



FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A magia da leitura

Fátima Catarina Samagaio Costa

Coimbra 2014

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

A MAGIA DA LEITURA

FÁTIMA CATARINA SAMAGAIO COSTA

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica
e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade
de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade
de Coimbra e realizada sob a orientação da Professora
Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Coimbra 2014

Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!

Clarice Pacheco

Resumo

A magia da leitura tem sido esquecida pelos jovens, pois as tecnologias do mundo moderno fizeram com que estes se desinteressassem dos livros, empobrecendo-lhes o saber. Sem leitura, a aprendizagem do ser humano fica comprometida, empobrece o seu vocabulário, diminui os seus conhecimentos e reduz a capacidade de raciocínio e interpretação.

A leitura permite-nos descobrir o mundo, distigie-nos dos animais irracionais e desenvolve a nossa criatividade. É importante fomentar o gosto pela leitura desde cedo para que a criança perceba a sua importância e a riqueza cultural que retira dos livros.

Partindo da preocupação pela desmotivação dos jovens pela leitura este estudo tem como objetivo perceber se as crianças que leem mais livros têm melhores capacidades leitoras, ou seja, se aqueles que reconhecessem mais títulos de livros de uma lista retirada do Plano Nacional de Leitura terão melhores desempenhos num teste de leitura.

Começamos por fazer uma revisão da literatura relativa à definição de leitura, aos objetivos e à importância de ler. Abordamos as competências que a criança deve desenvolver para aprender a ler, a importância dos ambientes de aprendizagem e alguns métodos de iniciação.

Na segunda parte apresentamos o estudo empírico. A amostra do estudo é constituída por 124 crianças, alunos do 3º e 4º anos, de escolas do concelho da Figueira da Foz. Os dados foram recolhidos através de um questionário construído por nós e por um teste de leitura – Teste de Idade de Leitura (TIL). Apresentam-se os procedimentos, os instrumentos e os resultados, a que se segue uma discussão dos mesmos.

Por último são retiradas algumas conclusões.

Palavras-chave: leitura, promoção da leitura, aprendizagem, conhecimento de histórias.

Abstract

The magic of reading has been forgotten by the youngsters because the technologies of the modern world have made them lose interest in books, making their knowledge poorer. Without reading, the learning of the human being is compromised, the vocabulary becomes poorer, the knowledge decreases, the ability to reason and interpret is reduced.

Reading allows us to discover the world, makes us different from the animals and develops our creativity. It is important to encourage the taste for reading since the early days, so that the child can understand its importance and the cultural richness he/she can take from books.

Starting from the worry for the lack of interest that the youngsters show for reading, this study intends to understand if the children that read more books, have a better reading capacity, i.e., if those who recognize more book titles from a list taken from the National Reading Plan, will have a better performance in a reading test.

We will start by revising the literature related to the definition of reading, its objectives and the importance of reading. We will approach the skills that the child should develop to learn how to read, the importance of the learning environment, and some initiation methods.

On the second half, we will present the empiric study. The sample of this study is composed by 124 children, students of the 3rd and 4th grades, from schools belonging to the municipality of Figueira da Foz. The data was collected through a questionnaire made by us, and a reading test (reading age test). We will show the procedures, the instruments and the results, followed by the consequent discussion.

Finally, we will present some conclusions.

Key words: reading, promotion reading, learning, knowledge of stories.

Agradecimentos

Durante estes dois anos foram muitos os esforços para conseguir finalizar a tese e para a qual contei com a ajuda de muitos colaboradores, amigos e familiares.

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Isabel Festas pelo apoio, compreensão e disponibilidade para me orientar.

Ao Diretor Pedro Mota Curto do Agrupamento de Escolas Figueira Mar pela disponibilidade em me receber nas suas escolas, à Doutora Rosa Reis pelo apoio e recepção nas escolas do agrupamento e aos professores das turmas que me receberam.

Aos professores João Vaz e Fátima Ervideira da Escola de Vila Verde; às professoras Elizabete Cardoso e Isabel Martelo da Escola Infante D. Pedro e às professoras Ana Paula Marques, Susana Machado, Rosa Mariano e Ana Paula Vaz da Escola do Serrado.

À minha mãe, Maria do Carmo pela força para que nunca desistisse, à minha afilhada Cátia Marques pela ajuda, à tia Rosa Reis pela colaboração e à Sandra Rodrigues pela ajuda nas traduções. A todos o meu muito obrigada!

Resumo.....	3
Abstract	4
Agradecimentos	5
Índice	6
Parte I – Revisão Teórica	8
Introdução	9
1. Leitura	10
1.1. Definições de leitura, objetivos e importância de ler	11
2. Aprendizagem da Leitura	13
2.1 Modelos de aprendizagem da leitura.....	17
2.2 Modelos de leitura	21
2.3 Métodos de ensino da leitura.....	22
2.3.1. Método Fônico	22
2.3.2. Método Global	23
2.3.3. Método Misto	24
2.4 Compreensão da leitura	25
3. Promover a Leitura.....	28
Parte II – Estudo Empírico	38
1. Objetivos e hipóteses.....	39
2. Amostra.....	39
3. Metodologia.....	40
4. Procedimentos.....	40
5. Resultados.....	42
5.1. Análise Descritiva.....	42
5.2. Análise Inferencial.....	46
6. Discussão dos resultados e conclusões	49
Bibliografia	52
Anexos	62

Anexo 1 - Carta aos diretores	64
-------------------------------------	----

Anexo 2 - Questionário sobre o conhecimento de títulos de histórias...	66
--	----

Índice de Imagens

Imagem 1 – Compreensão da leitura (extraído de Inês Sim-Sim, 2007, p.10).....	2
---	---

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Evolução do aluno como leitor.....	30
---	----

Tabela 2 - Evolução do aluno como leitor.....	30
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização da amostra	41
--	----

Quadro 2 – Respostas ao TIL	44
-----------------------------------	----

Quadro 3 – Respostas aos nomes de histórias	46
---	----

Quadro 4 – Respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias segundo o sexo (Teste t)	49
--	----

Quadro 5 – Correlação entre idade e o número de respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias	49
--	----

Quadro 6 – Respostas corretas ao TIL e aos nomes das histórias segundo o ano de escolaridade (Teste t)	50
--	----

Quadro 7 – Respostas corretas ao TIL e aos nomes das histórias segundo a escola (Teste t)	50
---	----

Quadro 8 - Correlação entre o número de respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias	51
--	----

PARTE I
Revisão Teórica

Introdução

Nas sociedades atuais, aprender a ler e escrever é um objetivo que se espera que todas as crianças adquiram na escola básica. Trata-se de competências fundamentais para sobreviver nos nossos dias, pois ler permite perceber e descodificar o mundo.

A aprendizagem da leitura e compreensão do que se lê são processos longos e complexos. Nem todas as crianças adquirem estas competências com facilidade, tornando-se este percurso de aprendizagem moroso, enquanto que outras se tornam fervorosos leitores.

A escola tem um papel determinante na construção de leitores e assume-se como protagonista na promoção da leitura. Criar hábitos de leitura é essencial para alcançar melhores níveis de aprendizagem.

Os professores têm a responsabilidade de envolver os alunos na prática da leitura, utilizando estratégias diversificadas como forma eficaz de promover a mudança e criar uma comunidade leitora, na qual o prazer de ler é uma conquista fundamental.

Se o prazer de ler for desenvolvido como peça fundamental do ensino, permitirá elevar os níveis de aprendizagem e o sucesso dos alunos.

O Plano Nacional de Leitura veio ajudar na implementação de hábitos diários de leitura através de projetos nas escolas desde o ensino pré-escolar até ao 2º Ciclo. Este projeto é uma iniciativa do Governo e da responsabilidade do Ministério da Educação tendo como objetivo promover competências nos domínios da leitura e da escrita e alargar estes hábitos a toda a população, pois prevê atividades na escola e em casa.

Já existe muita investigação nesta área da aprendizagem da leitura existindo bastantes publicações sobre o tema. Os vários autores são unânimes e consideram que existem duas componentes fundamentais na leitura: a descodificação e a compreensão.

A descodificação consiste na transformação dos grafemas em fonemas, reconhecendo-se assim as palavras utilizadas na comunicação entre indivíduos. Após a descodificação vem a compreensão que implica atribuir significado ao que se lê.

Com este trabalho pretendemos estudar as relações entre os hábitos de leitura e o desempenho nesta área fundamental. Partindo da ideia de que as crianças que leem mais apresentam maior facilidade nesta tarefa(cf. Moraes, 1997), interessa-nos saber se um maior conhecimento de títulos de histórias infantis (traduzindo uma maior familiaridade com os livros) se relaciona com melhores resultados em leitura.

O trabalho está organizado em duas partes, sendo a primeira parte de cariz teórico e a segunda relativa ao estudo empírico.

A primeira parte está dividida em três pilares importantes na fundamentação teórica do estudo: - o primeiro é a definição de leitura, os seus objetivos e a importância de ler; o segundo é designado por aprendizagem da leitura e inclui os modelos de aprendizagem, os modelos de leitura e os seus métodos de ensino e faz-se referência à promoção de leitura como forma de combater a baixa literacia de Portugal.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico da nossa investigação e é constituída por cinco pontos: o primeiro é uma introdução à investigação, no segundo define-se o objetivo e hipótese do estudo; no terceiro é definida a metodologia utilizada na investigação; no quarto são analisados os resultados de forma descritiva e inferencial e no quinto e último ponto refere-se às conclusões do estudo.

No final do trabalho está anexado o questionário aplicado e construída para esta investigação.

1. A Leitura

1.1. Definições de leitura, objetivos e importância do ato ler



Leitura (1892), tela de [Almeida Júnior](#).

A constante mudança de tudo, influencia também a mutação da definição de leitura. A palavra leitura advém do verbo ler, já existe há alguns séculos, tendo um significado diferente do que tem nos nossos dias. Etimologicamente, deriva do verbo latino *legere* que significava “colher”. E os romanos aplicaram-no para o conceito de ler porque concluíram que a partir da leitura se podia colher algo (Cadório, 2001).

Segundo José Morais (1997) a leitura envolve em primeiro lugar, a identificação dos símbolos impressos, a que correspondem as letras e as palavras, e o relacionamento destes símbolos com os seus respectivos sons. No início do processo de aprendizagem da leitura, a criança diferencia visualmente cada letra impressa, percebendo e relacionando este símbolo gráfico com seu correspondente sonoro, depois, com o contato com as palavras, deve então diferenciar visualmente cada letra que forma a palavra, associando-a ao seu respectivo som, para a formação de uma unidade linguística significativa. A este processo chama-se descodificação.

Os estudos científicos mostram-nos que a discriminação do nome e dos valores fonológicos das letras são um factor fundamental para o sucesso da leitura, passando das letras aos fonemas, desenvolvendo uma consciência fonológica que irá consolidando passo a passo, rumo ao código ortográfico. Assim a criança percebe como se lê e escreve e mais tarde passa da descodificação para a compreensão.

Morais (2012) defende que ler requer uma habilidade específica, a habilidade de identificação das palavras escritas. Para um leitor hábil a identificação tem de ser feita de forma automática e obrigatória e inconsciente. Define-se como inconsciente porque não sabemos como a identificamos, é um processo mental complexo.

