preferência									
	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Iniciação à Escrita	7	12%	37	64%	12	21%	1	2%	1	2%
Iniciação à Leitura	34	59%	17	29%	5	9%	2	3%	0	0%
Iniciação aos Temas Matemáticos	8	14%	3	5%	32	55%	11	19%	4	7%
Introdução a conteúdos de Estudo do Meio	2	3%	1	2%	6	10%	36	62%	13	22%
Desenvolvimento Integrado das Expressões	7	12%	0	0%	3	5%	8	14%	40	69%
Total	58	100%	58	100%	58	100%	58	100%	58	100%

Quadro 4: Preferência pedagógica por um dos diferentes domínios da docência

Com os dados obtidos e sintetizadas no quadro anterior, julgamos poder fazer a seguinte análise e interpretação:

A leitura é o domínio da docência que mais se destaca uma vez que 88% dos professores colocam-na nos dois primeiros lugares, respectivamente 56% em 1º lugar e 29% em 2.º.

Quanto à escrita, importa referir que 64% dos professores a ordenam em 2º lugar e 21% em 3.º.

No que respeita à domínio da Matemática, o dado a reter é que 55% dos professores a ordena em 3.º lugar, sendo ainda significativos os 19% em 4.º lugar.

O Estudo do Meio é, maioritariamente, ordenado em quarto lugar por 62% dos professores, apesar de ainda haver 22 % que o colocam em 5.º lugar.

Na área das Expressões destacam-se os 69% de professores que a colocam em último lugar. Contudo, julgamos que importa fazer referência aos 12% de professores que a colocam em 1.º lugar. Analisados estes 12%, verificámos que todos estes professores pertencem ao grupo que lecciona no grupo da Educação Especial.

Para uma visão do conjunto da preferência pessoal de cada uma das 5 áreas de leccionação, apresentamos o quadro seguinte e que resulta da conversão da seguinte equivalência: Sendo 5 os domínios apresentados, àquele que é ordenado em 1.º lugar atribuímos 5 pontos; ao ordenado em 2.º lugar 4 pontos, se ordenado em 3.º lugar 3 pontos, em 4.º lugar 2 pontos e, finalmente, se ordenado em 5.º lugar apenas 1 ponto. Da análise comparativa entre os cinco domínios, resulta o quadro 5.

Domínio Pedagógico	Total	Ordem de preferência
Iniciação à Leitura	257	1º
Iniciação à Escrita	222	2º
Iniciação aos Temas Matemáticos	174	3.º
Introdução a conteúdos de Estudo do Meio	117	4.º
Desenvolvimento Integrado das Expressões	100	5.º

Quadro 5: Análise comparativa da preferência pedagógica

Da leitura do quadro anterior, torna-se evidente que o domínio “iniciação à leitura” é aquele que se situa em 1º lugar com larga preferência dos docentes.

Quanto à caracterização da amostra no que respeita aos pais, foi feita a partir dos dados das questões (1.1 a 1.4) onde recolhemos dados relativos a ambos os pais, (idade, grau de escolaridade, profissão e situação laboral) e das questões (1.5 a 1.8) onde recolhemos dados que visam caracterizar a família como um todo. A saber, opinião em relação à compra de livros (lúdicos e recreativos), a relação com os livros, o tempo semanal dedicado em casa a actividades de leitura e, finalmente, a leitura efectiva de histórias com os filhos. Partindo destes dados, pretendemos constituir uma

imagem da nossa amostra que, posteriormente, nos ajude a interpretar os dados recolhidos remetendo os mesmos para as respostas às questões de investigação.

Relativamente à questão (1.1.), dos dados recolhidos resulta o quadro 6.

Idade	Mãe		Pai	
	N.º	%	N.º	%
< 26	3	2%	0	0%
26 – 30	19	14%	8	6%
31 – 35	51	37%	41	29%
36 – 40	46	33%	54	39%
41 – 45	14	9%	24	17%
46 – 50	4	3%	8	6%
> 50	1	1%	3	2%
NR	1	1%	1	1%
Total	139	100%	139	100%

Quadro 6: Caracterização dos pais relativamente à idade

Da análise dos dados do quadro, parece-nos relevante o facto de, no geral, as mães apresentarem idades mais baixas e os pais idades ligeiramente mais altas. Numa leitura mais detalhada, temos como exemplo o intervalo de 26 a 35 anos em que nas mães há uma percentagem de 51%, enquanto que nos pais é de apenas 35%. Nos pais chegamos mesmo a ter 2% com idade superior a 50 anos.

A questão seguinte (1.2.) inquiria os pais relativamente ao grau de escolaridade concluído por cada um. Com os dados recebidos pretendemos caracterizar a amostra relativamente a este aspecto e, se possível, estabelecer a correlação entre diferentes níveis de escolaridade e as suas perspectivas sobre a relação com os livros e o envolvimento na aprendizagem da leitura. Na organização dos dados optámos por fazê-lo em finais de ciclos de estudos. Deles resulta o quadro 7.

Grau de escolaridade	Mãe		Pai	
	N.º	%	N.º	%
4.º ano	5	4%	15	11%
6.º ano	20	14%	27	20%
9.º ano	29	21%	35	25%
12.º ano	38	27%	32	23%
Bacharelato	4	3%	3	2%
Licenciatura	41	30%	20	14%
Mestrado	2	1%	3	2%
Doutoramento	0	0%	1	1%
NR	0	0%	3	2%
Total	139	100%	139	100%

Quadro 7: Grau de escolaridade dos pais

Da leitura dos dados do quadro, são notórias algumas diferenças. Assim é de destacar que, geralmente, os pais apresentam percentagens mais elevadas nos graus mais baixos (4.º e 6.º anos), isto é, têm menos qualificações na base. Depois nos graus de escolaridade intermédios as percentagens aproximam-se muito. Já nos graus de formação superior, as mães voltam a apresentar percentagens mais elevadas. Tomemos como exemplo o caso da licenciatura onde a percentagem é o dobro (30% para as mães e somente 14% para os pais). De salientar um único pai com doutoramento e 3 que não respondem.

Nesta questão (1.3.) inquirindo a amostra sobre a profissão, além da sua caracterização mais geral, pretendemos, se possível, correlacionar a profissão com outras questões ao longo do inquérito, remetendo sempre para as nossas questões de investigação. Para organizarmos os dados, utilizámos a lista nacional de profissões do Instituto Nacional de Estatística. Dos dados recolhidos resulta o quadro 8.

Profissão	Mãe		Pai	
	N.º	%	N.º	%
Profissões das forças armadas	2	1%	5	4%
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, directores e gestores executivos	11	8%	9	6%
Especialistas de actividades intelectuais e científicas	33	24%	23	16%
Técnicos de profissões de nível intermédio	9	6%	11	8%
Pessoal administrativo	15	11%	4	3%
Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção, segurança e vendedores	12	9%	16	12%
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	2	1%	5	4%
Operadores de instalações de máquinas e trabalhadores de montagem	2	1%	13	9%
Trabalhadores não qualificados	41	30%	39	28%
Desempregados	11	8%	9	6%
Não responderam	1	1%	5	4%
Total	139	100%	139	100%

Quadro 8: Profissão dos pais

Numa leitura geral dos dados do quadro, importa salientar que ele nos remete para uma representação que julgamos estar próxima da realidade social portuguesa, atendendo também ao Agrupamento que tivemos como amostra. É de destacar os 24% de mães que se enquadram em “Especialistas de actividades intelectuais e científicas” por oposição aos 16% dos pais e ainda os 11% de mães em “Pessoal administrativo”, apresentando os pais apenas 3%. Do quadro podemos ainda reter a informação de algumas profissões que são desempenhadas mais pelos pais, o número muito similar de “Trabalhadores não qualificados” 30% e 28% e “Desempregados” 11% e 9% respectivamente.

Nesta questão (1.4.), inquirimos os pais sobre a sua situação laboral em termos de vínculo ao emprego. Também aqui, pretendemos, se possível, correlacionar o vínculo laboral com outras questões relativas à relação com os livros, remetendo

essas análises para as nossas questões de investigação. Dos dados recolhidos resulta o quadro 9.

Situação Laboral	Mãe		Pai	
	N.º	%	N.º	%
Vínculo estável	95	68%	104	75%
Vínculo precário	17	12%	14	10%
Desempregada /o	27	20%	18	13%
NR	0	0%	3	2%
Total	139	100%	139	100%

Quadro 9: Situação laboral dos pais

Com a observação dos dados do quadro, se no caso das mães, juntarmos a situação de vínculo precário com a de desempregada temos uma percentagem de 32%, o que é significativo. No caso dos pais e na mesma situação anterior, temos menos desempregados e menos vínculos precários, apenas 23%.

Na questão (1.5.) questionámos a família sobre o seu entendimento em relação à compra de livros. Das opções assinaladas resulta o quadro 10.

Compra de livros (lúdicos, histórias e recreativos)	N.º	%
Algo excepcional apenas considerada em situações especiais (aniversários...).	14	10%
O livro é um artigo necessário à educação dos filhos, por isso é uma compra regular.	123	89%
A compra de livros não é necessária porque o meu filho(a) tem os Manuais Escolares e lê na escola.	2	1%
Total	139	100%

Quadro 10: Opção familiar perante a compra de livros de histórias, recreativos...

Tendo por base a apreciação dos dados recolhidos, julgamos poder destacar, a elevada percentagem de famílias (89%) que considera o “livro como um artigo necessário à educação dos filhos, por isso de compra regular”. Esta é uma afirmação que, sendo tão elevada, parece reunir o consenso nos pais. Contudo, pensamos que só um estudo mais profundo nos poderia levar a confirmar a afirmação pois a

realidade nas nossas escolas não parece confirmada pela afirmação dos pais. As outras percentagens do quadro não se destacam pois julgamos apresentarem valores aceitáveis.

Na questão seguinte (1.6.) estando em estreita ligação com a anterior procurámos objectivar, questionando, de que forma a família materializa essa relação e o entendimento que diz ter com os livros (que não os escolares). As próprias afirmações que tinham para assinalar incluíam verbos de acção de compromisso. Dos dados recolhidos resulta o quadro 11.

Relação com os livros	N.º	%
Compro livros regularmente.	89	64%
Partilho livros com amigos, vizinhos ou familiares.	55	40%
O meu filho(a) requisita livros na escola ou vou com ele à Biblioteca.	28	20%
Nunca compro livros.	8	6%
Total de opções assinaladas	180	

Quadro 11: Relação familiar com os livros de histórias, recreativos...

Para a leitura dos dados no quadro importa referir que alguns dos pais inquiridos assinalaram mais que uma opção pelo que a percentagem reflecte esse facto. Da sua leitura julgamos relevante destacar que a compra de livros se mantém com percentagem elevada, em concordância com a questão anterior

Na questão (1.7.) questionámos a família no sentido de que se manifestasse relativamente ao tempo semanal dedicado à leitura. Dos dados recolhidos resulta o quadro 12.

Tempo semanal dedicado à leitura em casa	N.º	%
Nunca ou raramente	14	10%
1 ou 2 vezes	54	39%
3 ou 4 vezes	38	27%
Todos os dias	33	24%
Total	139	100%

Quadro 12: Tempo semanal dedicado à leitura

Da leitura dos dados no quadro importa referir que apesar de se tratar uma questão fechada para escolher entre 4 opções distintas, durante a recolha dos dados no inquérito e agora na sua análise, julgamos que ou a mesma não teria sido percebida por algum dos inquiridos ou também nós, na sua formulação, não tenhamos sido tão claros, pois que deveríamos ter especificado que leitura era (recreativa e não escolar). Somando os dados de duas opções “ler uma ou duas e três ou quatro vezes por semana obtemos 66%, que julgamos significativos. De destacar ainda os 24% que diz ler todos os dias com os filhos. Julgamos que nesta resposta poderá estar presente a dúvida na menor clareza na questão colocada. Por se tratar de percentagem relativamente elevadas é que nos leva a pensar que devíamos ter especificado mais a questão e daí o facto de não podermos tirar conclusões.

Na questão (1.8.), os pais eram directamente inquiridos sobre o facto de lerem ou não histórias com os filhos. Dos dados recolhidos resulta o quadro 13.

Leio histórias com o meu filho	N.º	%
Sim	132	95%
Não	7	5%
Total	139	100%

Quadro 13: Leitura de histórias com os filhos

Da leitura dos dados no quadro importa destacar os 95% que refere ler histórias com os filhos. Trata-se de uma percentagem elevada, que está em concordância com dados anteriores, o que nos leva a poder concluir que a leitura começa de facto a entrar na rotina diária das famílias, na sua relação com os filhos e com a escola.

4.2.1.2 - Elaboração dos questionários

Após a revisão da literatura que fizemos no final do 1.º semestre, quando elaborámos o pré-projecto deste estudo empírico, dos conhecimentos suscitados nas diversas disciplinas dos dois semestres anteriores, do trabalho que desenvolvemos como formadores residentes do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) e, sobretudo, tendo por base as questões de investigação para as quais queríamos encontrar respostas, para suportar a nossa investigação empírica decidimos elaborar

os nossos próprios inquéritos por questionários quer para os professores quer para os pais.

Após a elaboração dos questionários fizemos uma primeira validação dos mesmos, contando com a colaboração de duas professoras docentes da Escola Superior de Educação de Viseu, respectivamente coordenadoras dos Departamentos de Ciências da Linguagem e de Psicologia e Orientação. Cumpre-nos referir que a estrutura se manteve na totalidade, apenas reformulámos, em pequeno grau, um número reduzido de questões.

4.2.1.3 - Validação dos questionários

Com a autorização do Director do Agrupamento de Escolas de Abraveses (Cf. Anexo 2) aplicámos este primeiro questionário, designado de pré-teste, a 5 professores e 10 pais/encarregados de educação⁶. Este pré-teste, além do questionário, incluía no final, uma avaliação crítica do mesmo (Cf. anexo 1). Esta não só abordava o tempo médio gasto na sua resposta, assim como seis questões fechadas que pediam opinião sobre a sua estrutura, instruções para ajudar a responder às questões, o tipo de linguagem utilizada e, finalmente, uma questão aberta destinada a algum comentário mais geral.

Da análise conjunta entre as respostas dadas nos questionários (pré-teste) e a ficha de avaliação crítica dos mesmos, resulta a síntese que apresentamos.

No que diz respeito aos professores, o tempo médio gasto na resposta, não incluindo a ficha de avaliação crítica, foi de dezassete minutos. Este é um período de tempo que consideramos aceitável.

Nenhum docente deixou qualquer questão por responder e todos consideraram a sua dimensão como adequada.

Quanto à estrutura do questionário, dividida em quatro dimensões, todos manifestaram concordância.

Avaliando criticamente o tipo de instruções por nós usadas, 3 professores consideraram-nas adequadas e 2 bastante claras.

No que se refere à linguagem do questionário, 3 professores disseram ser acessível e 2 disseram ser confusa. Este aspecto levou-nos a concluir que, na versão final, deveríamos simplificar um ou outro termo ou expressão menos comum. Como

⁶ No nosso estudo e de agora em diante vamos apenas utilizar a expressão “inquérito aos pais”, apesar de sabermos que uma parte dos inquéritos poderia ter sido preenchido por outros encarregados de educação que não os pais.

exemplo disso, julgamos poder apresentar a questão 4.1 que, na versão final do questionário, tem uma formulação dos itens mais acessível.

Dos professores inquiridos neste pré-teste nenhum retiraria qualquer questão, assim como nenhum usou o espaço disponível para fazer algum comentário ao questionário em geral ou a alguma questão em particular.

Tendo por base a amostra, descrita em 4.2.2., aplicámos o pré-teste a 10 pais, distribuídos aleatoriamente por todas as turmas que a constituíam. Julgamos que a distribuição dos inquiridos de pré-teste foi bastante diversificada pois o nosso estudo só teria a ganhar com tal facto.

Da análise crítica ao pré-teste aplicado aos pais, resultam os seguintes dados:

O tempo médio de resposta aos questionários foi de 14 minutos, período de tempo que nos pareceu aceitável.

Dos 10 pais inquiridos todos concordaram com a divisão do questionário nas quatro dimensões propostas.

No que respeita às instruções para responder às questões, 2 pais consideram-nas claras, 3 disseram ser confusas, e 5 responderam que eram adequadas. Esta avaliação levou a que, no questionário final, simplificássemos um ou outro mandato.

Quanto à linguagem ela foi considerada acessível para 9 pais e clara para 1. Também neste ponto esperávamos que pudesse haver maior dispersão na pré-validação dos questionários mas tal não aconteceu.

Avaliando a apresentação do questionário esta foi consensualmente considerada como leve.

Referindo-nos ao item que avalia o questionário na sua globalidade, verificamos bastante dispersão nos dados recolhidos. Assim, 2 pais consideram-no longo, 3 referiram ter uma dimensão adequada, 2 disseram ser difícil e 3 ser acessível. Daqui julgamos não poder tirar conclusões pois há alguma dispersão nas respostas, apesar de, em ambos os casos, os itens de avaliação positiva (dimensão adequada e ser acessível, totalizaram 6 respostas) serem superiores às formulações de itens pela negativa (ser longo e difícil, que foram apenas 4 respostas).

Dos 10 inquiridos no pré-teste, todos responderam às questões e referiram que não alterariam qualquer uma delas. De salientar um dos questionários que nos remetia para uma dúvida pertinente. No entender do inquirido, a forma como, no início, o questionário estava formulado não permitia saber quem estava a responder, se o pai, a mãe ou mesmo se um outro encarregado de educação. Assumimos esta questão,

apesar de ela não ser relevante no nosso estudo. De facto, quando falamos de envolvimento parental é desejável que este aconteça com os pais. Contudo, por razões diversas que explicitaremos mais adiante, sabemos que tal nem sempre é possível, sendo que o envolvimento pode acontecer com um irmão mais velho, já leitor fluente ou mesmo outro familiar.

4.2.1.4. - Descrição dos questionários finais

Validados os primeiros questionários e realizadas as últimas alterações, decorrentes quer dessa análise do pré-teste quer do trabalho directo com o nosso orientador, chegámos às versões finais do nosso instrumento (cf. Anexo 3).

No sentido de facilitar o posterior processo de análise dos dados, construímos duas matrizes, uma para cada inquérito, respectivamente (Cf. anexo 4)

Globalmente diremos que ambos os inquéritos se distribuem por quatro dimensões conforme as matrizes que referimos. Os dois são constituídos na sua maioria por questões fechadas contendo alguns itens de ordenação segundo o grau de relevância, e ainda outros que avaliam o grau de concordância através de uma escala tipo Likert adaptada e com apenas 4 níveis (Discordo totalmente, Discordo, Concordo, Concordo totalmente.). De referir que esta escala Likert adaptada e com apenas 4 itens Likert (Discordo totalmente, Discordo, Concordo, Concordo totalmente.). Esta escala Likert foi intencionalmente adaptada por nós não sendo de 5 itens Likert como habitualmente, uma vez que não refere a posição intermédia (Nem discordo/Nem concordo) para evitar que os professores concentrem as suas respostas neste item. Sendo a escala de Likert bipolar, medindo ou uma resposta positiva ou negativa a uma afirmação às vezes são usados quatro itens, o que força o inquirido a uma escolha positiva ou negativa, uma vez que a opção central "Indiferente" não existe. Este aspecto significa uma opção metodológica, pois ao apresentarmos uma escala Likert com apenas quatro itens vinculamos os professores e pais a uma mais efectiva e consciente tomada de posição. Segundo Cunha (2006 p.26),

Likert preconizava uma escala de 5 pontos, mas actualmente, na mais diversa bibliografia preconiza-se a utilização de escalas de 3, 4, 7 ou 11 pontos, alegando a falta de poder discriminatório de cada sujeito quando a escala tem muitas possibilidades de resposta, ou inversamente, alegando que só com muitos pontos a escala se assemelha ao continuum da nossa opinião, ou traduzindo os resultados de diversas experiências que demonstram que há tendência para se responder na classe central devendo por isso evitá-la.

Nesta altura submetemos quer os questionários quer as matrizes à DGIDC – monitorização de inquéritos em meio escolar.

Num 1.º momento o inquérito não mereceu aprovação do referido organismo, apenas porque os responsáveis quiseram que objectivássemos o mais possível a constituição dos dois universos e das duas amostras em termos das escolas a que pertenciam. Fizemo-lo e de imediato tivemos autorização plena da DGIDC (cf. Anexo 5 e 6)

Questionários aos professores

Julgamos tratar-se de um instrumento que, relativamente às nossas questões de investigação relacionadas com os professores, nos permite recolher um número significativo de dados.

Como objectivo geral visa contribuir para a compreensão das representações que os professores têm do ensino da leitura e do envolvimento parental no seu desenvolvimento, além da criação de um projecto pessoal de leitor.

Dimensão 1 - Caracterização da amostra

Esta dimensão é composta por quatro questões e tem como objectivo caracterizar a amostra a nível do género, do tempo de serviço como professor, dos anos escolares a que lecciona e da preferência pedagógica por um dos vários domínios de ensino no primeiro ciclo.

Dimensão 2 - O conceito de leitura. O ensino e promoção da competência leitora.

Esta dimensão é composta por quatro questões e tem como objectivo determinar as representações que os professores têm sobre a leitura, o seu ensino e promoção.

Dimensão 3 - Participação em formação contínua com enfoque no ensino da leitura e em projectos pedagógicos conjuntos com a família cujo objectivo tenha sido envolver a família e promover a leitura

Esta dimensão é composta por doze questões e tem como objectivo averiguar sobre a participação dos professores em formação cujo enfoque tenha sido o ensino da leitura, em projectos pedagógicos conjuntos com a família cujo objectivo tenha sido envolvê-la na leitura e na sua promoção e, finalmente, se participou em algum projecto que resultados / benefícios pensa ter obtido o aluno.

Dimensão 4 - Comportamentos familiares facilitadores da aprendizagem da leitura e criação de um projecto pessoal de leitor.

Esta dimensão é composta por quinze questões e tem como objectivo averiguar a opinião dos professores sobre quais os preditores da leitura, os descritores de desempenho emergentes à sua aprendizagem, os comportamentos familiares facilitadores dessa competência e ainda o grau de relevância que os docentes lhe atribuem.

Questionários aos pais

Julgamos tratar-se de um instrumento que, relativamente às nossas questões de investigação relacionadas com os pais, nos permite recolher numerosos dados.

Como objectivo geral visa contribuir para a compreensão das representações que estes têm do ensino da leitura e do seu envolvimento na aprendizagem desta competência, além de averiguar da correlação destes dados com a criação de condições familiares favoráveis para que o futuro aprendiz leitor o faça tendo desenvolvido os mecanismos emergentes necessários à aprendizagem da leitura.

Dimensão 1 - Caracterização da amostra / meio familiar

Esta dimensão é composta por nove questões e tem como objectivo caracterizar o meio familiar ao nível da idade, habilitações académicas, profissão, situação laboral e relação com os livros e outros suportes de leitura.

Dimensão 2 - O conceito de leitura. O ensino e promoção da competência leitora.

Esta dimensão é composta por três questões e tem como objectivo determinar as representações que os pais têm sobre a leitura e o seu ensino e promoção.

Dimensão 3 - Participação da família em projectos de leitura, quer ao nível do Jardim de Infância quer da Escola do Primeiro Ciclo.

Esta dimensão é composta por dez questões e tem como objectivo averiguar sobre a participação da família em algum projecto promotor da leitura e, se já participou, que resultados / benefícios pensa ter obtido o seu aprendiz leitor.

Dimensão 4 - Comportamentos familiares facilitadores da aprendizagem da leitura e criação de um projecto pessoal de leitor.

Esta dimensão é composta por treze questões e tem como objectivo averiguar sobre quais os comportamentos familiares preditores à aprendizagem da leitura, com especial ênfase no envolvimento parental e que grau de relevância lhe é atribuído pela família.

4.2.1.5. - Aplicação dos questionários

Após termos a autorização do Director do Agrupamento para aplicar os questionários finais (Cf. anexo 7) e, sobretudo, o parecer favorável da senhora directora da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), aplicação sita na Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, procedemos à aplicação dos questionários.

É de salientar que no início do ano lectivo estivemos presentes nas reuniões de pais onde explicámos brevemente, os objectivos da nossa investigação, alertando-os para que mais tarde iriam receber em casa o questionário, sendo que o professor titular de turma seria o elo do nosso trabalho, nomeadamente para distribuir e recolher os questionários.

No que respeita aos professores, tivemos permissão do coordenador de departamento para que, numa das primeiras reuniões do ano lectivo contextualizássemos e explicássemos em termos sucintos a nossa investigação. Mais tarde optámos por uma entrega pessoal a cada inquirido o que nos permitiu ter uma taxa de retorno elevada.

4.2.2. A entrevista

Como já referimos dos nossos instrumentos de recolha de dados faz parte também um entrevista à coordenadora da biblioteca do Agrupamento onde realizámos o nosso estudo. Tratou-se de uma entrevista não directiva nem estruturada uma vez que se orientou para a informação, recolhendo dados quer da observação de alguns documentos quer da conversação entre nós e a entrevistada.

Os dados recolhidos nessa entrevista serão apresentados e analisados nos diversos pontos do capítulo seguinte.

4.3 - Síntese

Conforme explicitámos neste quarto capítulo, em que expusemos a metodologia que usámos, o instrumento que está no centro do nosso estudo tem por base uma abordagem mista com itens qualitativos mas sobretudo quantitativos, materializada no uso de questionários com os quais procurámos respostas para as questões de investigação que levantámos. Como referimos, estes questionários foram elaborados por nós, previamente testados, validados superiormente e, só depois,

aplicados. Neste quarto capítulo, abordamos já a selecção e caracterização da amostra tanto dos professores como dos pais.

Em simultâneo, preparámos e realizamos uma entrevista não estruturada, à coordenadora da biblioteca do Agrupamento onde desenvolvemos o nosso estudo e cujo objectivo foi averiguar o grau de implementação e os respectivos resultados de projectos comuns de leitura que envolvessem a família.

Constituindo-se estes dois instrumentos como importantes na recolha de dados, reforçamos, contudo, o carácter central e fulcral que assumem os inquéritos na recolha de um número considerável de dados para resposta às nossas questões de investigação.

CAPÍTULO 5: Análise e Interpretação dos dados

5.1 – Introdução

Neste quinto capítulo e para o qual convergem, em parte, todos os outros, mas que, em si mesmo, se constitui como pilar principal do nosso estudo, uma vez que é nele que apresentamos, analisamos e discutimos os dados recolhidos nos dois instrumentos empíricos por nós utilizados.

Começamos por fazê-lo sob a forma de relatório que resulta da entrevista à coordenadora da biblioteca do Agrupamento onde desenvolvemos o nosso estudo.

Em seguida apresentamos os dados recolhidos nos inquéritos aos professores e pais, fazendo-o sob a forma de quadros e tabelas onde constam os itens e afirmações a analisar, o número de respostas obtidas por cada um e a respectiva percentagem.

Assim, para além da apresentação dos dados recolhidos, pretendemos referir os que mais se destacam, os resultados que parecem evidenciar, as perspectivas de possíveis consensos para que parecem apontar, algumas conclusões a que nos possam levar, permitindo, deste modo, ir construindo um quadro de referências que nos remetam para as questões de investigação que estão presentes ao longo do nosso estudo.

5.2- A entrevista à coordenadora da Biblioteca

Não sendo o propósito maior do nosso estudo abordar este ou aquele projecto concreto de envolvimento parental na leitura, julgamos pertinente referir neste ponto que já aborda a apresentação e discussão de dados, os vários projectos de parceria entre educadores / professores e família que o Agrupamento de Escolas de Abraveses onde efectuámos o nosso estudo empírico tem vindo a desenvolver. Deste modo julgamos contribuir para contextualizar e enquadrar melhor a problemática da leitura em termos do trabalho que tem sido desenvolvido.

Segundo a coordenadora da biblioteca que, em entrevista, connosco partilhou os dados que servem de base a esta síntese, “*o princípio inerente a toda a actividade centra-se nas competências de leitura que são a base do conhecimento e da aprendizagem. Daí a aposta no desenvolvimento literário sustentado, envolvendo a família, os grupos emergentes da leitura e a ligação à comunidade*”.

A coordenadora referiu que são vários os projectos de leitura desenvolvidos: De entre eles, em estreita ligação com o Plano Nacional de Leitura, salientamos o projecto leitura-a-par, que Rosa (2010) define como duas formas possíveis de intervenção no desenvolvimento da leitura. Por um lado, como projecto de parceria entre educadores / professores e pais, em que estes partilham diariamente momentos de leitura com e para os seus filhos e, por outro, como projectos organizados pelos professores, em que alunos mais velhos ou mais desenvolvidos em leitura, lêem regularmente para crianças mais novas ou com mais dificuldades. Concretizando esses projectos de leitura nos dois ciclos que estão directamente mais relacionados com o nosso estudo.

5.2.1- No Jardim de Infância

Neste ciclo de ensino tem-se privilegiado os comportamentos emergentes de leitura

Como exemplos de grandes projectos desenvolvidos temos:

- O Projecto *Leitura em Vai e Vem* (itinerância de conjuntos de livros pelas famílias das crianças) desenvolvido nos dezasseis Jardins de Infância do Agrupamento.

Paralelamente, temos a criação de projectos locais (em cada Jardim de Infância) de que são exemplos os seguintes:

- O Maravilhoso em Viagem;
- Um fio de Leitura;
- Os Meninos da Lâmpada Mágica;
- A Casa da Árvore: um lugar para contar, escrever e sonhar... - Sessões de leitura com ateliê de escrita criativa;
- LER+ Saúde em articulação com o PES (sexualidade / afectividade)
- Malas pedagógicas

Referindo-se às vantagens a coordenadora sintetizou as seguintes:

- Reforço da leitura no currículo;
- Insistência na compreensão do oral e na expressão oral, nos comportamentos emergentes de leitura e de escrita (decifração – acesso ao léxico – consciência fonológica), essencialmente através de lengalengas e trava-línguas.

5.2.2- No Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Como neste ciclo os alunos já têm contacto formal com o ensino da leitura, o projecto mais trabalhado tem sido o “leitura-a-par”.

Este projecto foi inicialmente desenvolvido em 1976 por Roger Morgan, com o intuito de apoiar crianças com graves problemas de aprendizagem, que, com o desenvolvimento do projecto passaram a um ritmo duas a três vezes mais rápido que as restantes crianças, recuperando o atraso relativamente às primeiras.