O ato de ler envolve uma multiplicidade de processos, começa por um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto (Citoler & Sanz, 1996).

Será possível afirmar que as definições apontam, para a ideia de que o ato de ler implica uma descodificação de símbolos gráficos e um fim último respeitante à extração de sentido/significado do que se lê.

Na verdade, existem duas componentes distintas na leitura que, ainda que intrinsecamente relacionadas, se manifestam de formas diferentes: a descodificação e a compreensão. Reconhece-se que quando se fala em leitura existem dois níveis essenciais a considerar: a leitura elementar, de descodificação ou de reconhecimento, e a leitura de compreensão. Correspondendo os primeiros aos leitores em fase inicial e os segundos a leitores mais fluentes (Citoler, 1996; Cruz, 1999; Morais, 1997).

A leitura é muito importante para o todo o percurso escolar e é um suporte para compreender e interpretar o mundo que nos rodeia.

Morais (2012) defende que “saber ler e ler bem é essencial para ler com prazer, para realizar um trabalho gratificante na sociedade, para utilizar instrumentos da vida quotidiana, como o computador e a Internet, conhecer a ciência, a tecnologia e a cultura da humanidade, vir a ser uma cidadã ou um cidadão responsável e atuante e até se comover com as narrativas que nos falam de vidas e encontros imaginados e vibrar com a beleza da linguagem silenciosa – a escrita” (p.13).

Embora a leitura seja imprescindível nas sociedades modernas, ainda existem muitas crianças que não aprendem a ler com sucesso. O insucesso na aquisição da leitura influencia, muitas vezes, e de forma categórica, a aprendizagem nas restantes áreas disciplinares, para as quais existe uma exigência do domínio de tal competência (Morais, 1997).

A aprendizagem da leitura não se assume como um fim em si mesma, apresenta-se como uma ferramenta que permite melhorar o sistema linguístico e comunicativo do indivíduo falante, proporcionando-lhe a chave para o acesso a outras aprendizagens (Cruz, 1999).

2. Aprendizagem da Leitura

A leitura implica analisar um texto em palavras e letras e emparelhá-las com equivalentes na linguagem oral para assim obter sentido.

O conceito de prontidão, dominante durante muito tempo, define o momento de disponibilidade de aprendizagem como maturidade para a leitura, ou seja, a criança só deveria aprender quando tivesse atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e de controlo grafo-percetivo, pré-requisitos básicos para a leitura. Estes pré-requisitos consistem em capacidades de coordenação motora, de conhecimento do esquema corporal, de estabilização da dominância da lateralidade, de discriminação visual e auditiva e maturação. As atividades de grafismos e exercícios de lateralidade constituíam a base da aprendizagem da leitura e da escrita, pensando-se que assim se abriam as portas para a aprendizagem. Este pensamento influenciava as práticas dos educadores e professores do 1º ciclo e baseava-se na conceção de que as crianças não sabiam nada sobre leitura, antes do ensino formal (Sim-Sim, 2009, pp.20-21). Este pensamento está ultrapassado e hoje sabe-se que estes pré-requisitos não são necessários, as crianças aprendem e estão disponíveis para aprender cada vez mais cedo e chegam às escolas com muitos saberes.

Segundo Sim-Sim (2009), a investigação veio provar também que o contacto precoce com a escrita, manipulação de livros, jornais, revistas, o uso do computador, a audição de histórias antes do ensino formal ajudam no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Nestes primeiros contatos com a linguagem escrita as crianças aprendem que ela contém informação e que a sua leitura permite expressar essa informação. Ao ouvir contar histórias ou uma notícia, ao ver os preços no supermercado, as legendas da televisão, as instruções do jogo a criança interioriza que o que ouve na linguagem oral pode ser registado na escrita e que esta pode ter diversas funções, isto pode servir

para aprendermos, para enviarmos mensagens, para nos divertirmos, para nos informarmos, etc.

Como a leitura é um processo contínuo e começa antes da decifração e continua para além dela, quanto maior o conhecimento das crianças sobre leitura e escrita maior o sucesso na sua aprendizagem. Estas descobertas nascem quando há contactos com livros e se ouve ler.

Segundo Sim-Sim (2009), todos os dias, as crianças descobrem, sem ensino formal, a sua língua materna e, através dela, obtêm informação, guardam e transformam conhecimentos sobre o meio onde vivem.

Mata (2008) também defende que “Quando as crianças começam a atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que lhe é atribuído um significado, uma mensagem. Esta compreensão vai-se construindo pouco a pouco, em situações diversas, sendo umas mais e outras menos estruturadas.”

Em casa e na escola os momentos de contacto com os livros promovem o encontro das crianças com a leitura, criando o gosto por ler, contribuindo para a sua formação de leitoras. É importante que ela sinta a presença e o uso de livros ou suportes escritos para lhes desenvolver a curiosidade de ler e o desejo de ler.

O nosso sistema de escrita só foi inventado cerca de dois milénios depois de terem aparecido as primeiras representações escritas das ideias e da linguagem, mas nem a escrita nem a leitura no sistema alfabético se descobrem, elas aprendem-se (Morais, 2010).

Este sistema de escrita alfabético implica que a cada letra corresponda um fonema, mas cada fonema pode representar-se por um grafema simples (e.g., b,f) ou complexo (e.g.,é, ç,lh,nh,an).

Na maioria das línguas os códigos ortográficos não representam de forma direta e transparente a sua estrutura fonémica. Existem letras que podem ter mais do que uma correspondência fonémica. No português temos por exemplo o “x”, e o inverso também acontece, existem fonemas que correspondem a vários grafemas, na nossa língua por exemplo o /s/. A falta de transparência da língua dificulta os ritmos de aprendizagem da leitura (Morais, 2012, p.51).

A ortografia portuguesa encontra-se num nível intermédio de dificuldade, é mais transparente na leitura na correspondência grafema-fonema, que na escrita, na correspondência fonema-grafema. Na leitura, as consoantes têm uma única pronúncia possível e, quando não têm obedecem a uma regra de posição simples e frequente. No caso do “r”, lê-se /R/ no início da palavra e /r/ entre vogais. Na escrita, o processo é bem mais complexo na relação fonema-grafema, porque um fonema pode corresponder a diferentes grafemas (Morais, 2012, p.51).

A ortografia das palavras reflete a pronúncia, as convenções ortográficas, as relações entre as palavras e as funções sintáticas. Existem também consoantes e vogais com pronúncia quase subtraída. Escrever corretamente português é, pelas razões enunciadas, mais difícil do que ler e exige memorização da representação ortográfica das palavras (Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura & Moraes, 2006; Moraes, 1997).

Obtendo a capacidade de fazer correspondências grafema-fonema temos a capacidade fundamental para aprender a ler, isto é, conseguimos conhecer as letras e identificar na cadeia sonora as unidades que a representam. Descobrir o fonema não é tarefa fácil, a maioria dos investigadores acredita que este é o principal obstáculo à aprendizagem da leitura em sistemas de escrita alfabéticos (e.g. Adams 1990; Moraes, 1997, 2007). A dificuldade do desenvolvimento da consciência fonémica resulta do facto de a segmentação do sinal acústico da fala não corresponder às unidades fonémicas que são representadas pelas letras.

Como os sistemas de escrita alfabéticos representam a fala ao nível do fonema, a aprendizagem da leitura obriga à tomada de consciência desta estrutura segmenta mascarada no sinal acústico (Moraes, 1997). Se a criança não for capaz de representar mentalmente os fonemas terá dificuldade em compreender que a escrita serve para representar a linguagem oral e fazer corresponder as letras.

Quando se inicia a aprendizagem da leitura, o conhecimento da estrutura fonológica é parcial. A criança pode conseguir segmentar as palavras em sílabas e ter sensibilidade para as rimas, mas antes de aprender a ler não consegue reconhecer e identificar de forma explícita as unidades fonémicas. Esta competência só se desenvolve quando se aprende a ler num sistema de

escrita em que os símbolos representam fonemas. As letras quando estáveis e discretas ajudam a desenvolver a consciência fonêmica (Morais, 2007).

A descoberta do fonema leva à compreensão do princípio alfabético, pois são os símbolos, unidades que representam as letras, que por sua vez facilitam a aprendizagem de novas correspondências e o desenvolvimento de mecanismos de decodificação.

Quem ensina através de métodos fônicos, onde o trabalho de ensino da leitura se baseia no ensino das correspondências grafema-fonema, desenvolve um conhecimento mais rápido da consciência fônica que tem como consequência melhores resultados na aprendizagem da leitura e da escrita.

Podemos assim concluir que as atividades escolares devem assegurar o treino do reconhecimento das letras, da consciência fonêmica e a aprendizagem das correspondências grafema-fonema. A representação gráfica das letras deve ser feita nas suas diversas formas, maiúsculas, minúsculas, na forma cursiva e de imprensa, para que o seu reconhecimento visual seja facilitado.

A consciência fonológica, o conhecimento das letras do alfabeto, a linguagem oral e a memória de trabalho são algumas das competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita mais referenciados na literatura (Adams, 1994; Moraes, 1997; Sim-Sim, 2006).

Quando a criança adquire a competência de decifração, reconhecimento automático das palavras escritas atinge o objetivo principal para desenvolver as competências leitoras. Este reconhecimento automático deve acontecer nos primeiros anos de escolaridade, mas só acontece com um trabalho sistemático com base na “identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas, evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas, e a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas” (Sim-Sim, 2009).

O ensino da decifração pode ter por base qualquer método de ensino defendido pelo professor que leciona, mas deve dar preferência a estratégias fônicas, que valorizem a correspondência som/grafema, porque a consciência fônica é o ponto de partida para desenvolver um bom leitor. Manipular os sons da língua ajudará a criança a aprender a ler.

Para ensinar a decifração devem ser utilizadas estratégias pedagógicas de acordo com o grupo de crianças em questão e obedecer a algumas linhas orientadoras. Deve ocorrer em contexto real de leitura, deve ter como base os conhecimentos prévios das crianças, deve ter em conta o ensino da consciência fonológica a correspondência som-grafema, deve contemplar o reconhecimento de padrões ortográficos, deve basear-se em palavras frequentes para que a criança reconheça rapidamente e automaticamente e deve ter em conta a expressão escrita.(Sim-Sim, 2009, pp.26,27).

Neste processo do ensino da decifração desenvolve-se uma relação entre a fala, a escrita e a leitura, relação importante para que a aprendizagem se faça com sentido, pois falamos para transmitir algo, escrevemos para registá-lo, e lemos para recuperar informação.

Ao obter a capacidade de decifração, competência de reconhecimento automático das palavras escritas, passa-se para a fase seguinte a compreensão. A compreensão da linguagem escrita é o principal objetivo do ensino básico e através desta aquisição é possível desenvolver outras competências ou habilidades.

2.1 Modelos de aprendizagem da leitura

A leitura tal como a linguagem passa por fases de desenvolvimento. Inicialmente a linguagem obtem-se com o contato com falantes, depois por volta dos 5, 6 anos as aquisições fonológicas estão consolidadas e desenvolvem-se os conhecimentos das estruturas sintáticas que permitem desenvolver e compreender as frases simples e complexas. A estrutura e conhecimento lexical é influenciado pelo meio social da criança (Marques, 1999, pp.5-6).

Na aprendizagem da leitura também existem fases ou estádios como propõem vários autores.

Marsh et al. (1981) propõe a existência de quatro estádios. O primeiro estádio, adivinhas linguísticas, caracteriza-se pelo reconhecimento de palavras que fazem parte do vocabulário visual, através da perceção visual, e pela leitura de algumas palavras com base no contexto extra-linguístico. O segundo estádio, rede de discriminação, caracteriza-se pela tentativa de leitura de

palavras com base no contexto e em alguns índices gráficos, como a primeira letra. O terceiro estágio, descodificação sequencial, caracteriza-se pela leitura de palavras através da descodificação e correspondência entre letras e sons, tendo em conta apenas a letra que está a ser pronunciada, e pela leitura de palavras irregulares através de descodificações parciais e antecipações baseadas no contexto em que as mesmas surgem. O quarto estágio, descodificação hierárquica, caracteriza-se pela descodificação e correspondência entre letras e sons, tendo em conta os valores posicionais das letras.

Perfetti et al. (1987) defende um modelo de sensibilização fonológica da criança em cinco fases.

A 1ª etapa, mais imatura, tem como objetivo ultrapassar a tarefa de ler, a criança pronuncia uma palavra qualquer.

Na 2ª etapa, caracterizada ainda por alguma imaturidade, os jovens leitores depois de codificarem os segmentos da palavra, procuram na memória palavras relacionadas e pronunciam-na (e.g., em vez dizerem “gato” dizem “gatinhos”) nesta fase fazem associações de palavras pela semelhança da forma escrita.

Na 3ª e 4ª etapas, as crianças depois de codificarem alguns segmentos de uma sequência da palavra usam os seus constituintes para pesquisar no léxico, baseiam-se em alguns critérios e procuram palavras que os respeitam e proferem a palavra. Fazem uma pesquisa lexical com erros fonémicos e em vez de dizerem “gato” dizem “pato” ou “ato”.

Na 4ª etapa, sem dificuldades na pesquisa lexical, as crianças tentam fazer codificações de segmentos em sequências. Nesta fase já não utilizam critérios para procurar palavras e como consequência surgem pseudo-palavras, em vez de dizerem “gato”, dizem a pseudo-palavra “tago” ou “gao”;

Na 5ª e última etapa, as crianças fazem a codificação de um segmento de cada vez, tentando efetuar a correspondência grafema-fonema, identificação alfabética, letra a letra da palavra segmentadamente «g», «a», «t» e «o».

Perfetti defende no seu modelo que as palavras estimulam uma representação interna, conectada com uma rede lexical-semântica e com uma rede lexical-fonémica. As crianças relacionam a palavra que visualizam com

os conhecimentos que já possuem, com as regras fonológicas que dominam, pois estas são de extrema importância para a leitura correta de palavras.

O modelo apresentado por Spear-Swerling e Sternberg (1996) é composto por seis fases.

Na primeira fase que decorre entre os 2 e os 5 anos, as crianças usam pistas visuais de contexto, pois ainda não reconhecem o sistema alfabético e necessitam de treino e estimulação para reter a informação que cada letra contém. Esta fase é denominada pela fase do reconhecimento visual de palavras.

A segunda fase, decorre entre os 5 e os 6 anos, e é designada por reconhecimento de palavras por pistas fonéticas. Nesta etapa as crianças utilizam pistas fonéticas, como a primeira ou a última letra, para reconhecer as palavras, tendo por base algumas regras da correspondência grafema-fonema.

A terceira fase, que decorre entre os 6 e 7 anos, é chamada de reconhecimento controlado de palavras pois são utilizadas pistas fonéticas e ortográficas para decodificar as palavras mas de forma controlada, porque ainda não é um processo automático. A criança só atinge esta etapa quando domina a ortografia que se baseia nos processos de desenvolvimento dos processos fonológicos.

A quarta fase que decorre entre os 7 e os 8 anos é designada por reconhecimento automático de palavras. Nesta fase o reconhecimento pode não ser feito corretamente, mas é feito com facilidade.

Na quinta fase denominada de leitura estratégica, que decorre entre os 8 e os 9 anos, são utilizadas estratégias para a compreensão do texto. Nesta fase mesmo que a criança não consiga identificar algumas palavras utiliza o contexto, ou o dicionário para poder interpretar o que lê.

A sexta e última é designada por leitura proficiente, que decorre na adolescência, e é caracterizada pela capacidade de compreensão bastante desenvolvida. Neste momento a criança já tem um elevado desenvolvimento cognitivo, um bom conhecimento de vocabulário, o que lhe permite ler e perceber as palavras do texto de forma automática.

Frith (1985) e Linnea Ehri (1997) defendem um modelo evolutivo da aprendizagem da leitura que passa por várias fases. Frith (1985) defende três: a logográfica, a alfabética e ortográfica. Ehri (1997) defende quatro fases: a

pré-alfabética, a alfabética parcial, alfabética total e alfabética consolidada. Para Frith a primeira fase é designada por logográfica acontece por volta dos 3 anos, quando a criança reconhece algumas palavras, fazendo uma identificação logográfica. Ela identifica o seu nome e dos colegas, marcas de gelados, bebidas ou chocolates, identifica-os porque tem contato com estas palavras no seu dia-a-dia. Consegue fazer este reconhecimento de palavras com base em contextos que lhe são familiares.

Numa segunda fase apelidada de leitura parcialmente alfabética, a criança descobre que a linguagem escrita são letras e que estas estão presentes à sua volta, em casa, na escola, na rua. As letras ganham uma grande importância para a vida das crianças, e a primeira letra a ganhar vida é a inicial do seu nome, ganhando um nome e som, inicia-se assim a descoberta do princípio alfabético. Esta fase de leitura parcialmente alfabética é comum no final da educação pré-escolar.

A terceira é a fase de leitura ortográfica, a criança reconhece a correspondência som/letra e identifica as palavras globalmente. Nesta fase desenvolve-se a consciência fonológica, a identificação dos sons da língua, competência básica para a evolução da aprendizagem da leitura. Brincar com sons da língua permite “à criança desenvolver capacidades de rimar, segmentar palavras, segmentar palavras em sílabas, manipular e substituir sílabas em palavras, estas atividades são fundamentais para a aprendizagem da decifração”, (Sim-Sim,2009, p.23).

Na fase pré-silábica de Ehri (1997) os leitores apenas utilizam pistas visuais para ler, não fazem relação grafema-fonema. Esta relação só surge na fase seguinte a alfabética parcial.

Na terceira fase, a fase alfabética total os leitores conseguem segmentar as palavras nos seus fonemas e sabem a sua tradução em grafemas, conseguindo ler palavras que desconhecem (Ehri, 1997).

Com a memorização de palavras surge uma consolidação que dá origem à última fase, alfabética consolidada (Ehri, 1997).

2.2 Modelos de leitura

Muitos autores defendem a existência de três modelos teóricos de leitura, o modelo ascendente, o descendente e o interativo.

O modelo ascendente caracteriza-se por conceber os processos de leitura por fases. Iniciando-se por um processo psicológico primário que consiste em juntar as letras, depois um processo cognitivo de ordem superior combinam-se as letras formando sílabas que dão origem às palavras, e estas por sua vez juntas originam as frases. Neste modelo o processo de leitura avança dos níveis mais simples para os mais complexos (Martins, 1996; Martins e Niza, 1998).

No segundo tipo, o modelo descendente o leitor prevê o significado do texto, valoriza-se a compreensão do que se lê. O sujeito recorre ao seu conhecimento do mundo e à estrutura das frases para analisar o texto. A esta análise chama-se processamento guiado conceptualmente (Norman, 1976). Segundo esta orientação a leitura é definida como um processo psicolinguístico em que predomina a informação não visual, baseando-se no conhecimento da linguagem e a familiaridade com o assunto do texto. O leitor baseia-se nas suas experiências e expectativas para construir a compreensão do texto. De acordo com esta posição aprendemos a ler lendo.

O modelo interativo pretende conciliar estas duas posições extremas defendendo que a leitura é um processo que requer muitas fontes de conhecimento. A leitura envolve o processamento de texto e o uso de expectativas e das experiências que o leitor traz do texto. Neste processo a compreensão é gerada pelo leitor, sob o estímulo do impresso (Rumelhart, 1994).

Alguns investigadores defendem que não é possível existir apenas um modelo de leitura porque há tantos processos de ler, quantas as pessoas que leem, os materiais e os objetivos com que leem (Gibson & Levin, 1975). Estes autores defendem que quer os modelos ascendentes, quer os modelos descendentes ignoram a complexidade e riqueza da leitura, falham na apreensão da essência do processo. Ler exige um conjunto articulado de operações mentais e de atitudes o que, por sua vez, é facilitador de outras aprendizagens.

2.3 Métodos de Ensino da leitura

As investigações realizadas sobre os diferentes processos de ensino da leitura demonstram que estes influenciam o modo como os indivíduos leem (Hallanhan, Kaufman & Lloyd, 1995 *in* Cruz, 2005).

De acordo com Sim-Sim (2009), o ensino da leitura encontra-se associado à frequência escolar e a entrada da escola é vista como um passo mágico que vai permitir às crianças lerem sozinhas. A aprendizagem da decifração é determinante no sucesso pessoal como leitor. Aprender a decifrar consiste na apropriação de estratégias e requer que o ensino seja explícito, consistente e sistemático por parte de quem ensina.

Como principais métodos de ensino da leitura temos os sintéticos onde se inclui o fónico, os globais e o misto, conforme se baseiam respetivamente nas estratégias de correspondências grafema/fonema (no caso do fónico), no reconhecimento global da palavra e em ambos.

2.3.1 Método fónico

O método fónico dá grande importância à descodificação defendendo que, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, deve existir uma instrução direta e explícita das correspondências grafo-fonológicas, passando dos elementos mais simples (letras ou sílabas) para combinações mais complexas (palavras, frases e textos). Este método faz a relação direta entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia, num processo que consiste em ir das partes para o todo.

O método fonomínico de Paula Teles é um exemplo de método fónico. Paula Teles (2007), professora e psicóloga educacional, defende o ensino com base na educação de competências linguísticas (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e discursivas). Defende estas como competências cruciais para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Especifica que, a estimulação da consciência fonológica é um dos veículos facilitadores da aprendizagem do registo dos sons através do sistema alfabético. E que é fundamental trabalhar a consciência fonológica para identificar e manipular as unidades orais, antes da representação escrita.

O Método da Cartilha de João de Deus é um método fónico onde a palavra é o mote da aprendizagem com sentido. O Método João de Deus apresenta as dificuldades da língua de uma forma gradativa no seu manual. Deus (1997), refere “a escolha e apresentação das letras mais fáceis de aprender, obedece a um critério, e é isso que chamamos “método” (p.12).