Vários estudos em Portugal (Rosa, 1988; Armando, 1990; Torres, 1997; Monteiro, 2003) demonstram que esta técnica é igualmente útil para todas as crianças, e não só para as crianças com dificuldades de aprendizagem, comprovando assim a eficácia da técnica de leitura-a-par. Os estudos citados demonstram que as crianças envolvidas neste projecto passam a ler mais rápido, dão menos erros na leitura e, sobretudo, compreendem melhor aquilo que lêem. Comprovam, ainda, que através de programas de leitura-a-par, a criança reforça os sentimentos de auto estima em relação às suas capacidades de aprendizagem, compreende que a leitura é um instrumento importantíssimo na procura de informação e ganha prazer em ler, tornando-se um verdadeiro leitor. Estes estudos permitiram ainda concluir que os pais criavam competência educativa e um relacionamento positivo com a escola. Em síntese, a “Leitura a par” permite criar um espaço onde pais e filhos interagem exclusivamente entre si, permitindo uma maior aproximação entre ambos, o que é muito positivo, pois reforça os laços efectivos já existentes, promove a colaboração escola-família e traz benefícios para a aquisição da leitura.

No ano lectivo 2009 / 2010, em concreto, neste projecto de leitura-a-par do Primeiro Ciclo, de um total de 681 alunos, estiveram envolvidos 355.

Foram realizadas, em horário pós-laboral, acções de formação para os pais destes alunos, sendo de 65%.a taxa média de comparência.

De referir que, por opção metodológica, não foram criados grupos de controlo, uma vez que a técnica da leitura-a-par está suficientemente testada a nível nacional e internacional.

Foram realizados pré-testes que mediram a velocidade e a correcção da leitura nos 355 alunos envolvidos. Porém, só os professores que tinham implementado o projecto no anterior ano lectivo é que mediram a compreensão. Foi utilizado o teste “Rei”, em versão impressa. O projecto durou 3-4 semanas de leitura diária, em casa, com um adulto, e, no final, voltou a ser aplicado o teste.

Os resultados apontaram para uma melhoria de cerca de 20% em termos de fluência.

A Coordenadora da Biblioteca, enumerou-nos, em síntese, as vantagens destes projectos, nomeadamente o leitura a par:

“- As crianças desenvolveram significativamente a fluência, a correcção e a compreensão da leitura”;

“- Os pais ficaram mais capazes de compreender os processos de desenvolvimento dos filhos quanto à leitura e a outros aspectos da aprendizagem”;

“- As crianças reforçaram os seus sentimentos de auto-estima em relação às suas capacidades de aprendizagem”;

“- Aumentou o número de idas a bibliotecas”;

“- Aumentou o número de livros que se compram para casa”;

“- Os professores sentem que podem contar com os pais de uma forma positiva”;

“- Reforço da leitura no currículo”;

“- Alargamento da leitura extensiva às temáticas dos Afectos, da Alimentação e da Sexualidade”.

Com este ponto (5.2.), procuramos exemplificar que projectos de leitura, em concreto, foram desenvolvidos recentemente neste Agrupamento e cujo enfoque foi o envolvimento parental.

Na análise da coordenadora e com a qual concordamos, pelos dados transmitidos e resultados obtidos, julgamos poder afirmar que se trata de uma problemática plenamente assumida pela equipa da biblioteca e que tem aceitação e receptividade dos docentes e dos encarregados de educação. Segundo a Coordenadora referiu-nos também esse aspecto, estender e generalizar a implementação do projecto a um maior número de alunos e, se possível, adoptar metodologias ainda mais rigorosas na recolha e tratamento dos dados.

5.3. - Os questionários aos professores e pais

No capítulo anterior fizemos a caracterização da amostra dos professores e dos pais (dimensão 1 dos respectivos questionários). Neste ponto centramo-nos no que é efectivamente o nosso estudo, procedemos à apresentação e interpretação dos dados, remetendo essa análise para as questões de investigação e tentamos encontrar respostas para as mesmas. Para tal, apresentamos os dados recolhidos nos quadros seguintes e tentamos interpretá-los.

5.3.1- O conceito de leitura. O ensino e promoção da competência leitora.

Esta segunda dimensão do questionário apresenta dados sobre o conceito de leitura, o ensino desta competência e a sua promoção.

Na questão (2.1) pedíamos aos professores e pais para ordenarem diferentes concepções de leitura, segundo o grau de importância que cada um lhe atribuía, sendo que 1 era a definição que mais se aproximava e 4 a que mais se afastava. Com esta questão pretendemos averiguar e reflectir sobre o conceito de leitura apresentado por professores e pais. Julgamos ser possível que, no caso dos professores, este conceito esteja em estreita ligação com os princípios metodológicos posteriormente usados no ensino formal da leitura e, no caso dos pais, em ligação com o desenvolvimento dos comportamentos emergentes à aprendizagem dessa competência. Os dados relativos à concepção de leitura quer dos professores quer dos pais são apresentados no quadro 14.

		Concepções de leitura							
		Ler é transformar letras e palavras em sons.		Para ler a criança usa processos perceptivos, cognitivos e linguísticos utilizando experiências e conhecimentos anteriores.		Ler é perceber o código escrito.		Ler é uma actividade complexa e variada que consiste no estabelecimento de uma relação entre o leitor e o texto, cabendo ao leitor compreender o texto.	
Grau de importância		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1	Professores	3	5%	29	50%	2	3%	24	41%
	Pais	34	25%	21	15%	28	20%	56	40%
2	Professores	1	2%	21	36%	9	15%	27	47%
	Pais	49	35%	45	33%	34	25%	11	8%
3	Professores	4	7%	5	9%	46	80%	3	5%
	Pais	15	10%	34	24%	53	38%	37	27%
4	Professores	50	86%	3	5%	1	2%	4	7%
	Pais	41	30%	39	28%	24	17%	35	25%
TOTAL	Professores	58	100%	58	100%	58	100%	58	100%
	Pais	139	100%	139	100%	139	100%	139	100%

Quadro 14: Concepção de leitura segundo os professores e os pais

Da análise dos dados do quadro parece-nos relevante que, relativamente à concepção “*ler é transformar letras e palavras em sons*”, os dados evidenciam claramente que 86% dos professores ordenam-na em último lugar. Contudo, e tratando-se de uma concepção tão pouco sustentada nos últimos estudos científicos, ainda verificamos que 5% dos inquiridos a colocam em 1.º lugar. No que respeita aos pais, julgamos que os dados recolhidos não nos mostram evidências nem nos permitem tirar conclusões, uma vez que se distribuem por todos os níveis. Na verdade, estes resultados, no grupo dos pais, demonstram uma tendência que se manterá nas afirmações seguintes.

Na concepção de leitura “*ler implica a constante interacção de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objectivos da leitura e as características do texto*”, é de salientar os 50% dos professores que a colocam em 1.º e os 36% que a colocam em 2.º, mostrando assim grande unanimidade em ordená-la nos dois primeiros lugares. Já no que concerne aos pais é ordenada mais vezes em 2.º lugar, com 33% e depois em 4.º com 28%.

A concepção seguinte de leitura, “*ler é descodificar e decifrar fluentemente o código escrito*”, apresenta dados bastante consensuais uma vez que 80% dos professores a ordena em 3.º lugar, sendo pouco expressivas as restantes ordenações. Isto demonstra que muitos professores já se afastaram de uma concepção de leitura baseada na decifração. No caso dos pais, volta a surgir uma distribuição das ordenações de igual modo pelos quatro níveis, apenas se destacando o 3.º lugar com 38% e com os outros níveis a estar perto.

Relativamente ao último conceito de leitura que apresentámos, “*ler é uma actividade cognitiva complexa e multifacetada que consiste numa interacção entre o leitor e o texto, cabendo ao leitor descodificar e compreender o texto de modo a que ele faça sentido*”, verificamos que 47% dos professores o ordenam em 2.º lugar e 41% em 1.º. Se somarmos as duas primeiras ordenações obtemos a percentagem de 88%. Os pais mostram algum consenso relativo ao 1.º lugar com 40%, mas em oposição apresentam também 27% no 3.º e 25% no 4.º, o que não esclarece quanto ao seu conceito de leitura.

Em síntese, julgamos que nos professores há alguma uniformidade relativamente às valorizações que fazem nos diferentes conceitos de leitura apresentados e esta relativa uniformidade reflecte os últimos estudos acerca do que é

a leitura e das estruturas que o aprendiz leitor usa no desenvolvimento desta competência. Pode daqui inferir-se que os professores inquiridos, através da sua formação de base e da formação contínua, têm sabido adequar o conceito à forma como ele é hoje descrito na literatura.

Já para os pais, as opiniões que expressam parecem não reflectir os últimos conhecimentos acerca do que é a leitura, o que poderá ser sinónimo de não criarem as melhores condições para que o seu educando faça essa aprendizagem. Estes resultados demonstram também que, da parte da escola, não há a suficiente ligação com os pais para os levar a compreender a importância que tem um conceito de leitura mais amplo.

Seguidamente apresentamos um quadro comparativo em que atribuímos 4 pontos quando um item é ordenado em 1.º lugar, 3 quando é citado em 2.º, 2 se ordenado em 3.º e 1 quando citado em 4.º lugar. Dessa análise resulta o quadro 15.

Concepções de leitura	Total de pontos (Ordem de preferência)	
	Professores	Pais
Ler é transformar letras e palavras em sons.	73 (4.º)	354 (2.º)
Para ler a criança usa processos perceptivos, cognitivos e linguísticos utilizando experiências e conhecimentos anteriores.	192 (1.º)	326 (4.º)
Ler é perceber o código escrito.	128 (3.º)	344 (3.º)
Ler é uma actividade complexa e variada que consiste no estabelecimento de uma relação entre o leitor e o texto, cabendo ao leitor compreender o texto.	187 (2.º)	366 (1.º)

Quadro 15: Análise comparativa na concepção de leitura segundo os e os professores e pais

A partir da análise dos dados do Quadro 8, realça-se, na perspectiva dos professores, a grande proximidade entre as duas concepções ordenadas em 1.º com 192 pontos e 2.º lugar com 187. De facto, ambas correspondem aos conceitos de leitura mais recentes, que se centram e suportam nos últimos estudos acerca do que é a leitura, dos seus comportamentos emergentes e dos mecanismos que o aprendiz de leitor usa para ler, em suma, que colocam ênfase no factor compreensão e num papel activo por parte do leitor. Igualmente relevante é a pouca expressão pontual que

apresentam as outras duas concepções que podemos referir como menos recentes e relacionadas apenas com processos decifratórios e não tanto com a leitura enquanto compreensão. No que respeita à concepção dos pais não podemos verificar esse consenso na definição de leitura uma vez que os valores estão quase uniformemente distribuídos por todos os níveis. De tal forma é assim que a afirmação que para os professores é a mais pontuada “*Ler é uma actividade complexa e...*”, para os pais é precisamente o oposto, ficando em último lugar. De realçar que nos professores há opiniões sólidas e seguras o que já não acontece nos pais. Nestes, para além dos lugares na ordenação, o que ressalta é a proximidade entre duas concepções de leitura tão diferentes como é o caso da afirmação pontuada em 1.º lugar e a pontuada em 2.º lugar. Dos resultados globais a esta questão ficam, contudo, algumas perplexidades: por um lado, os professores, que valorizam desta forma o conceito, nem sempre demonstram uma prática condizente; por outro lado, os pais, que aparentemente têm um conceito de leitura menos adequado às recentes investigações, valorizam essa competência de forma muito decisiva.

Na questão seguinte (2.2.) “*Hoje em dia cada vez se lê mais, contudo, lendo mais, não lemos melhor*”, pedíamos aos professores para ordenarem, de entre as várias razões, as que mais contribuíam para a realidade apresentada. Julgamos ser necessário explicar e contextualizar o pressuposto de que partimos. É um facto que não questionámos os professores se concordavam ou não com este pressuposto, contudo, a verdade é que nem no pré-teste nem no questionário final, ninguém deixou a questão por responder ou aparentou não concordar com ele, pelo que, optámos por mantê-lo.

Os dados relativos à justificação da afirmação anterior são apresentados no quadro 16.

Hipóteses de explicação para a realidade apresentada	Grau de contribuição para o pressuposto apresentado									
	1.º		2.º		3.º		4.º		5.º	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A Escola precisa repensar algumas práticas no modo como ensina a ler.	15	26%	9	16%	8	14%	16	28%	10	17%
Os professores ainda se não apropriam da investigação mais recente e não reflectem as suas práticas à luz desses dados.	4	7%	9	16%	7	12%	18	31%	20	34%
Muitos dos alunos não desenvolvem os comportamentos emergentes ao ensino formal da leitura.	12	21%	11	19%	20	34%	11	19%	4	7%
As leituras multimodais (computador, telemóvel, jogos electrónicos, televisão...) dificultam o ensino formal da leitura.	9	16%	13	22%	10	17%	3	5%	23	40%
A família não cumpre o seu papel de motivar para a leitura e desenvolver actividades pré-leitoras.	18	31%	16	28%	13	22%	10	17%	1	2%
Total	58	100%	58	100%	58	100%	58	100%	58	100%

Quadro 16: Ordenação das razões pelas quais “lendo mais não lemos melhor”

Da análise dos dados recolhidos na afirmação “*A Escola precisa repensar algumas práticas no modo como ensina a ler*” verificámos uma dispersão na ordenação das respostas. Contudo, o destaque maior vai para os 26% dos professores que o citam em 1.º lugar, mas também para os 28% que o citam em 4.º. Nos restantes lugares de ordenação registamos uma quantidade de opções muito semelhante. Assim, atendendo a que o foco da afirmação se centra na escola, no seu todo, enquanto instituição que estava a ser questionada e não directamente a acção dos professores, julgamos que, só por si, os dados recolhidos, assim tão repartidos, não nos permitem tirar conclusões claras sobre o grau de contribuição da escola para essa realidade.

No que respeita à afirmação seguinte “*Os professores ainda se não apropriam da investigação mais recente e não reflectem as suas práticas à luz desses dados*” que, contrariamente à anterior, já coloca um grande enfoque directamente na acção

pedagógica e didáctica do professor, deixamos de verificar essa dispersão nos dados, apontando o geral dos professores 34% e 31% para uma seriação em 4.º e 5.º lugar. De entre o conjunto de razões que poderão estar na base desta ordenação (65%, nos dois últimos lugares), julgamos poder afirmar que as principais se relacionarão com uma prática – reflexiva docente que nem sempre está presente no dia-a-dia dos professores, com a falta de formação contínua actualizada na qual estejam presentes os últimos estudos sobre a leitura e o seu ensino. Este exercício de auto-crítica, para o qual a afirmação aponta, nem sempre é assumido pelos professores como factor, quer do reconhecimento de novos referenciais teóricos, quer da sua apropriação para, a partir deles, repensar as suas práticas. Podemos mesmo dizer que há aqui uma tentativa de desculpabilização por parte dos professores, em relação à sua contribuição para a realidade apresentada. Se compararmos estes resultados com o item anterior, fica claro que quando o foco é a Escola, enquanto instituição, é mais fácil os professores reconhecerem essa participação.