A Cartilha Maternal está organizada em vinte cinco lições, com setecentos e vinte e cinco vocábulos. A criança tem um papel activo na descoberta de que a posição da letra na palavra determina o seu valor sonoro. A nossa ortografia tem exceções à regra na leitura e escrita que só se aprendem com o treino (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2011). A lição da cartilha é dada diariamente e sempre a duas/três crianças de cada vez. Em cada lição estuda-se uma letra, permitindo que a criança aprenda sons que essa letra tem na língua portuguesa. A criança é levada a entrar num jogo, do qual vai aprendendo regras e vai evoluindo de uma forma construtiva. O processo inicia-se com a visão das letras, seguindo-se os sons correspondentes, a leitura de palavras e pronúncia destas em entidades globais. Este método acentua o aspeto da compreensão, salienta as funções da memória, da atenção e do processamento mental da informação durante a leitura. As palavras lidas pelas crianças, ativam esquemas da sua memória que as auxiliam na compreensão do seu significado. Desta forma as crianças conseguem fazer a integração das palavras lidas em contextos do mundo real.

2.3.2 Método global

O método global atribui maior ênfase à compreensão. Como o próprio nome indica é um método global, estuda o global, as palavras, as frases e textos e só mais tarde se preocupa com as unidades mais simples, as sílabas e as letras.

A leitura é assim considerada um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintáticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). No início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e mais

tarde, através de análises sucessivas, o aprendiz leitor irá descobrir as unidades linguísticas mais simples, as sílabas e as letras (Pereira, 2009).

Segundo Pereira (2009), o professor que utiliza este método, usa como base de leitura e de escrita, os diálogos das crianças, sendo mais importante para esta estudar um texto que ela própria formulou do que um texto que nada tenha que ver com ela. Esta é uma forma de estimular e valorizar o trabalho da criança.

O método das 28 palavras é um método global. Parte da palavra, considerada como um todo, e desce à análise dos seus elementos. Inicialmente explora a palavra e só depois, surge a sua decomposição até às sílabas das palavras-tipo (palavras usadas pelo método). Com estas sílabas, constroem-se palavras novas. A criança começa assim a sentir o prazer de ler e de descobrir palavras novas com as sílabas já conhecidas e que já domina.

Como ler é reconhecer e compreender a palavra escrita, depois há que ensinar a ler, escrevendo. Para que as atividades de ler e escrever sejam interessantes e motivadoras para as crianças deve partir-se de uma história sugestiva, com as palavras-tipo pela ordem apresentada, do método das 28 palavras, para assim enriquecer o vocabulário.

Este método defende que as crianças é que devem descobrir o que lhes é proposto para que tenham interesse e vontade de trabalhar, fazendo descoberta de palavras, recortando desenhos, colando. Ao manipular a criança está a aprender de forma lúdica e motivada. Como referi inicialmente, começarão a ler primeiro palavras e depois pequenas frases, só depois surgirá o alfabeto quando as crianças já souberem ler (Pereira, 2011b).

2.3.3 Método misto

Em todos os métodos existem vantagens e desvantagens. Por exemplo, as crianças que aprendem através do método fónico desenvolvem erros que envolvem as letras e o seu respetivo som, as crianças que aprendem através do global os erros cometidos são ao nível dos aspetos do contexto, tais como, a sintaxe (Cruz, 2005).

Estes dois métodos, o fónico e o global, têm benefícios no ensino das habilidades e no ensino da descodificação.

Assim podemos concluir que o melhor seria um equilíbrio entre os dois, ou seja, um método que englobe a instrução direta do princípio alfabético e uma abordagem do significado das palavras. Surge assim, o que alguns autores chamam, o método misto de ensino da leitura. Procurando abarcar as vantagens dos dois métodos e tendo por base modelos interativos (Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Viana, 2003).

2.5 Compreensão da Leitura

A distinção entre o que é ler e compreender o que se lê é fundamental, pois nem sempre quem tem a capacidade de ler compreende o que lê.

Para compreendermos o que lemos temos em primeiro lugar que ser capazes de identificar palavras escritas e assim conseguimos ler. Os processos de compreensão operam sobre unidades linguísticas identificadas ou, no caso da leitura, lidas, (Leite & Bragança, 2010 Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Nesta primeira fase as crianças preocupam-se em descodificar o que leem. Só com o exercício e a prática da leitura, a descodificação se torna mais precisa e rápida, libertando assim os recursos cognitivos para os processos necessários à compreensão.

A capacidade de compreensão da linguagem não pode ser trabalhada em simultâneo com a aprendizagem da leitura, porque se a atenção estiver focada na correspondência letra-som, a memória de trabalho está ocupada com as unidades fonológicas não permitindo que haja recursos disponíveis para processar e poder retirar sentido do que se lê. Só se conseguirá fazer todos estes processos em simultâneo quando a leitura for fluente (Morais, 2012, pp.60, 61).

Para desenvolver a competência da compreensão do que se lê é necessário conjugar três tipos de fatores, fatores derivados do texto, derivados do contexto e derivados do leitor.

A investigação tem demonstrado que o tipo de texto influencia a compreensão da leitura (Giasson, 2005). Além do tipo de texto também a sua estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário a influenciam. A estrutura do

texto diz respeito à forma como as ideias estão expostas e organizadas de forma a transmitir a mensagem. A organização do texto e o conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura influenciam a compreensão, pois ajudam a discriminar a informação relevante da acessória. O conteúdo é também um elemento importante para perceber um texto, sendo necessário que o leitor processe adequadamente o conteúdo e o integre nos seus conhecimentos para assim perceber o que leu. O vocabulário utilizado pode ser um dos obstáculos à compreensão do texto. Quando se pretende ensinar a compreender é necessário ensinar também estratégias para identificação do significado das palavras sem ter de consultar o dicionário, tentar perceber o significado da palavra através do contexto e da origem da palavra. O recurso a estas estratégias desenvolve o conhecimento da língua, ativa a procura e seleção de elementos que conduzem à ativação dos significados. Durante a aprendizagem os textos devem ser escolhidos mas sem excluir vocabulos ou expressões difíceis, pois a leitura é o meio mais eficaz para expandir e desenvolver o léxico.

O contexto, o interesse do leitor pelo tema, a motivação e os objetivos da leitura são variáveis que influenciam o processo de ensino. Como referiu Giasson (2005), “as condições psicológicas, sociais e físicas do leitor afetam a compreensão do que é lido”. A motivação para ler é uma varável importantíssima, pois é a motivação que ditará o grau de envolvimento no texto. No 1º ciclo devem ser semeadas as sementes de leitura, da motivação para gostar de ler, tendo em atenção os gostos dos alunos. As condições físicas e psicológicas do leitor têm influencia no tipo de leitura, normalmente quando estamos de férias queremos leituras leves e fáceis. As condições ambientais também são importantes, se estamos confortáveis, o tempo disponível, a hora do dia, a temperatura, o espaço determinam maior ou menor disponibilidade para a leitura. Existem outros fatores que favorecem os momentos dedicados a ler, mas não são tão valorizados, como a luminosidade, o ruído ou a forma como se organiza a situação para ler.

Na variável fatores derivados do leitor são incluídas as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito e os processos de leitura que este ativa quando lê. “Quando lê, o leitor transporta e ativa um conjunto de conhecimentos, interesses e expectativas, que por sua vez, ativam os processos e estratégias

diponíveis” (Viana et al, 2010, pp. 8, 9). As estruturas cognitivas integram a “enciclopédia” pessoal de cada leitor, englobando tudo o que ele conhece acerca da língua e do mundo, fruto de leituras anteriores ou obtidas na experiência de vida.

O processo de compreensão do texto tem de ser ensinado porque compreender um texto é fundamental para que a leitura faça sentido.

Inês Sim-Sim (2007), entende por compreensão da leitura atribuição de significado ao que se lê, quer sejam palavras, frases ou um texto. Segundo a autora para que exista uma boa compreensão da leitura de textos é necessária a convergência de quatro fatores: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e as experiências e conhecimento do mundo por parte do leitor. As estratégias do professor devem contemplar estes quatro pilares. O esquema seguinte mostra a interação entre eles.

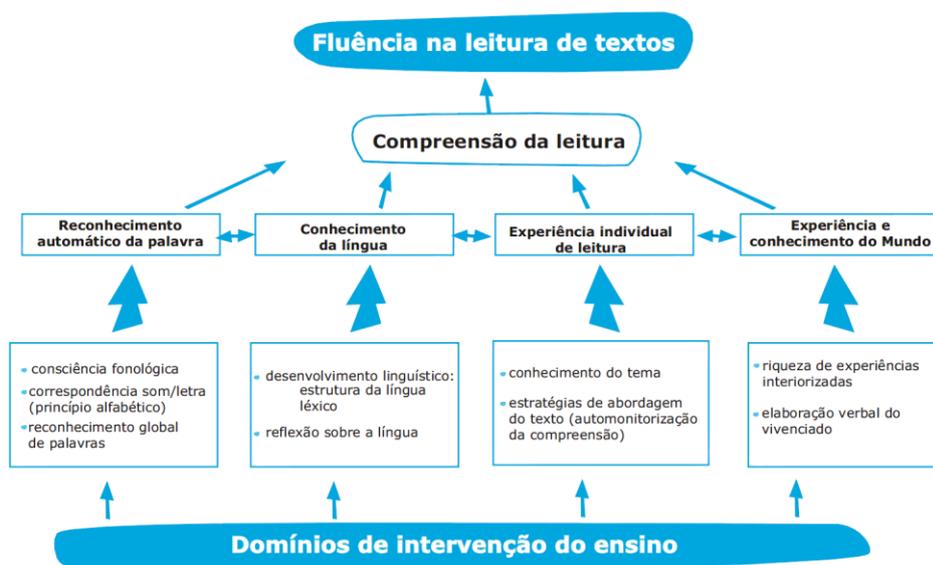


Imagem 1 – Compreensão da leitura (extraída de Inês Sim-Sim, 2007,p. 10)

Segundo esta autora, os quatro pilares em simultâneo são as bases de todo o processo de compreensão que devem ser ensinados ao leitor. Estas

estratégias que devem ser ensinadas para desenvolver a compreensão dos textos devem apelar à aprendizagem da leitura, à promoção para o desenvolvimento linguístico, à estimulação do seu comportamento e à ampliação do conhecimento sobre a vida e o Mundo.

3. Promover a Leitura

Independentemente do método utilizado para promover a aprendizagem da leitura, “o livro é o bem cultural mais importante da Europa e talvez da humanidade”

Karl Popper, 1992

“Quem lê, quem efetivamente lê, sabe mais e pode mais” Isabel Pires Lima Ministra da Cultura de Portugal, 2006.

A leitura assume uma importância vital como estratégia de melhoria do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento, nas crianças e jovens, de capacidades de análise crítica e de síntese.

Recentemente, o PISA (Programme for International Student Assessment), programa lançado pela OCDE em 1997 para medir a capacidade de leitura dos jovens de 15 anos revelam que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os primeiros elementos, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detectou evolução positiva. Também os resultados das provas de aferição de 2003, realizadas no final do 1.º Ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º Ciclo sem ter adquirido competências básicas.

Com a preocupação de fomentar o gosto pelo livro e pela leitura surge um projeto a nível nacional nas escolas e bibliotecas, o Plano Nacional de Leitura (PNL).

O Plano Nacional de Leitura toma como referência alguns princípios essenciais que têm orientado a ação dos países que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia¹:

- O caminho para a aquisição de uma competência sólida no domínio da leitura é longo e difícil.
- Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada.
- A aquisição plena da competência da leitura não exige apenas a aprendizagem da descodificação do texto. Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos.
- O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza.
- A promoção da leitura implica um desenvolvimento gradual, e só se atingem os patamares mais elevados quando se respeitam as etapas inerentes a esse processo.
- Para despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia, é necessário ter em mente a diversidade humana, considerar as idades, os estádios do desenvolvimento, as características próprias de cada grupo, o gosto e o ritmo próprios de cada pessoa.
- Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.

Assim, a promoção da leitura em Portugal passou a constituir um grande objetivo a nível nacional tentando implementar a leitura como uma atividade do quotidiano dos nossos jovens.

O PNL tem como objetivos²:

- Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso coletivo;

¹ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=4>

² <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5>

- Criar um ambiente social favorável à leitura;
- Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;
- Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura;
- Enriquecer as competências dos atores sociais, desenvolvendo a ação de professores e de mediadores de leitura, formais e informais;
- Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura;
- Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.

Uma das formas de promover o gosto pela leitura nas camadas mais jovens é contar histórias, abrindo as portas da magia às nossas crianças. Esta atividade faz parte do projeto PNL e desenvolve outras capacidades nos alunos.

A leitura de histórias é uma atividade de extrema importância, não só porque desenvolve a linguagem e o vocabulário, mas também os mecanismos cognitivos envolvidos na seleção de informação e no acesso à compreensão, potencia o desenvolvimento das conceptualizações sobre linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligados (Mata, 2008).

“A leitura de histórias é uma atividade rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p.78).

Na sua obra “o Gosto pela Leitura” Leonor Cadório apresenta dois quadros que integram as perspetivas de Piaget e de Appleyard, bem como a sistematização didática de um leitor proposta por Diaz.

Na primeira tabela Ana Mariza Filopouski sistematiza a teoria de Piaget associado a cada estágio de desenvolvimento os tipos de leitura mais adequados.

Tabela 1

Evolução do aluno como leitor

Evolução Leitor	Estágios de Piaget	Classificação dos períodos de Leitura	Atividade Escolar	Nível Educativo
1. Conhecimento	Pré-linguístico / Sensório-Motor	Sensibilização	Nível Experimental	Educação Pré-escolar
2. Aprendizagem	Pré-operatório	Aprendizagem	Preparação madurativa e aprendizagem	Educação Pré-escolar
3. Prazer	Operatório	Aprendizagem	Consolidação	1º Ciclo
4. Hábito	Adolescência	Consolidação	Funcionalidade	2º e 3º ciclos
5. Pensamento Crítico	Juventude	Consolidação	Aperfeiçoamento	Escola Secundária

Fonte: Ana Mariza Filipouski (1982)

Tabela 2

Evolução do aluno como leitor

Etapa	Características	Temporização
Leitor “lúdico”	A criança que ainda não lê, mas ouve histórias, torna-se um “jogador” confiante num mundo de fantasia.	Educação Pré-Escolar
Leitor como herói	A criança é a figura principal dum romance que ela constantemente reescreve à medida que relaciona com a imagem que tem do mundo como as pessoas se comportam.	Do 1º ciclo à Adolescência
Leitor como Pensador	O adolescente olha para as histórias para descobrir significados para a vida, valores e crenças, imagens e modelos de imitação.	Adolescência
Leitor como intérprete	O texto é visto como algo feito por alguém, como algo problemático que requer interpretação.	Universidade
Leitor Pragmático	O leitor adulto escolhe, consciente e pragmaticamente, os usos das suas leituras	Adultos

Fonte: Ana Mariza Filipouski (1982)

Nas tabelas apresentadas podemos adequar os tipos de leituras aos leitores e as fases de desenvolvimento em que se encontram, desde a idade de pré-escolar até à idade adulta. Ao longo dos anos têm-se realizado muitos trabalhos de investigação que identificaram os benefícios da prática de leitura de histórias, não só para o desenvolvimento de literacia emergente, mas

também para a aprendizagem e competências leitoras. É consensual a importância da prática de leitura de histórias como atividade regular e agradável, que permite a interação e partilha de ideias, concepções e vivências.

Mata (2008, p.78) defende que com a leitura de histórias é possível proporcionar várias vantagens no ouvinte, que são:

- cria a oportunidade para ouvir leitura fluente, com entoação adequada facilitando a compreensão do que é ler e para que serve, despertando maior interesse e vontade de participar na atividade;
- fornece modelos de leitores envolvidos, porque seja o educador ou um familiar que leia com gosto transmite esse prazer e esse gosto à criança;
- alarga experiências porque os livros são grandes fontes de conhecimento e podem motivar para futuras pesquisas e leituras;
- desenvolve curiosidade pelos livros, porque a exploração à história, feita antes, durante e após a leitura desperta curiosidade e interesse pelos livros;
- aprende comportamentos de leitor, ao observar o leitor a criança quando manipula os livros imita os comportamento que viu;
- desenvolve conceitos de escrita, aprende conceitos como a sua orientação, que a escrita reflete a nossa oralidade, aprende sinais de pontuação e letras de forma simples e com sentido, mesmo antes do ensino formal da escrita.

A leitura de histórias ajuda a construir o sentido da escrita e enriquece a interação da criança com a leitura.

Ler para as crianças, ler com as crianças e proporcionar-lhes oportunidades de contacto e exploração de livros e incentivar todas as tentativas de leitura que elas possam demonstrar.

As experiências de literacia na família oferecem muitas oportunidades de aprendizagem, ocorrendo em situações espontâneas que apoiam a descoberta do impresso no meio social. Estas práticas familiares são muito importantes na formação de atitudes positivas face à linguagem escrita e constituem um elemento na motivação para as crianças (Mata, 2004, p.95). Quando os pais lêem ou contam histórias, dizem lengalengas, cantam canções ou partilham histórias de família, estão a proporcionar-lhe oportunidades de sensibilização para o prazer da leitura e para a estrutura da narrativa.

“Ouvir a leitura, em voz alta, pelos pais cria o desejo de ler por si mesmo, desejo tão irresistível como o de caminhar sozinho. A melhor demonstração é o facto de muitas vezes, a criança a quem lêem à noite, antes de adormecer, pedir para ficar sozinha, só mais um bocadinho, com o livro entre os joelhos afastados, vendo-o, refazendo o que o seu papá ou a sua mamã acabaram de fazer, tentando encontrar o eco mágico das palavras lidas” Morais, 1997.

O caminho da leitura está, então, em grande parte dependente da família, a qual deve dar o exemplo mostrando, ela própria esses hábitos (Antão, 2000, p.72), uma vez que “o êxito da sua aprendizagem está relacionado positivamente com o estímulo intelectual e ‘literário’ dado pela família” (Morais, 1997).

A família reparte este papel com o jardim escola, com a escola, a imprensa, os meios audiovisuais e as redes tecnológicas de informação. Todos eles transmitem informações, valores e comportamentos que influenciam as crianças. Mas a escola é o mais direto mediador entre a criança e o livro (Herdeiro, 2004).

Nas Orientações Curriculares Ministério da Educação³ são feitas referências para o desenvolvimento de atividades no pré-escolar para o contacto precoce das crianças com a leitura e assim desenvolver o gosto pelos livros.

Passo a citar algumas dessas orientações curriculares “... é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... suscitam o desejo de aprender a ler...” (p. 70).

“... com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário, ou ler em conjunto uma receita e segui-la para a realização de um bolo...” (p. 71).

³ Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Ministério da Educação, 1997 e [Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto](#)

Estas atividades devem ser desenvolvidas como uma rotina, num contexto estimulante de leitura e com sentido para as crianças, na tentativa de evitar que quando estas deixam a escola também abandonem a leitura.

Se a leitura for transmitida de forma agradável e com sentido, talvez deixe de ser considerada uma atividade penosa e desprovida de sentido. É importante também que a família e a escola articulem entre si esforços para promover o desenvolvimento da motivação nas crianças para a literatura e para a literacia.

“Ouvir uma narrativa, deixar-se seduzir pelo poder mágico das palavras, foi durante séculos uma das maiores formas de entretenimento de todo o tipo de sociedades, tanto nas mais cultas e requintadas como nas agrárias e em sociedades de transição mais lenta para a industrialização.” (Traça, 1992).

Bruno Bettelheim, educador e terapeuta de crianças, defende que a literatura infantil tem um papel muito importante na construção de uma personalidade saudável, sendo uma boa literatura infantil os tradicionais contos de fadas nas suas versões originais. Estes ajudarão a criança a vencer medos, ultrapassar problemas, confrontando-se com as personagens das histórias e com o modo de como agir nas diversas situações. Todas as histórias que coloquem as crianças em contacto com o maravilhoso, e com heróis e situações estimulantes são capazes de desenvolver o gosto pela leitura e de corresponder às suas necessidades de fantasia e encantamento. Sendo necessário que os textos sejam equilibrados entre a simplicidade que a linguagem para crianças requer e a coesão, rigor e fluência que uma boa narrativa exige, independentemente do grupo etário a que se destina, Niza (1998).

No 1º ciclo também são dadas referências no âmbito de desenvolver a leitura “Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer, de reforço da autoconfiança. Escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas.” (DGEBS, 1990, p.108).

As Metas Curriculares do Português referem as seguintes competências específicas, no âmbito da leitura, para o 1º ciclo:

- aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito;
- capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

Para que o gosto pela leitura se transmita é importante contar histórias tendo em conta alguns pontos essenciais⁴:

1º escolher uma história adequada à idade e para a situação em que a criança esta vivendo;

2º ler o livro antes de ler o livro à criança, para que a segunda leitura feita à criança seja dramatizada nos momentos adequados;

3º criar um ambiente propício à leitura, um cantinho especial;

4º ler a história com ritmo, dando movimento ou calma à narrativa para cativar a atenção da criança;

5º o último passo é a leitura do fim da história, quanto mais mágico melhor apelando ao sonho. Porque como diz o poeta:

“o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.”

António Gedeão

⁴ <http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Desenvolvimento/noticia/2013/06/ler-para-criancas-veja-importancia-desse-habito.html>

Os atos de leitura podem ser individuais ou de grupo, podem acontecer em sala de aula ou na biblioteca. Mas os atos de leitura em grupo apelam à discussão após a leitura onde é possível aprofundar e esclarecer as ideias defendidas no texto.

O contacto com os autores dos livros para que os possam questionar sobre o tema dos textos é um factor de motivação, mas também dinamiza a comunicação. Deste modo, a biblioteca escolar ou a escola podem organizar diversas atividades para motivar para a leitura, como por exemplo:

- O dia do autor, levar um autor à escola para conversar sobre um determinado livro;
- O livro da semana, um livro por semana é aconselhada a sua leitura pelo bibliotecário, educador ou professor;
- O cantinho da leitura, recanto da biblioteca ou sala onde semanalmente e em grupo, os alunos lêem um livro, sob a orientação de um professor e com discussão/reflexão final;
- A leitura em conjunto, sob a orientação de um professor os alunos fazem a leitura dialogada de um texto com as diversas personagens;
- Seminário sobre um tema que abarque conhecimentos de várias disciplinas, em que cada aluno possa dar o seu contributo, após as leituras feitas sobre o tema em estudo;
- Encontros com vários tipos de escritores, dramaturgos, poetas, romancistas, cientistas, ensaístas para diversificar os conhecimentos;
- Escrita de comentários/críticas sobre livros.
- Dramatizações de textos lidos (por exemplo peças de teatro);
- Divulgação dos recursos existentes na biblioteca escolar nas diferentes aulas que integram o currículo;
- Organização de feiras do livro na escola;
- Desenvolvimento de ações de sensibilização para a problemática da leitura para toda a comunidade escolar.