Na terceira razão que apresentámos “*Muitos dos alunos não desenvolvem os comportamentos emergentes ao ensino formal da leitura*”, destaca-se o geral dos professores 34% com uma ordenação em 3.º lugar, mas o nível de dispersão dos dados é o aspecto maior a salientar. Assim, julgamos poder afirmar que a opinião dos professores aponta como razão válida e de destaque o facto de muitos alunos, ao entrarem para a escola, ainda não terem desenvolvido os comportamentos emergentes ao ensino da leitura, mas esta afirmação não revela clareza de opinião por parte dos professores, talvez mesmo porque muitos não tenham grandes referenciais teóricos sobre comportamentos emergentes ao ensino da leitura. Estes dados vêm reforçar a importância e necessidade deste estudo, já que se procura estabelecer aqui algumas relações entre os comportamentos emergentes de leitura e o desenvolvimento desta competência.

Na razão seguinte “*As leituras multimodais (computador, telemóvel, jogos electrónicos, televisão...) dificultam o ensino formal da leitura*”, os dados recolhidos voltam a mostrar alguma dispersão na ordenação das respostas. Se, por um lado, é de destacar os 40% de professores que ordenam esta afirmação em último lugar, interessa referir que nos três primeiros há percentagens de relevo, a saber, 16% em 1.º, 22% em 2.º e 17% em 3.º. Como síntese conclusiva retirada da análise dos dados, julgamos poder afirmar que, no geral, os professores entendem que as leituras multimodais não dificultam o ensino da leitura mas este não é um item de clareza para

grande parte dos professores. Esta aparente neutralidade conferida pelos professores é, contudo, preocupante, já que sabemos que a escola não se pode alhear da sociedade e dentro e fora da escola temos hoje, uma imensidão de acessos à escrita em formato digital que a escola não pode nem deve ignorar ou menosprezar.

A última razão por nós sugerida, “*A família não cumpre o seu papel de motivar para a leitura e desenvolver actividades pré-leitoras*”, questiona directamente a opinião dos professores sobre o facto de a família cumprir ou não o seu papel de motivar para a leitura e desenvolver actividades pré-leituras. Pela análise dos dados, julgamos poder afirmar que a maioria dos professores entende que tal não acontece, uma vez que 31% a ordenam em 1.º, 28% em 2.º e 22% em 3.º.

Numa análise global dos dados, julgamos poder referir que a mesma evidencia com bastante clareza que, quando os professores são questionados directamente sobre as suas práticas não se comprometem muito, quando é questionada a escola no seu todo enquanto instituição, já apontam algum grau de contribuição. Finalmente, quando é a família que é questionada são bem mais claros nesse apontar de possível causa. Estas conclusões tornam-se muito mais evidentes quando, à semelhança das questões anteriores, se faz uma comparação uma comparação global em que atribuímos 5 pontos quando esse item é ordenado em 1.º lugar, 4 quando é citado em 2.º, 3 quando é ordenado em 3.º e 2 quando citado em 4.º e 1 quando é ordenado em 5.º lugar. Dessa comparação resulta o quadro 17.

Hipóteses de explicação da realidade apresentada	Total	Ordem de contribuição
A família não cumpre o seu papel de motivar para a leitura e desenvolver actividades pré-leitoras.	214	1.º
Muitos dos alunos não desenvolvem os comportamentos emergentes ao ensino formal da leitura.	190	2.º
A Escola precisa repensar algumas práticas no modo como ensina a ler.	177	3.º
As leituras multimodais (computador, telemóvel, jogos electrónicos, televisão...) dificultam o ensino formal da leitura.	156	4.º
Os professores ainda se não apropriam da investigação mais recente e não reflectem as suas práticas à luz desses dados.	133	5.º

Quadro 17: Análise comparativa das razões pelas quais “lendo mais não lemos melhor”

Nesta questão (2.3.) solicitámos aos professores que indicassem o seu grau de concordância com cinco afirmações. Salientamos que a 1.^a está em oposição à 4.^a, a 2.^a remete para o grau de importância da consciência fonológica, a 3.^a tem como foco o tipo de capacidades que o aluno mais usa durante o processo de leitura e a última remete para a diáde - professor melhor informado encontra melhores estratégias no domínio da leitura. O grau de concordância com as afirmações é apresentado no quadro 18.

Grau de concordância com as afirmações	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A leitura começa a desenvolver-se com o ensino formal na escola.	22	38%	25	43%	8	14%	3	5%	58	100%
Numa língua de base alfabética como é a nossa, a consciência fonológica é determinante para a aprendizagem da leitura.	0	0%	1	2%	27	47%	30	52%	58	100%
Durante a leitura o aluno usa mais capacidades sensoriais do que cognitivas e linguísticas.	6	10%	31	53%	18	31%	3	5%	58	100%
Antes da aprendizagem formal, a criança faz, no Jardim de Infância e na família, uma aprendizagem informal da leitura.	0	0%	0	0%	24	41%	34	59%	58	100%
Um professor conhecedor do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos seus alunos saberá encontrar as melhores estratégias de ensino e desenvolvimento da competência leitora	0	0%	0	0%	24	41%	34	59%	58	100%

Quadro 18: Grau de concordância com afirmações relativas à aprendizagem da leitura

Relativamente à afirmação “A leitura começa a desenvolver-se com o ensino formal na escola”, pelos dados recolhidos, julgamos que importa salientar dois aspectos: por um lado a concentração da opinião dos professores, 38%, na opção discordo totalmente e 43% na opção discordo, o que juntas as duas opções negativas totalizam 81%, mas, por outro, a existência de 14% de professores que ainda

manifestam concordância e 5% que exprimem concordar totalmente com a afirmação. Este último facto, conjugado com a análise de outros itens, merece uma reflexão mais profunda uma vez que, não encontra sustentação nem na leitura do estado da arte que fizemos nem em toda a investigação na área dos comportamentos emergentes de leitura.

Na quarta afirmação “*Antes da aprendizagem formal a criança faz, no Jardim de Infância e na família, uma aprendizagem informal da leitura*”, que optamos por analisar de seguida, visto estar em oposição à anterior, obtivemos dados que parecem evidenciar bastante consenso sobre essa aprendizagem informal da leitura antes do ensino na escola. De facto, 59% diz concordar totalmente e 41% refere concordar. Estas duas opções juntas perfazem 100%, o que é significativa uma concordância inequívoca. Como salientámos, esta afirmação está formulada em oposição à primeira, onde, pelos dados recolhidos ainda havia 19% de professores que concordava ou concordava totalmente com a afirmação contrária isto é, de que o ensino da leitura se iniciava na escola, portanto, em relativa contradição com o que agora aqui é expresso.

Na segunda afirmação, “*Numa língua de base alfabética como é a nossa, a consciência fonológica é determinante para a aprendizagem da leitura*”, recolhemos os seguintes dados que expressam uma opinião quase unânime. De facto, 47% dizem concordar e 52% concordar totalmente, o que dá um grau de concordância de 99%. Contudo, cruzando os dados obtidos na resposta a este item, com outros ao longo do questionário, julgamos poder afirmar que o facto de o geral apontar para esta clareza de resposta relativamente à importância da consciência fonológica, nem sempre significa que o professor tenha muitos conhecimentos acerca deste preditor da leitura e, sobretudo, que nem sempre os tenha presentes na sua prática lectiva. Julgamos que, o facto de ultimamente se falar bastante de consciência fonológica conduz, por si só, o professor a atribuir-lhe um elevado grau de concordância.

Os dados recolhidos na afirmação seguinte “*Durante a leitura o aluno usa mais capacidades sensoriais do que cognitivas e linguísticas*”, são bastante contraditórios e julgamos que são a expressão dessa pouca prática reflexiva da qual os novos enquadramentos conceptuais estão ausentes. Se, por um lado interessa relevar os dados que parecem ir ao encontro desses novos quadros conceptuais, uma vez que 53% afirmam discordar, temos também 31% de professores que refere concordar, o que está em total oposição aos dados anteriores.

Na última afirmação “*Um professor conhecedor do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos seus alunos saberá encontrar as melhores estratégias de ensino e desenvolvimento da competência leitora*”, os dados evidenciam enorme clareza na opinião dos professores com 59% a concordar totalmente e 41% a concordar. Este enorme consenso, julgamos que em teoria poderá remeter para o facto de o professor ter de constantemente se renovar nos quadros conceptuais e nas estratégias de ensino para formar mais e melhores leitores.

Na questão seguinte (Q.2.4.) pedimos aos professores para exprimirem a sua opinião, escolhendo uma única opção, relativamente à preparação pedagógica que pensam ter, no que à consciência fonológica diz respeito. Com ela pretendemos averiguar directamente um dos preditores mais consensuais no acesso ao código alfabético, no que concerne à formação que os professores possuem e que implicará mudanças nos princípios pedagógicos no ensino da leitura. O grau de preparação relativamente à consciência fonológica é apresentado no quadro 19.

Grau de preparação relativamente à Consciência Fonológica	N.º	%
Considero-me preparado e trabalho sempre o fonema antes do grafema.	28	48%
Tenho alguns conhecimentos, mas sinto-me inseguro e, por isso, não tenho introduzido mudanças pedagógicas na forma como abordo a leitura.	18	31%
Não tenho conhecimentos sobre a consciência fonológica mas julgo que os princípios metodológicos que uso no ensino da leitura são os correctos.	12	21%
Total	58	100%

Quadro 19: Preparação relativamente à consciência fonológica

Os dados do quadro evidenciam, por um lado, uma resposta bastante consistente na 1ª opção 48% dos professores, mas com as outras duas opções a terem percentagem significativa de respostas. São significativas os 31% que dizem ter alguns conhecimentos, contudo, por insegurança, não são acompanhados de práticas renovadas. Contudo, com um destaque maior temos os 21% que afirmando não ter conhecimentos sobre consciência fonológica, julgam que os princípios metodológicos que usam no ensino da leitura são os mais correctos. Julgamos que esta opção contém em si um princípio pedagógico pouco claro. Se não tenho conhecimento acerca de algo como posso ter certeza se o princípio que uso é o correcto.

Ainda dentro do conceito de leitura, o seu ensino e promoção, dimensão dois dos inquiridos, questionámos os pais sobre duas questões.

Na (Q. 2.2.1) pedíamos aos pais para assinalarem uma só opção que lhes parecesse mais correcta. Dos dados recolhidos resulta o quadro 20.

Assinalar a opção que lhe parece mais correcta	N.º	%
O ensino da leitura começa antes da aprendizagem na escola, com o desenvolvimento de competências pré-leitoras.	122	88%
O ensino da leitura apenas se inicia na escola.	17	12%

Quadro 20: Escolha da opção mais correcta relativa ao início da aprendizagem da leitura

Dos dados do quadro importa referir a convicção, 88% de opções, com que os pais considerarem que “*o ensino da leitura começa antes da aprendizagem na escola, com o desenvolvimento de competências pré-leitoras*”. Julgamos poder concluir que os pais têm o entendimento de que há todo um conjunto de comportamentos emergentes à aprendizagem formal da leitura feita em contexto escolar.

Na (Q. 2.2.2) voltávamos a pedíamos aos pais para assinalarem uma só opção. Dos dados recolhidos resulta o quadro 21.

Assinalar a opção que lhe parece mais correcta	N.º	%
A família é um agente educativo importante na promoção da leitura.	136	98%
A promoção da leitura compete apenas à escola.	3	2%

Quadro 21: Escolha da opção mais correcta relativamente a quem compete o ensino da leitura

Da leitura dos dados do quadro resulta que os pais mostram ter consciência do seu relevante papel na promoção da leitura. Uma percentagem de 98% terá que ser considerada por nós como reveladora de grande unanimidade à volta dessa ideia.

Aqui, em particular nesta questão, julgamos que a forma como apresentamos a formulação do item de uma forma tão exclusiva poderá ter levado alguns dos inquiridos a entre duas opções tão distintas e exclusivas, escolher aquela que será mais consensual e que lhes oferece menos dúvidas.

A terceira dimensão dos questionários apresenta dados sobre dois aspectos fundamentais da nossa investigação. Por um lado, a frequência por parte dos professores de formação contínua com enfoque no ensino da leitura e, por outro, a participação quer dos professores quer dos pais em projectos pedagógicos conjuntos, cujo objectivo tenha sido promover e desenvolver a leitura. À semelhança do que fizemos, vamos apresentar os dados em quadros e, de seguida, tentar interpretá-los.

5.3.2. – Formação contínua em ensino da leitura

Sobre o primeiro dos aspectos que referimos apresentámos aos professores várias questões. Na questão (3.1.), pretendíamos averiguar se os professores frequentaram formação contínua recente, centrada no ensino da leitura. Os resultados são apresentados no quadro 22.

Frequência recente de formação contínua em ensino da leitura.	N.º	%
Sim	21	36%
Não	37	64%
Total	58	100%

Quadro 22: Formação contínua em ensino da leitura

Da leitura dos dados verificamos que um número significativo de professores 64% relata não ter frequentado formação. Sabendo que a didáctica no ensino da leitura não fez parte da oferta formativa dos centros de formação e correlacionando este dado com a média de tempo de serviço da nossa amostra, julgamos poder inferir que a generalidade dos professores não contactou com os diversos estudos académicos que recentram o ensino da leitura na importância do leitor enquanto construtor de compreensão no processo de aprendizagem da leitura.

Na questão (3.1.1.), nos 36% de professores que referiram ter frequentado formação, pretendíamos saber qual. Intencionalmente dávamos as hipóteses PNEP ou Outra. Foi nossa intenção destacar como formação o Programa Nacional de Ensino do Português, porque da nossa experiência pessoal e do enquadramento que a DGIDC lhe dava, esta foi verdadeiramente a formação que nos últimos tempos proporcionou aos professores contacto teórico e prático com muitos dos estudos científicos na área do ensino da leitura. Dos dados obtidos resulta o quadro 23.

		N.º	%			N.º	%
Se sim, qual?	PNEP	12	57%				
	Outra	9	43%	Literatura Infantil	3	34%	
				Problemática da entrada na escrita e na leitura	1	11%	
				Licenciatura com especialização em Língua Portuguesa	1	11%	
				Crianças com perturbações na leitura e na escrita	1	11%	
				Dificuldades de aprendizagem na Língua Materna	1	11%	
				Não indicaram a formação	2	22%	
	Total	21	100%				

Quadro 23: Formação contínua frequentada

Da dupla leitura dos dados do quadro julgamos poder destacar que nos 36% de professores que referiram ter frequentado formação, 57% mencionou o PNEP e 43% outra formação. Em relação aos 57% que frequentaram a formação PNEP, julgamos que seu o enfoque quer em contexto teórico quer das sessões de acompanhamento tutorial⁷ era mesmo o ensino da leitura⁸. Já no que respeita aos 43% que assinalou ter frequentado outra formação com enfoque no ensino da leitura e, ao mencionarem o nome, são de relevar os 33% que referiu “Literatura Infantil” e os 22% que não indicam a formação. Assim sendo, julgamos que, em rigor não podemos tirar conclusões uma vez que estas e as outras formações frequentadas não teriam tido como centro o ensino da leitura. Assim sendo, julgamos poder referir que os professores ainda não só recentraram as suas práticas nos novos referenciais teóricos assim como poderão não ter renovado muito as suas práticas visto que as formações referidas não eram em ensino da leitura e não tinham supervisão em contexto sala de aula, como foi o caso do PNEP.

⁷ Ver sítio da DGIDC <http://www.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx> e sítio do núcleo que funcionava no Agrupamento de Abraveses e no qual éramos o professor formador residente <http://pnepabraveses.wordpress.com/>

⁸ Recordemos que tivemos como nossas formadoras, por um lado, as Doutora Inês Sim-Sim e Fernanda Leopoldina Viana, para citar dois dos nomes que mais têm investigado a problemática do ensino e avaliação da leitura e, por outro, algumas das co-autoras do Novo Programa de Português.

A questão (3.2.) pretendia avaliar globalmente essa formação e, com isso concluir do proveito pedagógico que o professor teria obtido com sua frequência. Dos dados obtidos resulta o quadro 24.

Avaliação da formação frequentada	N.º	%
Nada proveitosa	0	0%
Pouco proveitosa	0	0%
Proveitosa	10	48%
Muito proveitosa	11	52%
Total	21	100%

Quadro 24: Avaliação da formação contínua frequentada

Da leitura do quadro, importa reter e valorizar que 48%, dos professores avaliavam essa formação como proveitosa e 52% como muito proveitosa. Julgamos que estes são dados bastante expressivos.

A formulação da questão (3.3.), tinha como objectivo averiguar do desejo pessoal/necessidade, por parte dos 64% de professores que em 3.1 tinham respondido “*não ter frequentado formação específica em ensino da leitura*”. Dos dados obtidos nesta questão resulta o quadro 25.

Opções	N.º	%
Gostaria de frequentar formação específica para reflectir sobre esses conhecimentos e poder melhorar as minhas práticas lectivas.	37	100%
Sinto-me seguro(a) no ensino da leitura e não sinto necessidade de frequentar qualquer formação.	0	0%
Total	37	100%

Quadro 25: Intenção de frequentar formação contínua em ensino da leitura

Da análise do quadro, resulta com clarividência que 100% dos professores que ainda não frequentaram formação com enfoque no ensino da leitura gostariam/sentem necessidade de o fazer. Numa análise crítica julgamos poder referir que a forma como apresentamos as duas opções tão extremas, convida os professores a darem a resposta mais expectável. Assim sendo, os 100% podem de facto corresponder a uma vontade intrínseca e verdadeira como podem, pela formulação das duas opções, conter alguma percentagem de respostas menos reveladora dessa vontade.

5.3.3. - Participação em projectos comuns de leitura

Recentrando a análise dados do questionário no aspecto fulcral do nosso trabalho, isto é, na participação quer dos professores quer dos pais em projectos pedagógicos conjuntos com objectivo de promover e desenvolver a leitura, apresentamos a formulação aos professores, das questões (3.4. e 3.4.2.), cujos resultados apresentamos em quadro conjunto.

Dos dados obtidos no questionamento aos professores, resulta o quadro 26.

Participação dos professores em projectos comuns que envolvam leitura e a família					
	N.º	%	Nome do projecto	N.º	%
Sim	21	36%	Leitura a par	19	90%
			Ler é crescer	1	5%
			PNL	1	5%
Não	37	64%			
Total	58	100%			

Quadro 26: Participação dos professores em projectos comuns de leitura e nome do projecto

Numa primeira apreciação dos dados do quadro resulta que 36% dos professores já participou em projectos comuns de leitura envolvendo a família. Contudo, o dado mais relevante é a grande maioria, 64%, que ainda não o fez. Confrontando estes dados com os recolhidos na entrevista não estruturada à coordenadora da biblioteca do Agrupamento, apesar de esta considerar que se tem trabalhado bastante em favor da literacia em geral e, em particular, da atenção dada à leitura, muito há ainda a fazer, pois 64% de professores diz ainda não ter participado em projectos. Numa segunda leitura dos dados do quadro importa relevar que, quanto ao nome do projecto, 90% referiu o Leitura-a-par. Os outros não parecem significativos até porque o PNL não é um projecto em concreto de envolvimento na leitura mas sim um plano nacional muito mais alargado.

As questões (3.1. e 3.2) apresentadas aos pais tiveram o mesmo objectivo. Dos dados recolhidos resulta o quadro 27.

Participação em projectos que envolvam leitura					
	N.º	%		N.º	%
Sim	68	49%	Jardim de Infância	54	79%
			Escola	14	21%
Não	71	51%			
Total	139	100%			

Quadro 27: Participação dos pais em projectos comuns de leitura/nome do projecto

Da leitura dos dados do quadro 18, resulta um grande equilíbrio entre os 49% de pais que já se envolveram em projectos comuns de leitura e os 51% que diz nunca ter participado. Daqui julgamos poder inferir que, cabe à escola nos próximos tempos, o papel decisivo para motivar/desenvolver com os pais esses projectos comuns de leitura.

Numa outra análise aos dados do quadro, importa referir que dos 49% que mencionou já ter estado envolvido em projectos de leitura, 79% diz tê-lo feito no Jardim de Infância e somente 21% refere ter sido na Escola do 1.º Ciclo. Julgamos que estes dados expressam a realidade que se passa no nosso sistema de ensino. Ao nível do Jardim de Infância desenvolvem-se muitos projectos relativos à leitura, ainda que não formais, nem estruturados, como confirmamos mais adiante. No que respeita à Escola esse envolvimento com a família tende a diminuir.

Na questão (3.2.2.) questionámos os pais que disseram ter participado em projectos de leitura sobre o nome do mesmo. Da recolha dos dados resulta o quadro 28.

Nome do Projecto	N.º	%
Ler+	8	12%
Leitura a par	9	13%
Mochila em vai e vem	5	7%
Semana da leitura	6	9%
A hora do conto	8	12%
Um fio de leitura	3	5%
Construir um livro	1	1%
Mês da leitura	2	3%
Enriquecer a biblioteca do jardim	2	3%
PNL	2	3%
Cantinho da leitura	1	1%
Ler e aprender	1	1%
Não me lembro	20	30%
Total	68	100%

Quadro 28: Nomes dos projectos com envolvimento parental na leitura

Da leitura dos dados do quadro 19, julgamos que é relevante a percentagem de 30% de pais que refere não se lembrar do nome. De facto, sendo a nossa amostra constituída por pais de alunos do 1.º e 2.º anos, julgamos que tais projectos não teriam sido desenvolvidos à tempo suficiente que levasse ao esquecimento do seu nome. Tal poderá significar que não terão sido tão marcantes ou esse envolvimento não ter sido tão potenciado levando mesmo ao seu esquecimento.

Dados que ainda nos parecem significativos são os 14% da “Leitura-a-par”, um projecto estruturado e desenvolvido já em pleno 1.º ciclo e também os 12% da “hora do conto”. Nomes de projectos como “Ler+” com 12% ou “PNL” com 3%, sabemos que não são nomes de projectos de Leitura mas sim de Planos Nacionais de Leitura, coordenados pelas Direcções Gerais do Ministério da Educação.

Na questão (3.4.3. e 2.2.2) questionámos professores e pais sobre a duração do projecto. Este é um aspecto importante a considerar nos projectos de envolvimento parental uma vez que vários autores entre os quais (Torres, 1997); (Monteiro, 2003) e (Rosa 2009 e 2010), uma vez que todos referem que a duração ideal deste tipo de projectos de envolvimento parental em leitura deve ser cerca de 6 semanas. Dos dados obtidos resultam os quadros 29 e 30.

Duração do projecto segundo os professores	N.º	%	Duração do projecto segundo os pais	N.º	%
Quinze dias	1	5%	Um ano lectivo	17	25%
Um mês	6	28%	Quatro meses	4	6%
Um mês e meio	7	33%	Dois meses	7	10%
Dois meses	3	14%	Quinze dias	3	4%
Dois períodos lectivos	2	10%	Uma semana	6	9%
Seis meses	1	5%	Uma vez por mês	6	9%
Durante todo o ano	1	5%	Um dia	3	4%
Total	21	100%	Não me lembro	22	33%
			Total	68	100%

Quadro 29 e 30: Duração do projecto segundo os professores e os pais

Da leitura dos dados do quadro, no que se refere aos professores, os resultados obtidos parecem indicar-nos durações de projectos, bastante de acordo com o que a literatura recomenda. De facto, somando as três durações mais citadas, “um mês com 28%, um mês e meio com 33%, e dois meses com 14%”, obtemos a percentagem total de 75% o que julgamos ser significativo, não só porque se trata de uma percentagem inequívoca mas também porque está de acordo com o que defendem os investigadores citados no início da questão.

As restantes percentagens não são significativas e expressam períodos de tempo pouco condizentes quer com a realidade quer com o que preconizam os investigadores nos projectos de envolvimento em leitura.

No caso dos pais interessa relevar, por um lado, a elevada percentagem de 33% que diz não se lembrar da duração do projecto e, por outro, também a significativa percentagem que refere um ano lectivo.

Esta duração não só não está de acordo com o que recomendam os estudos (Rosa, 2009, 2010), como seria totalmente contra o próprio projecto em si. O aluno, os pais e a Instituição Escola como mediadora, não conseguiram um projecto de envolvimento sério, convincente e estruturado na leitura. Julgamos que estes dados dos pais revelam, por um lado, uma confusão entre projectos de leitura e desenvolvimento dos mecanismos de leitura emergente na criação de condições para a sua aprendizagem, provavelmente até mais em motivação e não tanto nos projectos

concretos. No caso dos pais, apenas 10%, é uma percentagem escassa que refere uma duração aceitável, estando em contraste com a opinião dos professores.

Com a questão Q (3.5.) foi nosso objectivo averiguar da possível correlação entre o envolvimento em projectos de leitura e o aumento da motivação alunos / filhos para a mesma. Dos dados obtidos resulta os quadros 31 e 32.

Motivação dos alunos segundo os professores		
Sim	21	100%
Não	0	0%
Total	21	100%

Motivação dos filhos segundo os pais		
Sim	66	97
Não	2	3%
Total	68	100%

Quadro 31 e 32: Motivação dos alunos para ler após participar no projecto

Da análise dos dados em ambos os quadros resulta a obtenção de uma resposta absolutamente inequívoca uma vez que 100% dos professores e 97% dos pais afirmam que o envolvimento dos alunos neste tipo de projectos contribui para um acréscimo de motivação destes para as actividades de leitura. Assim sendo, com uma resposta tão expressiva, julgamos que a mesma prova que a participação em projectos de leitura contribui de forma decisiva para o envolvimento e motivação dos alunos nas actividades de leitura.

Na questão (3.6. e 3.3.) foi nosso objectivo averiguar sobre os ganhos que os alunos apresentaram a nível de leitura, após terem participado nos projectos Aos professores fizemo-lo com uma escala de valores e aos pais com uma questão fechada (sim/não). Dos dados recolhidos resultam os quadros 33 e 34.

Ganhos dos alunos a nível de competência de leitura segundo os professores	N.º	%
Nada significativos	0	0%
Pouco significativos	1	5%
Significativos	15	71%
Muito significativos	5	24%
Total	21	100%

Ganhos dos alunos a nível de competência de leitura segundo os pais	N.º	%
Sim	59	87%
Não	9	13%
Total	68	100%

Quadro 33 e 34: Ganhos gerais em leitura dos alunos envolvidos

Da apreciação dos dados recolhidos no que respeita aos professores resulta que 71% refere que os ganhos foram significativos e 24% classifica-os mesmo como

muito significativos. Se somarmos estas duas percentagens que representam as opiniões favoráveis em relação aos ganhos, obtemos a percentagem bem esclarecedora de 95%. No caso dos pais, 87% refere que sim. Neste caso, interessa contextualizar que optámos por apenas avaliar os ganhos em termos de opções sim ou não. Sabemos que este tipo de opções extremas (sim/não) poderá fazer com que os pais respondam positivamente e na opção que seria expectável o que poderá fazer com que não possamos valorizar tanto as respostas dos pais.

Na questão (3.7. e 3.5.) pretendemos averiguar o facto de os pais que participaram em projecto de leitura, passaram ou não a estar mais interessados no percurso escolar dos filhos. Dos dados recolhidos resulta o quadro 35 e 36.

O interesse dos pais em relação ao percurso escolar dos filhos na perspectiva dos professores		
	N.º	%
Sim	19	90%
Não	2	10%
Total	21	100%

Interesse dos pais no percurso escolar dos filhos na perspectiva dos próprios pais		
	N.º	%
Sim	51	75%
Não	17	25%
Total	68	%

Quadro 35 e 36: Aumento do interesse dos pais no percurso escolar dos filhos

Da leitura dos dados dos quadros resulta uma resposta muito convicta uma vez que 90% dos professores assinala que sim. Já no que se refere aos pais, estes apresentam, uma resposta que, não sendo tão expressiva, 75%, não deixa de ser esclarecedora. Contudo, julgamos que em si mesmo ela é reveladora da sua convicção.

Analisámos os inquéritos dos 17 pais que responderam não e verificámos que 29% acrescenta como explicação “não passei a estar mais interessado porque já estava”. Esta resposta, a nosso ver, ainda reforça mais o interesse do pai pois parece-nos um convicto e que aqui aparece reforçado.

Na questão (3.6.) solicitávamos aos pais que, de entre as três vantagens apresentadas resultantes do seu envolvimento familiar na formação de leitores, enumerassem a mais relevante. Dos dados recolhidos resulta o quadro 37.

Vantagens do envolvimento da família na formação de leitores	N.º	%
Melhorar a sua própria leitura.	4	6%
Criar laços de interacção com os filhos.	40	59%
Compreender melhor a aprendizagem da leitura do seu filho(a).	24	35%
Total	68	100%

Quadro 37: Vantagens do envolvimento parental em projectos de leitura.

Da leitura dos dados do quadro resulta que a vantagem mais enumerada, com 59%, foi “criar laços de interacção com os filhos”. Sendo esta uma percentagem relativamente elevada, torna-se interessante analisar visto que a leitura não aparece percebida como vantagem em si mesmo, mas sim com a criação de condições favoráveis para o estabelecer de laços entre pais e filhos, o que é importante para a aprendizagem em geral e não só para a formação de leitores. Os 35% de pais que dizem ter passado a compreender melhor a leitura do seu filho(a) julgamos que também são de relevar porque se os pais compreendem melhor a leitura, certamente estarão mais preparados e a envolverem-se mais na formação de verdadeiros leitores.

A questão (3.7.) retoma os professores inquiridos que na (3.4) tinham respondido não, isto é, nunca tinham participado em projectos comuns da leitura. A mesma procura reunir o conjunto de razões aduzidas pelos professores, por isso reveste-se de importância. Dos dados recolhidos resulta o quadro 38.

Se respondeu não em 3.4., indique a razão						
		N.º	%			
	Julgo que os ganhos serão insignificantes	1	3%			
	Penso que o envolvimento dos pais pode acontecer informalmente e não em coordenação com a escola.	13	35%			
			N.º	%		
	Outra razão.	23	62%	Falta de oportunidade para o fazer	8	35%
				Falta de oportunidade e desinteresse dos Encarregados de Educação	6	26%
				Já desenvolvo a leitura na sala de aula	2	9%
				Reiniciei à pouco à pouco a componente	1	4%
				Ter turma e muitas horas de formação na temática	1	4%
				Esta temática não está directamente relacionada com a minha área de docência (Ed. Especial)	5	22%
	Total	37	100%		23	100%

Quadro 38: Razões pelas quais os professores ainda não participaram em projectos comuns de leitura.