A organização destas atividades pode ocorrer monodisciplinarmente ou interdisciplinarmente, devendo ter em conta os gostos e interesses dos alunos para os cativar e assim conseguir envolvê-los ativamente nas atividades.

Se a leitura tiver um papel importante na vida escolar das crianças, é natural que esse gosto passe para casa e motive também as famílias a desenvolverem hábitos de leitura. Se a criança estiver fortemente motivada para a leitura, o seu entusiasmo passará para os familiares. Assim, toda a comunidade escolar que se tornar leitora poderá desenvolver cidadãos mais esclarecidos e melhorar a qualidade da sua participação na vida social e do seu exercício de cidadania.

Perrenoud (2001) sublinha que, “ao interagir com os filhos, os pais podem modificar as suas representações iniciais sobre a escola”. Embora, a modificação que poderá ocorrer dependa das condições em que a família se encontra, do tempo disponível, da situação sócio-económica, das suas práticas culturais e educacionais.

Mata (2008), afirma que “A leitura de histórias pode, assim, ser muito mais que o cumprir de uma rotina de uma forma estereotipada e pouco rica. Ela pode ser uma atividade muito agradável, fonte de inúmeras reflexões e partilhas e um elemento central na formação de “pequenos leitores” que conseguem aproveitá-la para irem muito mais além do que aquilo que está escrito nas páginas que a registam” (p.80).

Não se deve descurar os espaços para a aprendizagem da leitura que devem contemplar uma vertente afetiva. Os adultos, educadores ou professores, devem ser os modelos e incentivadores da leitura. Os ambientes segundo Mata (2008, pp.25-26) devem:

- encorajar a exploração e reflexão sobre o escrito e a sua interpretação;
- promover o prazer e a satisfação que se obtém da leitura;
- serem ambientes apelativos e ricos em oportunidades de interação com o texto escrito, incentivando as explorações e as tentativas de interpretação do texto escrito,
- estar de acordo os interesses e às etapas de desenvolvimento de cada criança;
- promover a articulação e interação com a família, envolvendo-as nas suas práticas de leitura, para que esta seja contínua, diversificada e regular.

PARTE II

Estudo Empírico

INTRODUÇÃO

1. OBJETIVOS E HIPÓTESES

O principal objetivo deste estudo é compreender a importância da leitura de histórias/ livros no desenvolvimento de competências leitoras nas crianças, isto é, pretende-se perceber se a leitura de livros e de histórias se relaciona com as competências leitoras.

Partimos da hipótese de que os alunos que leem mais, isto é, que revelam um maior conhecimento de títulos de livros têm melhores competências de leitura, tal como são avaliadas pelo TIL.

2. AMOSTRA

As três escolas que participaram no estudo são do ensino público do concelho da Figueira da Foz do Agrupamento de Escolas Figueira Mar, a escola EB1 Infante D. Pedro, a escola do Serrado e a escola EB1 de Vila Verde. As escolas estão identificadas pelos números 1, 2 e 3. No estudo participaram alunos do 3.º e 4.º anos, num total de 124 alunos, tendo sido aplicados no total 248 testes e questionários. Os alunos da amostra tinham entre oito e doze anos, sendo 56 do sexo feminino e 68 do sexo masculino. Dos inquiridos, 73 são alunos do 3.º ano de escolaridade e 51 são alunos do 4.º ano.

Na escola EB1 Infante D. Pedro foram inquiridas duas turmas, uma de 3.º ano com 20 alunos e uma de 4.º ano com 19 alunos. Na escola do Serrado foram inquiridas três turmas de 3.º e duas de 4.º ano, 44 alunos de 3.º ano e 28 alunos de 4.º ano. Na EB1 de Vila Verde foram inquiridas duas turmas, uma com 15 alunos do 3.º ano e outra com 7 alunos de 4.º ano.

Quadro 1- Caracterização da amostra

		N	%
Idade	8	11	8,9%
	9	40	32,3%
	10	56	45,2%

	11	16	12,9%
	12	1	0,8%
	Total	124	100,0%
	Média \pm DP	9,6 \pm 0,8	
	Mediana (Mínimo - Máximo)	10 (8 - 12)	
Sexo	Feminino	56	45,2%
	Masculino	68	54,8%
	Total	124	100,0%
Ano	3º ano	73	58,9%
	4º ano	51	41,1%
	Total	124	100,0%
Escola	1	40	32,3%
	2	64	51,6%
	3	20	16,1%
	Total	124	100,0%

DP- desvio padrão

O quadro 1 apresenta os resultados referentes à caracterização da amostra. Em relação à idade, 45,2% tinham 10 anos, 32,3% possuíam 9 anos e com uma média etária de 9,6 \pm 0,8 anos. No que respeita ao sexo, 45,2% eram do sexo feminino, 58,9% estavam no 3.º ano de escolaridade, 32,3% estudavam na escola 1, 51,6% na escola 2 e 16,1% na escola 3.

3. METODOLOGIA

Os dados obtidos foram tratados através do Software IBM SPSS versão 21.0 (IBM Corporation, New York, USA).

Em termos de inferência estatística estudo utilizou-se o teste t de Student para amostras independentes, a ANOVA, o teste à significância da correlação de Pearson, MANCOVA. O nível de significância utilizado para os testes das hipóteses foi de $\alpha=0.05$.

4. PROCEDIMENTOS

Com esta investigação pretende-se compreender se os alunos que leem mais livros têm melhores competências leitoras. Para a sua realização, pedimos colaboração ao Diretor do Agrupamento de Escolas Figueira da Foz Mar através de carta. Nessa foi explicado o estudo e o que pretendíamos avaliar nos alunos. O pedido foi aceite e foram-nos disponibilizadas algumas

escolas com os anos de escolaridade pretendidas. A metodologia utilizada foi a aplicação de um teste de avaliação do nível de leitura (TIL) já existente e um questionário construído por nós com títulos de livros previstos no Plano Nacional de Leitura para os alunos de 3.º e 4.º anos.

Para a aplicação do teste e questionário deslocamo-nos às escolas, onde os aplicámos de forma coletiva em cada grupo turma. Foram lidas as instruções onde explicámos e exemplificámos ao grupo como deveriam responder às provas. Primeiro aplicámos o teste TIL e depois o questionário de títulos de livros em cada sala. Nas escolas Infante D. Pedro e EB1 de Vila Verde conseguimos realizar os testes nas duas turmas no mesmo dia. Na escola do Serrado não foi possível realizar todos os testes no mesmo dia e tivemos de nos deslocar a essa escola duas vezes.

O teste TIL avalia as competências de leitura, permite estabelecer se o nível de leitura de uma dada criança coincide com o nível de leitura adequado para a sua idade cronológica. O teste é constituído por frases incompletas, e a tarefa consiste em completar cada frase, seleccionando a palavra correta entre cinco que lhe são facultadas. Para realizar esta prova a criança recorre à competência de descodificação e compreensão (Sucena & Castro, 2009, p.90).

É um teste de aplicação fácil, foi apresentado aos alunos como sendo um jogo de frases que necessitavam de ser completadas e foi-lhes dito que tinham 5 minutos para o resolver. Inicialmente explicou-se e realizou-se o exemplo do treino apresentado na primeira folha do teste com os alunos e depois individualmente cada um respondeu ao seu.

O questionário de títulos de histórias previstas no Plano Nacional de Leitura para a faixa etária dos alunos no 3º e 4º anos pretende avaliar os conhecimentos dos alunos quanto aos títulos de livros para a sua idade. O questionário foi aplicado como sendo um jogo de verdadeiro ou falso, os alunos tinham de identificar os sessenta títulos dos livros verdadeiros e falsos.

Este questionário foi construído com base na lista de livros prevista pelo projeto de leitura do Ministério de Educação PNL para todas as escolas do 1º ciclo, do 3º e 4º anos. De uma lista de 145 títulos de livros, 86 recomendados para o 3º ano e 59 para o 4º ano foram escolhidos 60. Alguns títulos foram alterados para que fossem identificados como falsos e os outros mantiveram-se. Os títulos dos livros sofreram alterações com base em critérios semânticos

e fonológicos. O objetivo de construirmos o questionário foi podermos aferir se os alunos leem obras literárias para a sua idade. Ao ser pedido aos alunos que identificassem quais os títulos verdadeiros e quais os falsos, pretendíamos saber qual o seu real conhecimento das histórias escolhidas. Partimos do princípio de que um melhor conhecimento de títulos de histórias corresponde a mais leitura.

5. RESULTADOS

Nesta secção são apresentados os resultados relativos às 124 crianças incluídas no presente estudo. Numa primeira fase efetua-se uma descrição dos dados e numa segunda fase apresentam-se os resultados inferenciais.

5.1 ANÁLISE DESCRITIVA

No quadro 2 visualizam-se os resultados relativos às respostas corretas e incorretas ao TIL. Constata-se que as frases com maior proporção de respostas corretas foram a TIL12, TIL14 e TIL26 com 99,2% de respostas corretas seguidas pelas frases TIL20 (98,4%) e TIL1, TIL9, TIL10 e TIL23 com 97,6% de respostas certas. As frases TIL34 (69,4%), TIL19 (66,1%) e TIL33 (37,1%) foram as que tiveram uma menor proporção de respostas corretas.

Quadro 2 - Respostas ao TIL

	Incorreta		Correta	
	N	%	N	%
TIL1	3	2,4%	121	97,6%
TIL2	4	3,2%	120	96,8%
TIL3	5	4,0%	119	96,0%
TIL4	4	3,2%	120	96,8%
TIL5	4	3,2%	120	96,8%
TIL6	4	3,2%	120	96,8%

TIL7	8	6,5%	116	93,5%
TIL8	15	12,1%	109	87,9%
TIL9	3	2,4%	121	97,6%
TIL10	3	2,4%	121	97,6%
TIL11	12	9,7%	112	90,3%
TIL12	1	0,8%	123	99,2%
TIL13	4	3,2%	120	96,8%
TIL14	1	0,8%	123	99,2%
TIL15	25	20,2%	99	79,8%
TIL16	5	4,0%	119	96,0%
TIL17	4	3,2%	120	96,8%
TIL18	4	3,2%	120	96,8%
TIL19	42	33,9%	82	66,1%
TIL20	2	1,6%	122	98,4%
TIL21	5	4,0%	119	96,0%
TIL22	18	14,5%	106	85,5%
TIL23	3	2,4%	121	97,6%
TIL24	13	10,5%	111	89,5%
TIL25	18	14,5%	106	85,5%
TIL26	1	0,8%	123	99,2%
TIL27	7	5,6%	117	94,4%
TIL28	14	11,3%	110	88,7%
TIL29	5	4,0%	119	96,0%
TIL30	11	8,9%	113	91,1%

TIL31	7	5,6%	117	94,4%
TIL32	4	3,2%	120	96,8%
TIL33	78	62,9%	46	37,1%
TIL34	38	30,6%	86	69,4%
TIL35	37	29,8%	87	70,2%
TIL36	7	5,6%	117	94,4%

No que respeita à resposta aos nomes de histórias (quadro 3), as histórias “O tesouro” (89,5%), “Os caçadores de pescoços” (88,5%), “O lago dos cisnes” (87,9%), “Lembranças da luva” (87,1%), “O cavalo das sete cores” (86,3%), “Livro com cheiro a canela” (86,3%) e “Contos da Relva” (84,7%) foram as que tiveram mais respostas corretas, e “Segredos e medos” (17,7%), “Contos para rir” (7,3%) e “O capuchinho cinzento” (4,8%) as que tiveram menos respostas corretas.

Quadro 3- Respostas aos nomes de histórias

	Incorreta		Correta	
	N	%	N	%
Versos para meninos travessos	60	48,4%	64	51,6%
O limpa-palavras e outras histórias	51	41,1%	73	58,9%
A pequena tarefa	25	20,2%	99	79,8%
O caçador de palavras	49	39,5%	75	60,5%
O tesouro	13	10,5%	111	89,5%
O soldadinho de ferro	41	33,1%	83	66,9%
Contos de Charles Perrault	53	42,7%	71	57,3%
Contos para rir	115	92,7%	9	7,3%
Lendas do Lar	20	16,1%	104	83,9%
A verdadeira história da Alice	38	30,6%	86	69,4%
Os melhores contos de Anderson	36	29,0%	88	71,0%
O rouxinol	24	19,4%	100	80,6%
Contos da Relva	19	15,3%	105	84,7%
Não posso comer sem limão	81	65,3%	43	34,7%
A caixa das vaidades	67	54,0%	57	46,0%
Os primos e a bruxa Cartuxa	48	38,7%	76	61,3%
As viagens de Gulliver	48	38,7%	76	61,3%
A volta ao mundo em 80 contos	79	63,7%	45	36,3%

O cavalo das sete dores	17	13,7%	107	86,3%
A revolta dos rabanetes	47	37,9%	77	62,1%
A menina que sorria a dormir	30	24,2%	94	75,8%
Livro com cheiro a canela	17	13,7%	107	86,3%
Fábulas de Esopo	77	62,1%	47	37,9%
Os caçadores de pescoços	14	11,5%	108	88,5%
Os três terríveis tontinhos	45	36,3%	79	63,7%
O galo da nova Luciana	40	32,3%	84	67,7%
28 histórias para rir	96	77,4%	28	22,6%
Viagem no pranto	22	17,9%	101	82,1%
Espanta rouxinóis	41	33,1%	83	66,9%
A árvore das pastilhas	30	24,2%	94	75,8%
Vem aí o Zé das moscas e outras histórias	60	48,4%	64	51,6%
Os óculos do mágico	36	29,0%	88	71,0%
O lago dos cisnes	15	12,1%	109	87,9%
Lembranças da luva	16	12,9%	108	87,1%
A revolta das palavras	85	68,5%	39	31,5%
Os meus inimigos	44	35,5%	80	64,5%
Há fogo na mata	91	73,4%	33	26,6%
Abada de contos	67	54,0%	57	46,0%
Contos de animais com manha de gente	88	71,0%	36	29,0%
O livro dos outros	72	58,1%	52	41,9%
O capuchinho cinzento	118	95,2%	6	4,8%
Segredos e medos	102	82,3%	22	17,7%
Poemas para um dia infeliz	23	18,5%	101	81,5%
Pede um desejo	29	23,4%	95	76,6%
Uma aventura na Serra da Boa Viagem	99	79,8%	25	20,2%
Conhece os teus defeitos	73	58,9%	51	41,1%
O livrinho das partidinhas	81	65,3%	43	34,7%
Contos de lendas de Macau	58	46,8%	66	53,2%
Mão cheia de rimas para primos e primas	40	32,3%	84	67,7%
A ovelhinha que veio para almoçar	60	48,4%	64	51,6%
Verdes são os prados	65	52,4%	59	47,6%
Bicho aflito	53	42,7%	71	57,3%
O elefante azul	94	75,8%	30	24,2%
A lenda do viajante que não podia esperar	78	62,9%	46	37,1%
O urso refilão	59	47,6%	65	52,4%
O comboio	37	29,8%	87	70,2%
Abecedário maluco	44	35,5%	80	64,5%
O aquário	41	33,1%	83	66,9%
O romance da menina dos pés vermelhos	50	40,3%	74	59,7%
Contos de malvadas	36	29,0%	88	71,0%

5.2 ANÁLISE INFERENCIAL

Nesta secção avalia-se a associação entre as variáveis que caracterizam os alunos (sexo, idade, ano de escolaridade e escola) e as respostas corretas no TIL e nos nomes de histórias, bem como a associação entre as respostas corretas no TIL e nos nomes de histórias.

No quadro 4 apresentam-se as respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias segundo o sexo. Da análise do teste t constata-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino no que respeita ao número de respostas corretas ao TIL ($t(122) = -0,04$; $p \geq .05$) e ao número de respostas corretas às histórias ($t(122) = -0,03$; $p \geq .05$).

Foi realizada uma análise multivariada para avaliar de que forma o sexo, a idade, o ano de escolaridade e a escola têm influência simultânea no número de respostas corretas ao TIL e no número de respostas corretas às histórias. Esta análise foi realizada através de uma MANCOVA tendo como fatores o sexo, o ano de escolaridade e a escola e como covariável a idade. O sexo (Λ de Wilks = 0,999, $F(2,107) = 0,42$; $p = 0,959$; $\eta_p^2 = 0,001$), o ano de escolaridade (Λ de Wilks = 0,983, $F(2,107) = 1,00$; $p = 0,373$; $\eta_p^2 = 0,017$), a escola (Λ de Wilks = 0,933, $F(4,236) = 2,08$; $p = 0,085$; $\eta_p^2 = 0,034$) e a idade (Λ de Wilks = 0,990, $F(2,107) = 0,61$; $p = 0,543$; $\eta_p^2 = 0,010$) não revelaram qualquer efeito estatisticamente significativo no número de respostas corretas ao TIL e no número de respostas corretas às histórias.

Quadro 4 - Respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias segundo o sexo (Teste t)

		N	Média	DP	t	p
Respostas corretas TIL	Feminino	56	32,68	2,92	-0,04	0,967
	Masculino	68	32,71	4,21		
Respostas corretas Histórias	Feminino	56	34,50	4,71	-0,03	0,972

Masculino	68	34,53	4,69
-----------	----	-------	------

No que respeita à correlação da idade com o número de respostas corretas ao TIL ($r = 0,08$; $p \geq .05$) e o número de respostas corretas às histórias ($r = -0,04$; $p \geq .05$), não se observa qualquer associação com significância estatística (Tabela 5).

Quadro 5 - Correlação entre a idade e o número de respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias

		Respostas corretas TIL	Respostas corretas Histórias
Idade	r	0,08	-0,04
	p	0,349	0,663

Os resultados relativos às respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias segundo o ano de escolaridade são apresentados no quadro 6, observando-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 3º e do 4º ano de escolaridades no que respeita ao número de respostas corretas ao TIL ($t(122) = -0,68$; $p \geq .05$) e ao número de respostas corretas às histórias ($t(122) = -0,18$; $p \geq .05$).

Quadro 6 - Respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias segundo o ano de escolaridade (Teste t)

		N	Média	DP	t	p
Respostas corretas TIL	3º ano	73	32,51	3,10	-0,68	0,501
	4º ano	51	32,96	4,39		
Respostas corretas	3º ano	73	34,45	5,00	-0,18	0,856

Histórias	4º ano	51	34,61	4,23
-----------	--------	----	-------	------

O quadro 7 apresenta as respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias segundo a escola, constatando-se a não existência de diferenças estatisticamente significativas entre as três escolas no que respeita ao número de respostas corretas ao TIL ($F(2,121) = 2,11; p \geq .05$) e ao número de respostas corretas às histórias ($F(2,121) = 1,33; p \geq .05$).

Quadro 7 - Respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias segundo a escola (ANOVA)

		N	Média	DP	F	p
Respostas corretas TIL	1	40	31,73	5,04	2,11	0,125
	2	64	33,20	2,36		
	3	20	33,00	3,71		
	Total	124	32,69	3,67		
Respostas corretas Histórias	1	40	35,30	5,51	1,33	0,269
	2	64	33,86	3,61		
	3	20	35,05	5,77		
	Total	124	34,52	4,68		

Em relação à correlação entre o número de respostas corretas ao TIL e o número de respostas corretas às histórias ($r = 0,12; p \geq .05$), não se observa uma associação estatisticamente significativa (Tabela 8).

Quadro 8 - Correlação entre os números de respostas corretas ao TIL e aos nomes de histórias

		Respostas corretas TIL
Respostas corretas Histórias	r	0,12
	p	0,195

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Os resultados obtidos no presente estudo mostraram que o sexo, a idade, o ano de escolaridade e a escola não se associam de forma significativa com o número de respostas corretas no TIL, nem com o de conhecimento dos títulos das histórias.

As respostas ao TIL e ao questionário sobre títulos de histórias também não apresentaram qualquer associação.

Podemos assim concluir que não confirmámos a hipótese de que os alunos que reconhecem mais títulos de histórias também respondem mais acertadamente ao TIL.

Uma análise dos resultados mostra, no entanto que, de um modo geral, todos os alunos respondem corretamente ao Teste TIL e ao questionário o que denota que estamos perante um grupo muito homogéneo. O facto de não haver diferenças dentro do grupo inviabiliza o estudo correlacional.

Sobre os dados do presente estudo, podemos concluir que a amostra era constituída por alunos com um bom nível de leitura e, de conhecimento de obras literárias próprias da sua idade. Na verdade, os alunos estudados tiveram bons resultados num teste de leitura, revelando competências leitoras, do mesmo modo que identificaram corretamente os títulos de histórias, mostrando que conhecem os livros em causa.

Neste trabalho procurámos perceber melhor as relações dentro da própria leitura. Ou seja, procurámos saber se o domínio e os hábitos de leitura se influenciam mutuamente. Esta preocupação prende-se com o que se sabe atualmente acerca da leitura. É lendo e lendo que o leitor automatiza os seus mecanismos de conversão grafo-fonológica e que consolida o seu conhecimento da estrutura das palavras. Vários estudos mostram a importância do exercício da leitura para o melhoramento da capacidade de leitura (Morais, 1997, p.232). Após saber ler nasce a condição de leitor, ler por prazer a literatura que “ nos ajuda a compreender melhor a vida e a orientar-nos no labirinto que nascemos, vivemos e morremos” como disse Mario Vergas Llosa no seu discurso de aceitação do Prémio Nobel em dezembro de 2010 (Morais, 2012, p.10). Wells (1988) realizou um estudo e alertou para a importância de ler histórias em idades precoces mostrando que tinha benefícios nos

conhecimentos literários mas também na compreensão. A descoberta pode ser feita cedo e os pais podem desempenhar aqui um papel fundamental. Se os pais lerem alto para os filhos, cria nos filhos o desejo de querer ler por si mesmo.