Da análise dos dados verificamos que 35% dos professores entende que o envolvimento dos pais pode acontecer informalmente e não estruturado e em coordenação com a Escola. Estes dados parecem-nos interessantes e julgamos poder interpretá-los, para além do conteúdo da própria opção. Julgamos poder concluir que estes 35% podem significar que muitos professores ainda se não aperceberam das vantagens de trabalhar projectos de leitura comuns e estruturados. Relacionado com este aspecto recordamos que já em questões anteriores havia uma percentagem de professores que tendia a não potenciar e valorizar a participação dos pais. De entre os 62% de professores que assinalaram outra opção, julgamos serem importantes os 35% que argumentam com falta de oportunidade para o fazer. Sabendo que, em si mesmo, estes projectos não trazem ao professor um acréscimo da necessidade de tempo e, segundo os dados recolhidos na entrevista à coordenadora da biblioteca do

Agrupamento, têm sido proporcionadas todas as condições aos professores, incluindo formação aos pais. Em estreita ligação com o que referimos, está a percentagem de 26% que, além da falta de oportunidade acrescenta desinteresse dos encarregados de educação. De referir ainda que, os 23% que acrescentam “a temática não está relacionada com a minha área de docência” são 5 professores pertencentes ao grupo de educação especial.

A questão (3.7.) retoma os pais inquiridos que na questão (3.1.) tinham respondido não, isto é, nunca tinham participado em projectos comuns da leitura. Na sua essência ela procura reunir o conjunto de razões aduzidas pelos pais, por isso reveste-se de importância. Do conjunto de dados recolhidos resulta o quadro 39.

Razões para a não participação por parte dos pais em projectos de leitura	N.º	%			
Julgo que os ganhos dessa participação serão pouco relevantes.	1	1%			
Penso que o envolvimento dos pais pode acontecer informalmente e não em coordenação com a escola.	8	11%			
Nunca me foi proposto pelo Jardim-de-infância ou Escola.	50	71%			
Outra	12	17%	Falta de tempo	11	92%
			Não sabe	1	8%
Total	71	100%		12	100%

Quadro 39: Razões pelas quais os pais ainda não participaram em projectos comuns de leitura

Da análise dos dados parece-nos relevante o facto de 71% dos pais apontar a razão “nunca me foi proposto pelo Jardim de Infância ou Escola”. Tratando-se de uma percentagem tão significativa, julgamos que ela é reveladora do muito trabalho comum que ainda é necessário entre a escola e a sociedade, neste caso a família. Sabemos que a escola não existe desinserida do meio social e os alunos que a frequentam, nomeadamente os que estão a iniciar a aprendizagem da leitura, terão muito a ganhar no desenvolvimento dessa competência da leitura e no elevar dos seus níveis literários.

Neste tipo de envolvimento, julgamos caber à Escola a promoção e potenciação desse envolvimento comum com a família em projectos de leitura. Os 11% de pais que dão como razão o envolvimento informal da família, julgamos que

poderão estar a não potenciar esse envolvimento e, eventualmente, a ter presentes aspectos mais relacionados com a motivação e acompanhamento ocasional de processo e não propriamente a envolver-se em projectos comuns de leitura.

Dentro dos 17% que apontam outras razões, é elevada a percentagem, 92%, dos que referem falta de tempo. Julgamos que é uma resposta que, por um lado, tem de se enquadrar e contextualizar no tempo actual, no modelo de organização familiar e no crescimento de dificuldades a diferentes níveis e, por outro, poderá também ser reflexo de uma falta efectiva de vontade. Julgamos que em muitos dos casos a opção “falta de tempo” é, em si mesmo, muito vaga e poderá querer representativa outros aspectos que não especificamente a falta de tempo.

5.3.4 - Comportamentos facilitadores da leitura

Esta dimensão do inquérito aos professores e pais, procura recentrar o nosso estudo nos aspectos/comportamentos facilitadores da Leitura Emergente.

Assim na questão (4.1.) era solicitado aos professores que ordenassem, segundo o grau de relevância, os quatro preditores da leitura (consciência metacognitiva, práticas de leitura em casa, consciência fonológica e Consciência morfológica. As práticas de leitura são o preditor que mais se diz respeito ao nosso estudo, daí o analisarmos mais em pormenor. Dos dados recebidos resulta o quadro 40.

		1º		2º		3º		4º		Total	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Grau de relevância dos preditores de leitura	<u>Consciência metacognitiva</u> (conjunto de ideias e concepções que a criança tem acerca do que será a leitura, isto é, compreender a leitura como uma aptidão para comunicar sentido).	10	17%	15	26%	18	31%	15	26%	58	100%
	<u>Práticas de leitura em casa.</u>	15	26%	10	17%	15	26%	18	31%	58	100%
	<u>Consciência fonológica</u> (capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral – Consciência silábica, intrassilábica e fonémica).	30	52%	18	31%	7	12%	3	5%	58	100%
	<u>Consciência morfológica</u> (capacidade de perceber que os morfemas são partes constituintes das palavras, de os identificar, de aceder ao seu significado e de o generalizar).	3	5%	15	26%	18	31%	22	38%	58	100%

Quadro 40: Ordenação dos preditores de leitura segundo o grau de importância

Da leitura dos dados do quadro importa referir que a consciência metacognitiva é ordenada essencialmente em 3.º lugar com 31%, havendo igual distribuição entre o 2.º e o 4.º lugar, respectivamente com 26% cada um.

No preditor seguinte, práticas de leitura em casa, os dados do quadro mostram-nos grande dispersão. Contudo, julgamos dever destacar os 31% de professores que o ordenam em 4.º lugar. Com base no que referimos, julgamos que os professores não atribuem às práticas de leitura em casa, uma relevância consistente que aponte uma

tendência definida, encontrando-se esta muito distribuída e com bastantes ordenação em último lugar.

A consciência fonológica é o preditor que recolhe um maior grau de unanimidade e relevância dos primeiros lugares. Assim, 52% dos professores ordenam-no em 1.º lugar e 31% em 2.º. Se juntarmos os dois primeiros lugares obtemos um total de 83% o que nos parece uma posição bastante clara e inequívoco.

A consciência morfológica aparece-nos ordenada com maior relevância nos últimos lugares de que são exemplo os 38% do 4.º lugar.

À semelhança de questões anteriores, apresentamos um quadro com a análise comparativa tendo por base a atribuição de uma escala de pontos. Dessa comparação resulta o quadro 41.

Análise comparativa da relevância dos preditores de leitura	1º	2º	3º	4º	Total (Ordem)
Consciência fonológica	30	18	7	3	191 (1.º)
Práticas de leitura em casa	15	10	15	18	138 (2.º)
Consciência metacognitiva	10	15	18	15	136 (3.º)
Consciência morfológica	3	15	18	22	115 (4.º)

Quadro 41: Análise comparativa do grau de importância dos preditores de leitura

Da leitura do quadro, podemos verificar que a consciência fonológica é ordenada em 1.º lugar de forma clara e com larga margem, as práticas de leitura em casa aparecerem em 2.º, muito próximas da consciência metacognitiva e, no último lugar, a consciência morfológica.

Ao longo deste trabalho referimos já o interesse que, regra geral, os professores mostram pela consciência fonológica como factor facilitador da leitura, apesar de, na sua formação inicial ou complementar, este preditor vão ter a relevância que devia. Tal poderá significar que os professores se vão apropriando e tendo contacto com os muitos estudos publicados nesta área dos quais já referimos alguns (Cf. ponto 2.2) e o NPP⁹ lhe dar essa relevância e carácter estruturante na aprendizagem da leitura.

⁹ NPP – Novo Programa de Português que entrará em vigor no início do ano lectivo de 2011/2012

Temos vindo a verificar e concluir que a consciência fonológica recolhe em vários domínios e contextos posições bastante claras por parte dos professores. Como tal, os dados deste quadro estão em coerência com esse destaque de que falamos. Sobre o distanciamento bastante notório nas percentagens entre as competências do nível da linguagem oral e o conhecimento acerca do impresso é que merece alguma reflexão de inferência. Julgamos que tal se deve à não percepção clara pelos professores da ligação estreita entre o conhecimento do impresso e a leitura. Haverá alguns professores que nesta fase da leitura emergente não reconheçam a enorme ligação entre o impresso e o sucesso posterior em leitura.

Na questão (4.1.1.) pedimos aos professores que, de entre os preditores anteriormente ordenados, indicassem aquele(s) em que pedagogicamente se sentiam menos preparados. Com ela pretendemos averiguar da necessidade de preparação sentida em cada um dos preditores e, de entre todos, reflectir às práticas de leitura em casa, pois é aquele que mais se relaciona com o nosso estudo. Como no questionário pedíamos aos professores que indicassem o ou os preditores, alguns deles indicaram mais que uma opção, o que faz com que o número total não corresponda aos habituais 58 professores. Dos dados recebidos resulta o quadro 42.

Preditores em que se sente menos preparado	N.º	%
Consciência metacognitiva	17	27%
Práticas de leitura em casa	0	0%
Consciência fonológica	33	51%
Consciência morfológica	14	22%

Quadro 42: Preditores de leitura em que se sente menos preparado

Da observação dos dados do quadro importa referir que o preditor que se destaca é a consciência fonológica com 51% dos professores a sentir-se menos preparado. Em 2.º a consciência metacognitiva com 27% e, por fim, a consciência morfológica com 22%. Julgamos serem dados perfeitamente aceitáveis e espectáveis pois que muitos estudos se centram na consciência fonológica, o NPP dá-lhe a devida ênfase, alguns manuais publicam brochuras e tentam explicitá-la, mas não terá havido ao nível dos professores formação adequada para a trabalhar convincentemente.

No quadro, pensamos ainda ser importante destacar o preditor “práticas de leitura em casa” que nos aparece com 0%. Julgamos que, entre outras, duas leituras possíveis. Por um lado os professores terem a percepção de que é um simples preditor que não precisa de grandes referenciais teóricos, o que não corresponde de toda à revisão da literatura que fizemos e ao que efectivamente pensamos e, por outro, corresponder a uma efectiva menor necessidade de preparação.

Com a questão (4.2.) pretendíamos que, apresentando três competências de leitura emergente, os professores estabelecessem uma correlação entre elas e o sucesso posterior em leitura. Dos dados obtidos resulta o quadro 43.

Competências de leitura emergente e sucesso posterior em leitura	N.º	%
Competências ao nível da linguagem oral	45	41%
Conhecimento acerca do impresso	17	15%
Competências de processamento fonológico	48	44%

Quadro 43: Correlação entre as competências de leitura emergente e o sucesso posterior em competência de leitura

Da análise dos dados do quadro importa referir que, como mais citada, temos as competências de processamento fonológico com 44% perto temos as competências ao nível da linguagem oral com 41% e apenas com 15%, o conhecimento acerca do impresso.

Com a questão (Q.4.3.) pretendíamos que os professores, tendo por base uma escala de valores com quatro itens, desde o nada relevante até ao muito relevante, atribuíssem o grau de importância a cada um dos descritores de desempenho do NPP, para a aprendizagem formal da leitura. Dos dados recolhidos resulta o quadro 44.

Grau de relevância de descritores para a aprendizagem formal da leitura	Descritores	Nada relevante		Pouco relevante		Relevante		Muito relevante	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
	Manipula o material escrito (orienta o material escrito quando tem, ou não, desenhos).	0	0%	8	14%	31	53%	19	33%
	Conhece vocabulário relativo ao universo da linguagem escrita (capa, título, folha, página, texto, linha, palavra, letra...).	0	0%	11	19%	35	60%	12	21%
	Identifica diferentes suportes da escrita (livro, jornal, computador, carta).	0	0%	10	17%	38	66%	10	17%
	Atribui significado e funcionalidade à escrita (num livro, num jornal, numa carta...).	0	0%	2	3%	34	59%	22	38%
	Reconhece palavras (identifica palavras, reconhece palavras iguais, reconhece que a mesma palavra pode ser escrita em diferentes tamanhos, identifica fronteiras de palavras).	0	0%	1	2%	23	40%	34	58%
	Identifica letras (reconhece letras entre diversos símbolos, diferencia letras de algarismos, isola letras em palavras, reconhece uma letra entre outras semelhantes).	0	0%	4	7%	28	48%	26	45%

Quadro 44: Grau de relevância de alguns descritores para a aprendizagem formal da leitura.

Da leitura dos dados do quadro importa referir que no 1º descritor, “*manipula o material escrito (orienta o material escrito quando tem, ou não, desenhos)*”, aparece bastante claro aos professores uma vez que é relevante para 53% e muito relevante para 33%.

O descritor seguinte “conhece vocabulário relativo ao universo da linguagem escrita (capa, título, folha, página, texto, linha, palavra, letra)”, aparece igualmente bastante valorizado uma vez que 60% dos professores o considera relevante e 21% muito relevante. Contudo importa referir que 19% dos professores o considera pouco

relevante. Este número (19%), aparentemente menos coerente, julgamos que poderá ser explicado sob dois pontos de vista. Primeiro com o facto de nossa escala intencionalmente ter apenas quatro itens e o grande grupo apontar para o relevante, pelo que os 19% pouco relevantes, apesar de se afastarem no grau de valoração, é o item que, na escala, se situa mais próximo. Segundo porque esses 19% possam efectivamente relevar menos este conhecimento de vocabulário relativo ao universo da linguagem escrita.

O terceiro descritor apresentado, “identifica diferentes suportes da escrita (livro, jornal, computador, carta)”, mostra, na generalidade, dados muito similares ao anterior. Assim, 60% consideram-no relevante, 17% muito relevante mas também verificamos que 17% dos professores o consideram pouco relevante. Julgamos que a explicação pode encontra-se dentro do que dissemos anteriormente.

No descritor “atribui significado e funcionalidade à escrita (num livro, num jornal, numa carta)”, a coerência dos dados recolhidos parece mais clarificada uma vez que 59% dos professores o considera relevante e 38% muito relevante;

No quinto descritor apresentado “reconhece palavras (identifica palavras, reconhece palavras iguais, reconhece que a mesma palavra pode ser escrita em diferentes tamanhos, identifica fronteiras de palavras) os professores atribuem-lhe um grau de relevância muito claro, uma vez que 58 consideram-no muito relevante e 40% relevante;

No último descritor “identifica letras (reconhece letras entre diversos símbolos, diferencia letras de algarismos, isola letras em palavras, reconhece uma letra entre outras semelhantes), 48% dos professores consideram-no relevante e 45% muito relevante.

Numa síntese do quadro julgamos poder referir que aqueles preditores, sobretudo os dois últimos, talvez mais condizentes com um ensino da leitura mais rotineiro e não tão inovador mostram relevâncias mais claras e uniformes.

O mesmo já se não passa nos três primeiros descritores que, além de apresentarem dados muito dispersos (se bem que a grande maioria das respostas seja na ordenação positiva), não é menos relevante e é até algo que deve levar os professores a reflectir, uma vez que nesses três primeiros descritores, no item “Pouco relevante”, ainda há percentagens de 14%, 17% e 19%, situando-se este já na ordenação negativa. A este dado acresce o facto de diversos estudos já citámos ao longo do enquadramento teórico, reforçarem estes três primeiros descritores como

estando, em termos de relevância e importância, ao mesmo nível dos restantes preditores.

Contudo, os dados recolhidos, mostram-nos que para os professores estes ainda não são tão relevantes.

Nas questões (4.4.) e (4.1.), respectivamente questionário aos professores e aos pais, apresentamos em conjunto uma série de afirmações, todas com enfoque na problemática central do nosso estudo, isto é, o envolvimento parental no desenvolvimento da leitura. Manifestando o seu grau de concordância, pretendemos analisar diferentes aspectos desse envolvimento, seja ele informal ou estruturado em coordenação ou não com a escola. Dos dados recolhidos nas questões comuns resulta o quadro 45.