É nesse sentido que o Programa e as metas Curriculares de Português, bem como o Plano Nacional de Leitura valorizam a importância de ler, e incentivam a promoção de atividades de contacto com obras literárias para as diferentes faixas etárias. A obrigatoriedade de exploração de diversas obras permite aos alunos conhecer e contactar com um maior número de histórias e livros em contexto escolar. Mesmo quando os alunos não têm referências literárias em casa, a escola desenvolve esse contato.

O livro é um instrumento de constante formação intelectual, moral e estética do leitor, ao mesmo tempo que desenvolve a sua experiência e a sua capacidade de compreensão e expressão. Nesse sentido, deve proporcionar-se às crianças o contato com o mundo dos livros e encaminhá-las no sentido da descoberta e da imaginação, a que a palavra escrita dá acesso. Magalhães defende que “devemos levar o livro à criança, deixando de ser apenas “conservadores” e tornando-os “animadores de cultura literária” (2000, p.60).

A família também pode influenciar os hábitos de leitura. Morais (1997) afirma que a aprendizagem da leitura é uma peça representada por três actores. O actor principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola. Outros autores também o defendem, Gómez del Manzano (1998) afirma que a família é o lugar privilegiado para a criança despertar para o interesse da leitura. Gonzalez Alvarez (2000) assegura que, sem o auxílio dos pais, são poucas as probabilidades de se defender uma atitude favorável em relação à leitura. Sousa e Gomes (1994), Gomes (1996) e González Alvarez (2000) defendem que um leitor se forma desde o berço, surgindo o livro como mais um jogo ou brinquedo para que a criança faça descobertas sucessivas e enriquecedoras sobre o livro, com a ajuda dos adultos.

O primeiro passo para a leitura é ler livros. O ouvir ler por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afectiva. Ao nível cognitivo geral, abre uma janela sobre conhecimentos, estabelece associações esclarecedoras entre a sua experiência e a dos outros. Ensina, através da estrutura da história contada a interpretar melhor os fatos e os atos, a organizar

e reter melhor a informação e a criar esquemas mentais. A nível linguístico, a audição de livros permite clarificar relações entre a linguagem falada e escrita. Também ao nível afetivo, a criança descobre o universo da leitura pela voz, pela entoação e de significado transmitido pelas pessoas com quem mais se identifica. “Para dar o gosto às palavras, o gosto do conhecimento é a grande porta!”, Morais, 1997, p.164-165.

Quando leem os pais comentam e explicam as partes difíceis do texto e repetem a história favorita vezes sem conta. Esse comportamento permite à criança conhecer a história palavra a palavra e depois focaliza-se nos aspectos formais do texto.

A ideia que a leitura de histórias para crianças contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura é confirmada por vários estudos.

Perante as limitações encontradas no nosso estudo e que decorreram, fundamentalmente, da homogeneidade da amostra, é importante que, em futuras investigações, se alargue a pesquisa a um número maior e mais diversificado de crianças. É essencial perceber se o nível de leitura se relaciona com o conhecimento acerca das histórias. Esse será um passo decisivo para avaliar as intenções e os esforços dos Programas e Metas de Português, bem como do Plano Nacional de Leitura.

Ler é viver! A leitura engrandece a alma.

Bibliografia

Bibliografia

A

Adams, J. M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*.

Antão, J. (2000). *Elogio da Leitura, Tipos e Técnicas de Leitura*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Lisboa: Edições Asa.

Associação Jardins Escolas João de Deus [AJEJD]. (2013). <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=7>. Acedido a 10 de agosto de 2013 em www.joaodeus.com.

B

Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?*. Porto: Porto Editora.

C

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Cruz, V. (2005). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Direcção Geral do Ensino Básico* (1978). Programa de Formação Contínua de Professores, Apoio à Emissões de Televisão de 11 a 22 de Setembro de 1978.

D

Deus, J. (1876). *Cartilha Maternal ou Arte de Ler*. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

Deus, M. L. (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal*. Lousã: Associação de Jardins Escolas João de Deus.

ε

Ehri, L. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

ƒ

Filipouski, Ana Mariza Ribeiro; Zilberman, Regina. Érico Veríssimo e a Literatura Infantil. (1982). Porto Alegre, Editora da Universidade, UFRGS.

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia* (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

g

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.

Gibson, E. J. & Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. Cambridge, Mass: MIT Press. Intervenção. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana. *Learning to Read are Reciprocal: A Longitudinal Study of First Grade Children*. Merrill-Palmer Quarterly, 33 (3), 283-319.

Gómez del Manzano, Mercedes (1998). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto editora.

González Alvarez, Cristóbal (2000). *Estrategias y procedimientos para fomentar la lectura en la familia y en la escuela. Lenguaje y textos*. Universidade de Corunã, 71-80.

H

Herdeiro, C. (1980). *Problemática da Leitura – Aspectos Sociológicos e Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

J

Jolibert, J. (1994) *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas.

L

Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Castro, S.L., Ventura, P. & Morais, J. (2006). “Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita”. In Fernando Azevedo (Eds.), *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Luria, A.R. (1981). *Language and Cognition*. Washington: John Wiley & Son

M

Marques, R. (1999). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler*. Um guia para pais e educadores. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1999). “*Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*”. Lisboa: Texto Editora.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (1997). “Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar”. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morais, J. (2007). “*A identificação de palavras escritas: da descoberta do princípio alfabético ao acesso automático de representações lexicais*”. *Psicologia e Educação*, 25 Anos da Faculdade, 81-101.

N

Niza, S. (coord); Rosa, C. ; Niza, I. Santana, I.; Soares, J.; Martins, M.A. & Neves, M.C. (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores. Editorial do Ministério da Educação – Nem Martins.*

Norman, D.A. (1976). *Memory and attention: an introduction to human information processing.* New York; John Wiley and Sons.

℘

Perrenoud, Philippe e Montandon, Cleopâtre (2001): *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola.* Oeiras: Celta Editora.

Pereira, R.S. (2009). *Neuropsicologia da Dislexia e Análise de Erros em Disortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico-* Tese de Doutoramento, Universidade da Extremadura.

Pereira, R. (2011b). *Método das 28 Palavras.* [texto colocado no Blog serdislexico.blogspot.pt] enviado para <http://serdislexico.blogspot.com/>. Acedido em 24 de Janeiro de 2011.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C. & Hughes, C. (1987). *Phonemic knowledge and* Roger, B., Siegel, L.S., Leite I.,

Popper, Karl (1992): *Em busca de um mundo melhor.* Lisboa: Editorial Fragmentos.

℞

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico.* Rio Tinto: Edições ASA.

Rosimeire Leal da Motta - Extraído do Livro "Voz da Alma" - Editora CBJE - RJ - Novembro/2005 - Poesia e Prosa”.

Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In Robert B. Rudell; Martha Rapp Rudell & Harry Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th Ed.). Newark, DE: International Reading Association.

S

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. *et al*, (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Sousa, Rita Vieira de (2005). *Discursos Sobre A Leitura*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Sousa, Maria Elisa & Gomes, José António (1994). *Ler é preciso? A escolar e a leitura*. Centro de Formação dos Professores de Pombal, Secção Portuguesa do IBBY.

Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off Track: When Poor Readers Become "Learning Disabled"*. Boulder: West view Press.

T

Teles, P. (2007). *Dislexia Método Fonomínico de Paula Teles*. Lisboa: Distema.

Traça, M. (1992). *O fio da memória*. Porto: Porto Editora.

U

Viana, F. L. P. (2003). *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F.L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

10

Wells, G. (1998). *Preschool literacy-related activities and success in school*. In D. Olson; N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning. The nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.

Páginas da internet

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

<http://revistacrescer.globo.com/Crianças/Desenvolvimento/noticia/2013/06/ler-para-criancas-veja-importancia-desse-habito.html>

www.joaodeus.com

Diário da República - decretos de lei/ despachos [Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto](#)

ANEXOS

Anexo 1

Fátima Catarina Samagaio Costa
Largo Caras Direitas nº1, 1º esquerdo
3080-234 Figueira da Foz
Tel.: 233 040804

Figueira da Foz , 20 de janeiro de 2013

Assunto: Pedido de colaboração em estudo

Exmo. Senhor Diretor Pedro Mota Curto

O meu nome é Catarina Costa, sou professora do 1º Ciclo no Conservatório de Música David Sousa A Colheia e estou a realizar um estudo que tem como objetivo compreender a importância da leitura de histórias/ livros no desenvolvimento das competências leitoras nas crianças. Este estudo está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Para a realização do estudo preciso da colaboração de professores do 1º ciclo a lecionar 3º e 4º anos, para aplicação de um teste e um questionário.

Agradeço, desde já, toda a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Costa

Anexo 2

Nome: _____

Data: ____/____/____

Data de Nascimento: ____/____/____ Ano Escolar: _____

Escola: _____ Turma : _____

Observações: _____

_____**Instruções para o jogo:**

Vais ler uma lista de nomes de histórias conhecidas, mas nem todos os títulos estão bem, isto é, nem todos são os verdadeiros nomes das histórias. Deverás colocar uma cruz na coluna que diz “**Verdadeiro**”, à frente dos nomes das histórias que te parecem estar bem e uma cruz na coluna que diz “**Falso**” à frente dos nomes das histórias que te parecem estar mal.

Por exemplo:

Título da história	Verdadeiro (V)	Falso (F)
Os três porquinhos		
A Branca de Neve e os sete ladrões		

Títulos das histórias	Verdadeiro (V)	Falso (F)
Versos para meninos travessos		
O limpa-palavras e outras histórias		
A pequena tarefa		
O caçador de palavras		
O tesouro		
O soldadinho de ferro		
Contos de Charles Perrault		
Contos para rir		
Lendas do Lar		
A verdadeira história da Alice		
Os melhores contos de Anderson		
O rouxinol		
Contos da Relva		
Não posso comer sem limão		
A caixa das vaidades		
Os primos e a bruxa Cartuxa		
As viagens de Gulliver		
A volta ao mundo em 80 contos		
O cavalo das sete dores		
A revolta dos rabanetes		
A menina que sorria a dormir		
Livro com cheiro a canela		
Fábulas de Esopo		
Os caçadores de pescoços		
Os três terríveis tontinhos		
O galo da nova Luciana		
28 histórias para rir		
Viagem no pranto		
Espanta rouxinóis		
A árvore das pastilhas		
Vem aí o Zé das moscas e outras histórias		
Os óculos do mágico		
O lago dos cisnes		
Lembranças da luva		
A revolta das palavras		
Os meus inimigos		
Há fogo na mata		
Abada de contos		
Contos de animais com manha de		

gente		
O livro dos outros		
O capuchinho cinzento		
Segredos e medos		
Poemas para um dia infeliz		
Pede um desejo		
Uma aventura na Serra da Boa Viagem		
Conhece os teus defeitos		
O livrinho das partidinhas		
Contos de lendas de Macau		
Mão cheia de rimas para primos e primas		
A ovelhinha que veio para almoçar		
Verdes são os prados		
Bicho aflito		
O elefante azul		
A lenda do viajante que não podia esperar		
O urso refilão		
O comboio		
Abecedário maluco		
O aquário		
O romance da menina dos pés vermelhos		
Contos de malvadas		