	Discordo Totalmente				Discordo				Concordo				Concordo Totalmente			
	Professores		Pais		Professores		Pais		Professores		Pais		Professores		Pais	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N	%	N.º	%	N.º	%
A família deve promover a leitura em casa (ler, contar histórias, lengalengas, rimas, ...) mesmo antes de a criança entrar para o 1º CEB e saber ler.	0	0%	0	0%	0	0%	2	1%	7	12%	45	33%	51	88%	92	66%
É benéfico que a criança contacte com os livros ou com outro material escrito, mesmo quando ainda não sabe ler.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	14%	48	35%	50	86%	91	65%
Contar histórias aos filhos motivados para a aprendizagem da leitura.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	8	14%	49	35%	50	86%	90	65%
É importante que o aluno encontre motivos para aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer.	0	0%	0	0%	4	7%	1	1%	25	43%	70	50%	29	50%	68	49%
Um bom desenvolvimento da linguagem oral é fundamental para aprender a ler.	0	0%	2	1%	1	2%	12	9%	33	57%	86	62%	24	41%	39	28%
“Ler para e ler com” são a mesma situação.	11	19%	34	24%	38	66%	58	42%	6	10%	41	30%	3	5%	6	4%

Quadro 45: Grau de concordância dos professores e dos pais, em afirmações relacionadas com o envolvimento parental na aprendizagem da leitura.

Da leitura dos dados do quadro e no que respeita à primeira afirmação é de referir a opção dos professores pelos itens concordo totalmente com 88% e concordo

com 12%. Julgamos que nesta afirmação, manifestada pelos professores de forma tão inequívoca, é reveladora da importância que a família desempenha na promoção de comportamentos facilitadores da leitura emergente.

No que respeita aos pais, apesar de o grau de concordância ser menos expressivo no item concordo totalmente (66%), julgamos relevante que, somadas as percentagens nos dois itens positivos, obtemos 99%, o que significa uma clareza e concordância bastante inequívoca com a afirmação.

Na segunda afirmação pretendíamos averiguar sobre o benefício para o aprendiz leitor, do contacto sistemático que ele estabeleça com o escrito, em diferentes suportes e mesmo sem saber ler. Uma vez mais, o grau de concordância dos professores é evidente respectivamente 14% e 86% concordam ou concordam totalmente. No que se refere aos pais, apesar de o grau de concordância estar mais dividido (35% concordam e 65% concordam totalmente), julgamos importante registar que as opções se situam todas no nível afirmativo e, uma vez que a afirmação não referia expressamente a leitura, apenas tinha implícita essa relação entre o conhecimento do material escrito e a leitura emergente, julgamos que a posição expressa pelos pais ainda se torna merecedora de mais valorização.

O enunciado da terceira afirmação tinha como enfoque o valor que o contar histórias aos filhos pode desempenhar para a sua motivação na aprendizagem da leitura.

Também aqui, quer para os professores quer para os pais, registamos opções sempre positivas, bastante claras e consensuais, que são reveladoras do potencial que as histórias têm, no aspecto motivacional, para a aprendizagem da leitura.

Na quarta afirmação tínhamos presente a criação de um projecto pessoal de leitor (o aluno encontrar vários motivos para querer aprender a ler e continuar a fazê-lo de pois de o saber fazer) e o grau de concordância de professores e pais perante a importância do mesmo. Nos dados recolhidos interessa referir que os pais colocam 99% de opções no grau afirmativo (concordo 50% e concordo totalmente 49%) e apenas 1% no grau negativo (discordo). Quanto aos professores as opções no grau afirmativo somam 93% e registam-se 7% no grau negativo (discordo). São dados aparentemente não espectáveis uma vez que era de esperar que os professores manifestassem maior concordância e importância na criação de um projecto pessoal de leitor. Julgamos que estes 7% de professores poderá assentar a sua opinião na atribuição de um maior peso à escola no ensino da leitura e tenderá a desvalorizar

quer o conjunto de aprendizagens informais e de leitura emergente que o aluno terá feito quer no Jardim-de-Infância quer na família.

Na afirmação seguinte, pretendíamos verificar o grau de concordância dos professores e dos pais com a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral e o facto de este ser fundamental para a aprendizagem da leitura. Pela análise dos dados verificamos que para os professores a afirmação em questão é de total concordância pois que 57% concordam e 41% concordam totalmente, não tendo significado os 2% que dizem discordar. No caso dos pais, os dados recolhidos mostram uma relativa dispersão. Contudo são de relevar os 62% que concordam e os 28% que concordam totalmente, havendo no total 10% que se distribuem pelas opções que negam a afirmação. Assim sendo, julgamos poder afirmar que há unanimidade, entre professores e pais, no facto de a linguagem oral ser preditor na aprendizagem da leitura. Na última afirmação do quadro 45 pedíamos aos professores e pais para expressarem o grau de concordância com a afirmação “ler para e ler com” são a mesma situação. Em relação aos dados recolhidos, devemos relevar os 85% de professores que discordam ou discordam totalmente, enquanto que nos pais a mesma percentagem desce para os 66%. Consideramos natural os professores terem uma posição mais clara, possivelmente pela maior facilidade em interpretar e compreender o conteúdo directo da afirmação. Contudo, se os 34% de pais que concordam ou concordam totalmente nos parece ser aceitável, já os 15% de professores que situam o seu grau de concordância também na parte afirmativa da questão são motivo de maior reflexão. De facto, temos 15% de professores que, assim nos parece que tendem a não valorizar o papel do aluno enquanto leitor, a não potenciar o seu papel activo na compreensão da leitura “ler com” e possivelmente a não usarem diferentes contextos e situações de leitura. Este facto parece-nos que deve merecer reflexão por parte dos professores. Ainda na questão (4.4.) solicitávamos aos professores o seu grau de concordância perante algumas afirmações facilitadoras do processo de leitura. Dos dados recolhidos resulta o quadro seguinte 46.

Concordância relativa a considerações sobre o envolvimento parental na leitura	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A motivação para o aluno aprender é independente dos hábitos de leitura em família.	9	15%	36	62%	12	21%	1	2%
A família deve ler conjuntamente e comentar as leituras dos filhos.	0	0%	2	3%	26	45%	30	52%
A aprendizagem da leitura é independente da apreciação que a família faz da mesma.	9	16%	36	62%	11	19%	2	3%
Hábitos de leitura e desempenho em leitura são realidades complementares uma da outra.	1	2%	1	2%	35	60%	21	36%
O desenvolvimento da consciência sobre aspectos da linguagem oral (as crianças reconhecerem rimas, sons, palavras, erros nas frases) permite-lhes uma melhor aprendizagem da leitura.	0	0%	1	2%	38	65%	19	33%

Quadro 46: Grau de concordância dos professores em afirmações relacionadas com o envolvimento parental na aprendizagem da leitura

Da leitura dos dados do quadro e no que respeita à primeira informação parece-nos importante sublinhar que sendo construída na negativa, os dados recolhidos apresentam 77% dos professores que discordam ou discordam totalmente. Contudo o que nos merece maior atenção são os 21% que concordam e 2% que concordam totalmente. Estes dados não nos parecem estar em total coerência com outras questões do questionário onde os hábitos de leitura em família foram mais valorizados.

Na afirmação seguinte, a interpretação dos dados leva-nos a concluir que a mesma é consensual entre os professores. De facto, 97% diz concordar ou concordar totalmente. Não são relevantes os 3% que dizem discordar.

A terceira afirmação também ela construída na negativa, mostra-nos que 78% dos professores discordam ou discordam totalmente, sendo que, por oposição os 22% concordam ou concordam totalmente. Com a afirmação em questão pretendíamos averiguar até que ponto os professores consideram importante para a aprendizagem da leitura a apreciação que a família faz da mesma. Julgamos que o termo “apreciação” representa uma outra forma de envolvimento parental, pelo que os dados da questão concorrem para dar resposta às nossas questões de investigação.

Na afirmação seguinte pedíamos o grau de concordância entre duas realidades complementares: hábitos de leitura e desempenho em leitura. Os dados recolhidos são evidentes na resposta que dão uma vez que 96% dos professores concordam ou concordam totalmente com a relação de complementaridade entre hábitos de leitura e desempenho em leitura. Os 4% que se situam na negação da afirmação não nos parecem significativos.

A última afirmação do quadro mostra-nos dados igualmente claros na tendência que expressam uma vez que nos itens de concordo e concordo totalmente registamos um total de 98%. Julgamos que dados tão evidentes são reveladores do carácter inequívoco entre o facto de o aprendiz leitor reflectir sobre os aspectos da sua oralidade e os ganhos que o mesmo terá na aprendizagem da leitura.

Na questão (4.4.) recolhemos dados em que os pais manifestavam o grau de concordância perante algumas afirmações facilitadoras do processo de leitura emergente. Dos mesmos resulta o quadro 47

Concordância sobre afirmações facilitadoras da leitura	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Os pais devem apreciar, fazendo comentários à forma de ler dos filhos.	0	0%	2	2%	74	53%	63	45%
Os pais devem ler conjuntamente com os filhos.	0	0%	5	4%	67	48%	67	48%
A família não tem necessidade de comprar outros livros pois na escola há uma biblioteca.	44	32%	78	56%	17	12%	0	0%
Contar histórias é a forma mais produtiva de a família desenvolver actividades pré-leitoras.	0	0%	5	4%	95	68%	39	28%
Querer aprender a ler para desempenhar uma profissão ou ler todas as histórias do mundo são a mesma situação.	28	20%	77	56%	28	20%	6	4%
As actividades de leitura partilhada entre crianças e adultos estimulam a interacção entre ambos.	0	0%	2	2%	78	56%	59	42%
A criação de hábitos de leitura na Escola contribui para formar leitores para toda a vida.	0	0%	6	4%	77	56%	56	40%

Quadro 47: Grau de concordância dos pais em afirmações relacionadas com o seu envolvimento em aspectos facilitadores da leitura.

A primeira das afirmações, parecendo semelhante a uma do quadro anterior formulado aos professores, não o é de facto. É mais simples e genérica no objectivo que lhe está inerente. Apenas lhe pede o grau de concordância com o facto de saber se os pais devem apreciar e comentar a forma de ler dos seus filhos. Os dados recolhidos revelam uma tendência inequívoca uma vez que se somarmos os itens concordo e concordo totalmente obtemos 98%. Perante dados tão claros e reveladores julgamos poder afirmar que os pais têm o entendimento que apreciando e comentando a leitura dos filhos podem ser factor facilitador da sua aprendizagem.

Na afirmação seguinte inquiríamos directamente os pais sobre o seu grau de concordância com o seu envolvimento directo lendo conjuntamente com os filhos. Os dados recolhidos evidenciam uma resposta claramente afirmativa com 48% em ambos os itens.

A terceira afirmação, construída na negativa, sendo uma abordagem mais geral, também concorre para as nossas questões de investigação. Questionámos os pais sobre a necessidade de família comprar livros além dos manuais escolares. Nos dados obtidos, a opinião dos pais é bastante esclarecida uma vez que 32% discordam totalmente e 56% discordam. Esta tendência de opinião dos pais que expressa a necessidade da relação constante entre os seus filhos e os livros foi manifesta ao longo do nosso estudo empírico.

A afirmação seguinte verificava o grau de concordância com o conto de histórias como facilitadoras de comportamentos de leitura emergente. Os dados recolhidos são inequívocos na tendência que expressam pois 68% concordam e 28% concordam totalmente. Os 4% dos pais que dizem discordar são significativos.

Na quinta afirmação colocávamos em confronto dois projectos pessoais de leitor diferentes. Ler para desempenhar uma profissão que expressa uma leitura mais funcional e ler todas as histórias do mundo que expressa um conceito de leitura mais como ideia de comunicação e expressão de sentido. Os dados recolhidos concentram-se no item discordo com 56%, aos pais podemos juntar o discordo totalmente com 20%. Os restantes itens, concordo com 20% e concordo totalmente com 4% são de considerar pois que perante uma questão tão específica e que tem subjacente um conceito recente (projecto pessoal de leitor) era espectável que os pais mostrassem alguma dispersão. Os dados são interessantes de analisar porque são muito favoráveis. Se somarmos os dois primeiros itens obtemos 76% o que é significativo.

Na afirmação seguinte colocávamos a ênfase na interacção criada entre pais e aprendiz leitor aquando da leitura partilhada. Os dados recolhidos são manifestamente claros pois que 98% dizem concordar ou concordar totalmente. É um facto que a afirmação não avalia a actividade de leitura em si mesmo mas os ganhos em interacção que os projectos comuns de leitura podem possibilitar.

A última afirmação é, em si mesma bastante interessante e os dados recolhidos passíveis de diferentes análises. Verificamos que 96% diz concordar ou concordar totalmente e só 4% refere discordar. Julgamos que na base desta concordância tão elevada poderá estar uma descrença nas potencialidades da própria família para a criação de leitores permanentes ou ainda certa uma ideia de que a escola enquanto instituição tem um papel mais decisivo na criação de leitores.

5.4. - Síntese

Atendendo a que com base nos dados recolhidos na primeira dimensão (capítulo anterior) caracterizámos a amostra, neste quinto capítulo que podemos afirmar como o fulcro do nosso estudo empírico, foi-nos possível estruturar a análise e interpretação dos dados nas três restantes dimensões dos dois inquéritos.

Na segunda dimensão foi-nos possível confirmar, tal como era esperávamos, que os professores mostram um conceito de leitura mais de acordo quer com os últimos estudos quer com a literatura recente e específica e que os pais mostram maior dispersão no entendimento do que é a leitura. Pudemos igualmente verificar em ambas as amostras (professores e pais) um elevado grau de unanimidade nos factores facilitadores da leitura emergente. Verificámos igualmente que para os professores a consciência fonológica assume particular relevância para a aprendizagem da leitura.

Numa terceira dimensão, concluímos que os professores não frequentaram nos últimos tempos formação específica em ensino da leitura, revelando, no entanto, necessidade e vontade de o fazer. Em seguida, centrando-nos nos projectos comuns de leitura, foi-nos possível concluir que muitos projectos se têm desenvolvido mas a maior percentagem quer de professores quer de pais ainda não participou em qualquer projecto estruturado, pelo que, muito há a fazer em projectos comuns que visem o desenvolvimento de condições facilitadoras de leitura emergente.

Numa quarta dimensão analisámos e interpretámos o grau de concordância quer de professores quer de pais, perante diversas afirmações relativas aos factores

facilitadores quer da leitura emergente quer do seu ensino formal na escola. Objectivo transversal a todas estas dimensões foi ter presentes as nossas questões de investigação e para as quais convergem os dados que recolhemos e as tendências de respostas para que os mesmos apontam.

CAPÍTULO 6: Conclusões do estudo e sugestões pedagógico-didácticas

No capítulo anterior, mais que apresentar os dados, procurámos, em simultâneo, fazer a sua análise e interpretação, organizando o nosso estudo segundo as três dimensões presentes nos questionários. Uma vez concluída essa análise e na qual já fomos apresentando algumas conclusões, vamos tentar explicitá-las e sintetizá-las, já não tão vinculados a essa estrutura do questionário mas sim de forma mais geral, remetendo sempre para as nossas questões de investigação e procurando apresentar sugestões pedagógico-didácticas. A este propósito recordemos que a questão central, remetia, no geral, para a importância da família na criação de condições facilitadoras da leitura emergente.

Um primeiro ponto das nossas conclusões centra-se no conceito de leitura. Julgamos que o mesmo se reveste de importância uma vez que conduzirá ou não, à adopção de estratégias pedagógicas adequadas pelos professores ou de envolvimento parental condizente com esse conceito.

Concluimos assim que os professores mostram um conceito de leitura mais estável, sustentado quer nos últimos estudos quer na literatura com ele relacionados.

Quanto aos pais diremos que apresentam um conceito de leitura que mostra alguma dispersão e que podemos concluir não ser tão estável pois pontuam quase por igual um conceito com ênfase na relação de compreensão que o leitor estabelece com o texto, com um outro que assenta no simples transformar letras e palavras em sons. Neste particular e atendendo a que o Agrupamento onde desenvolvemos o nosso estudo, dá ênfase particular às actividades de leitura, concluimos que será oportuno e se justifica que, a par do desenvolvimento comum de projectos estruturados de leitura, a escola e os professores, façam o necessário enquadramento de forma a facilitar aos filhos a melhor aquisição da competência de leitura através do desenvolvimento de processos e mecanismos facilitadores dessa leitura emergente.

Relacionado com o conceito de leitura, julgamos que está a percepção que os professores mostram de forma clara, que a leitura é o domínio pedagógico ou competência em que melhor se sentem a ensinar. Julgamos que tal terá a ver com

uma percepção de uma aparente facilidade e da necessidade de um menor investimento docente no ensino da leitura. Contudo, alguns dos dados recolhidos não parecem corroborar esta importância.

Ao longo do questionário foram várias as informações nas quais os professores questionavam a família que, genericamente, dizem não cumpre o seu papel desenvolvendo actividades de leitura emergente. Por outro lado, referem que o envolvimento parental pode acontecer informalmente e não em coordenação com a escola. O facto de uma elevada percentagem de professores dizer nunca ter desenvolvido projectos de leitura envolvendo os pais, leva-nos a concluir que, reconhecendo essa importância os professores parecem não espelhar na sua prática docente esse grau de importância.

Em conclusão: Os professores concordam inequivocamente que a família deve promover e desenvolver actividades facilitadoras da leitura emergente no entanto, nem sempre estimulam e promovem o desenvolvimento de projectos comuns. Neste sentido concluímos que os alunos tenderão a ganhar no sentido em que essa relação se consciencialize e pragmatize ainda mais.

Quanto aos pais, os dados recolhidos corroboram que eles reconhecem a sua importância mas tendem a não direccionar objectivamente para a leitura, as vantagens desse envolvimento. Concluimos que valorizam antes um conjunto de factores mais gerais, igualmente relevantes mas não focados na competência de leitura. São exemplos disso os ganhos ao nível da comunicação e interacção entre pais e filhos, ganhos ao nível da motivação, do conhecer mais em particular o percurso escolar dos seus filhos.

Em síntese, os pais tendem a valorizar o seu envolvimento nos projectos de leitura não tanto pela competência em si mesmo, mas sim nas competências académicas em geral.

Com o nosso estudo podemos também concluir que os pais se mostram sensíveis à importância do seu envolvimento e tendem até a favorecer a cooperação e partilha com os professores. Contudo, quando chamados a agir em projectos concretos de envolvimento, parecem refugiar-se um pouco em opções de respostas mais vagas e nem sempre condizentes com o envolvimento que dizem preconizar. Quando o fazem, os dados recolhidos e já interpretados, levam-nos a concluir que a família nem sempre reflecte a necessidade de interacção, de um questionamento activo que explore a compreensão leitora.

Uma outra conclusão a que este estudo nos levou, centra-se na unanimidade quer para professores quer para pais, sobre a estreita correlação entre os aspectos da oralidade e aprendizagem da leitura.

No caso dos professores concluímos que estes enfatizam a consciência fonológica, como o factor facilitador mais decisivo na aprendizagem da leitura. Contudo, nem sempre ancoram nela a sua prática lectiva.

Já no que respeita aos pais, este factor facilitador que é a oralidade, podemos vê-lo no consenso que a leitura de histórias representa como aspecto que permite desenvolver um conjunto de comportamentos e conhecimentos da leitura emergente.

Uma outra conclusão a que o nosso estudo permite chegar é que os pais mostram um entendimento claro de que leitura começa muito antes da entrada formal na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Daí referirem que ao nível do Jardim de Infância desenvolveram muitos projectos de leitura. Contudo pelos dados recolhidos (duração dos mesmos pouco adequada, esquecimento do nome, confusão entre projecto de leitura e planos nacionais de leitura) concluímos pela ausência de uma intencionalidade sólida e de um verdadeiro enquadramento que ancore as práticas e as decisões.

CAPÍTULO 7: Considerações finais

7.1. - Propostas para futuros estudos

Tendo em conta que o estudo que desenvolvemos nos leva a poder concluir que, na maior parte das famílias, há envolvimento parental na aprendizagem e desenvolvimento da leitura, afigura-se-nos importante que, no futuro, o nosso estudo possa ser retomado, investigando-o, mais em particular, verificar que tipo de vantagens podemos obter e criando linhas mais específicas de pesquisa: A saber,

i) Uma vez que o nosso estudo sobre o envolvimento parental na aprendizagem e desenvolvimento da leitura, tem um cariz de abordagem geral, em futuros estudos, propomos que outros autores avancem não com base num envolvimento parental informal mas sim em projectos concretos, estruturados e sistematizados em total colaboração escola – família, e nos quais fosse possível averiguar da relação directa entre envolvimento em projectos estruturados de leitura escola / família e respectivos ganhos nesta competência;

ii) O nosso estudo aponta para a percepção geral por parte dos professores de que, no geral, a leitura é a competência mais fácil de ensinar e que até exige menos preparação pedagógica. Numa análise mais diferenciada de alguns inquéritos reparámos que esta opinião era percentualmente mais elevada nos professores com mais anos de serviço. Julgamos que tal percepção assenta no saber acumulado e no “conforto pedagógico” que os muitos anos de serviço lhes vão trazendo. Assim, partindo de uma amostra estratificada entre professores mais novos e outros com mais anos de serviço, propomos que, num estudo correlacional entre preferência pelo domínio de ensino da leitura outros autores tentem averiguar do sucesso no ensino da leitura, num e noutro grupo de estudo;

iii) Uma outra proposta para futuros estudos seria investigar a correlação entre práticas de leitura e envolvimento parental, com a criação, no alunos, de um projecto pessoal de leitor. Em síntese, verificar se existe correlação em alunos expostos a influências de ambientes promotoras de leitura e o querer aprender a ler e continuar a fazê-lo depois de já saber fazer, isto é, de construir um verdadeiro projecto pessoal de leitor. Neste sentido, este tipo de investigação poderia ainda averiguar que tipo de razões apresenta cada aprendiz leitor. Se são razões mais ligadas a uma leitura funcional (quero aprender a ler para ser polícia, como nos disse um aluno do 1º ano...) ou razões que têm por base um entendimento de leitura essencialmente como

capacidade de comunicar e expressar sentido, isto é, uma concepção de leitura mais elaborada, (quero aprender a ler para ser eu a ler todas as histórias ao meu mano que só tem 4 anos e agora é a minha mão que lê), como nos respondeu um aluno também do 1º ano;

iv) O nosso estudo veio igualmente demonstrar que uma parte significativa de docentes (83%) manifestam concordância ou concordância total com o facto de a consciência fonológica ser o preditor mais relevante na aprendizagem da leitura. Neste particular, julgamos que, no futuro, outros autores se poderiam debruçar sobre este elevado grau de concordância e o trabalho efectivo em contexto de sala investigando em concreto este preditor e a sua incidência no processo de ensino da leitura;

v) Entre o ensino formal da leitura que decorre em contexto de 1º Ciclo, situa-se o ensino pré-escolar. Assim, relacionado com o envolvimento parental julgamos importante que outros estudos averiguem todo o conjunto de práticas desenvolvidas nesse sector de ensino as reforcem junto da família no sentido de que esta seja um actor decisivo quer no desenvolvimento da literacia quer no de comportamentos emergentes da leitura. O nosso estudo acaba por demonstrar também que ao nível do Jardim-de-infância se estudaram e desenvolveram muitas práticas. Neste sentido, julgamos ser relevante continuar e aprofundar e que outros estudos verifiquem e possam apontar respostas no sentido de uma maior articulação e sequencialidade nas aprendizagens entre o que se desenvolve no Jardim-de-infância e o que se espera que se dê continuidade na escola, tendo sempre como ponto fulcral o envolvimento parental na aprendizagem da leitura.

7.2. - Limitações do estudo

Com o questionário que aplicámos aos pais não ficámos expressamente a saber quem responderia ao questionário, se um dos pais ou se outro familiar enquanto encarregado de educação. Julgamos que este aspecto poderá significar alguma limitação no nosso estudo.

Pensamos que uma outra limitação se prende com o facto de, ao fazermos um estudo em termos das perspectivas dos professores e dos pais, este poderia beneficiar mais de um estudo correlacional.

Finalmente, uma limitação que encontramos no nosso estudo é a perspectiva bastante abrangente que ele acabou por ter, o que nos levou a não isolar este ou aquele aspecto relacionado com o envolvimento parental na aprendizagem da leitura e

assim obter conclusões mais gerais. No futuro sugerimos a necessidade de investigação mais específica.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. (coord.) (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo F. (coord.) (2007). *Formar Leitores*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo F., & Sardinha G.(coord.) (2009). *Modelos e práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- BENAVENTE, A. (coord.), (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benavente, A. (coord.) (1995). *Estudo Nacional de Literacia – Relatório Preliminar*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa (policopiado).
- BENTO, J. R. (1991). *Um estudo sobre a medição do rendimento na leitura em crianças do primeiro ano de escolaridade obrigatória do concelho de Viseu*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Casteleiro, J. M. (ed.). (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Correa, J. (2005). A Avaliação da Consciência Morfossintática na Criança, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.18 n.º1, pp.91-97
- Cunha, L. M. (2002). *Modelos e escalas de Likert e Thurstone na mediação de atitudes*, Mestrado em probabilidades e estatísticas, Universidade de Lisboa.

Consultado em 16 de Maio de 2011 em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf;

Darling, S., & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children`s acquisition of reading. *Reading Teacher*, 57 (8) 774-776

Dicionário Enciclopédico Português (2006), vol. 6, Lisboa, Editorial Verbo.

Dionísio, M. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores – Leituras no Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Fernandes, P. (2007). Literacia emergente e contextos educativos, consultado em 2 de Maio de 2011 em http://omb.no.sapo.pt/documentos/Artigo_PauloFernandes_OMB.pdf

Freitas, M.J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Giasson, J. (2001). *A Compreensão na Leitura*, Porto: Edições ASA.

Hannon, P. Parental Involvement in Children`s Reading, Consultado em 1 de Maio de 2011 em http://books.google.pt/books?id=2toOAAAAQAAJ&pg=PA54&dq=Peter+Hannon&hl=ptPT&ei=4K8TcXoOleZhQfv4K3WBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CEEQ6AEwAw#v=onepage&q=Peter%20Hannon&f=false

Hébert, M. L., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Jean Piaget.

Lages, M. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Lages, M. (2007). Consultado em 1 de fevereiro de 2011 em URL: <http://www.gepe.min-edu.pt>. Obtido em 1 de Fevereiro de 2011, de GEPE- Gabinete de estatística e planeamento da educação: http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estudantes_leitura.pdf

Marques, R. (1999). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Lisboa: Texto Editora.

Martins, M. A. (1996 e 2000). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura: Conhecimentos Precoces sobre a Funcionalidade da Língua Escrita, Desenvolvimento Metalinguístico e Resultados em Leitura no Final do 1º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Mata, L. (1999). Literacia: O papel da família na sua apreensão, *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 65-77.

Mata, L. (2003). *Literacia Familiar: Caracterização de práticas de literacia, em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das criança*, Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora

Mata, L. (2008). *Avaliação dos Conhecimentos sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita, Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho/ Psiquilíbrios Edições.

Monteiro, V. (2003). *Leitura a par: Efeitos de um programa tutorial no desempenho em leitura, motivação, autoconceito e auto estima de alunos do 2º e 4º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa, Lisboa.

Mota, E. M. (2008). *Avaliação da Consciência morfológica*, Avaliação Psicológica, 2008,7(2),pp.151-157. Consultado em 1 de Maio de 2011 em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712008000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

OCDE (Coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional. Consultado em 1 de Julho de 2010 em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/32/10/33685403.pdf>.

Parreiral, S. (s/d). *Contextos familiares e sucesso educativo*. Consultado em 7 de Maio de 2011 em www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/.../142.pdf.

Pedro I. (1999). As famílias na comunidade educativa. ISPA, *Análise Psicológica*, ISPA 1 (XVII) 111-115.

Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.

Ribeiro, I., & Viana, L. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e contributos para promover a leitura*. Coimbra: Edições Almedina.

Rosa, J. (2009). *Preditores do desenvolvimento das competências de leitura e de escrita nas crianças*. Plano Nacional de Leitura, Escola Superior de Educação de Lisboa (documento fotocopiado)

Rosa, J. (2010). www.pnl.pt, consultado em 26 de janeiro de 2011 <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>.

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, B. (2005). *CiberLeitura: O Contributo das TIC para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa. Consultado em 1 de Maio de 2011 em http://pnep.esse.ipp.pt/moodle/file.php/1/Leituras/CiberLeitura_Betina.pdf.

Sequeira, F. (1998). A Competência Linguística no Processo de Competência Leitora *in Linguística e Educação – Actas do Encontro Linguística e Educação da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri.

Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura, *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60.

Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?*. Lisboa: GEP/ME.

Sim-Sim, I., (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Carvalho, A. (org)., *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB/ME.

Sim-Sim, I., (1999). Porque é que literacia se escreve com “D”. *ESES*, 10, 22-35.

Sim-Sim, I., (2001b). A Formação para o Ensino da Leitura, Sim-Sim, I. (Org.) (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I., (2009). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I., (coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições ASA.

Sim-Sim, I., (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, A. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura: aspectos cognitivos e linguísticos*, Tese de Doutoramento, apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Torres, J. (1997). *Envolvimento parental e aprendizagem da leitura, apresentada ao ISPA*, Documento policopiado.

Topping, K. (1999). *Paired reading, spelling and writing*. Nova Iorque: Cassel Practical handbooks.

www.rif.org. (2009). Reading is fundamental. Consultado em 2 de Maio de 2011, de: <http://www.rif.org/kids/leer/es/barrio/consejos.htm>.

Valente, F. & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes, *Análise Psicológica*, 22, 1, 193-212.

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

VIANA, F. L. P. (2002). *Da linguagem oral à leitura. Construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Villas-Boas, M. A. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126. Consultado em 2 de Maio de 2011 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Anexo 1: Versão provisória dos questionários

Anexo 2: Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Abraveses para aplicação da primeira versão dos questionários

Anexo 3: Versão definitiva dos questionários

Anexo 4: Matrizes dos questionários

Anexo 5: Pedido à DGIDC, de monitorização dos inquéritos em meio escolar

Anexo 6: Resposta da DGIDC ao pedido de monitorização dos inquéritos

Anexo 7: Pedido de autorização ao Director do Agrupamento de Abraveses para aplicação da versão final dos questionários