

DESENVOLVENDO O GOSTO PELOS LIVROS E A COMPETÊNCIA PARA A LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Marta Sofia Correia Quaresma

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Versão definitiva

julho de 2024

Instituto Superior de Educação e Ciências

Provas para a obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**DESENVOLVENDO O GOSTO PELOS LIVROS E A COMPETÊNCIA PARA A
LEITURA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Autora: **Marta Sofia Correia Quaresma**

Orientadora: **Doutora Sara Leite**

junho de 2024

Agradecimentos

A realização deste trabalho final de mestrado foi um grande desafio, exigindo não só a gestão do meu tempo, mas acima de tudo das minhas emoções. Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que me apoiaram e ajudaram ao longo deste percurso.

Primeiramente, agradeço aos meus familiares, especialmente aos meus pais, pelo amor incondicional, pelo apoio e pela confiança em mim depositada. Sem eles, nada disto seria possível. Aos meus amigos, que sempre compreenderam a minha ausência e cansaço, às minhas colegas de faculdade, que me ajudaram, partilhando as suas experiências e apoiando-me em momentos críticos, o meu muito obrigada. Aos meus meninos do ATL, que sempre me mimaram e motivaram a ser cada vez melhor, sou eternamente grata.

Um agradecimento especial ao meu namorado, que sempre me apoiou e ajudou sempre que precisei. Ele compreendeu o grande desafio que este trabalho representou para mim e, acima de tudo, nunca duvidou das minhas capacidades, dando-me força em todos os momentos. Sei que não fui fácil de aturar em muitos dos momentos, mas agradeço-lhe toda a paciência e amor neste processo desafiante para mim.

Quero agradecer à minha orientadora por toda a paciência e encorajamento durante todo o processo. Por todas as sugestões valiosas e apoio constante, que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho final de mestrado. Sei que fiz a escolha certa desde o início e agradeço-lhe do fundo do coração por toda a disponibilidade em ler e reler o trabalho sempre que fazia alterações e com a maior brevidade possível.

Agradeço também à Direção e ao corpo docente da escola onde realizei o estágio, por me receberem de braços abertos e me darem a oportunidade de desenvolver este trabalho. Agradeço também pelas respostas aos questionários, que foram essenciais para a realização deste trabalho. Aos alunos do 2.º ano, que participaram deste estudo com muito entusiasmo e dedicação, o meu profundo agradecimento.

Resumo

O presente estudo desenvolveu-se ao longo de quatro meses, durante o estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), no 2.º ano de escolaridade. O tema deste trabalho final surgiu a partir da vontade de compreender as estratégias utilizadas pelos professores de 1.º CEB de uma escola pública para desenvolver o gosto pelos livros e a competência para a leitura no 1.º CEB. Foram realizados questionários aos professores e aos alunos, com o intuito de responder à questão de investigação “Qual é a perceção dos professores de 1.º CEB e dos alunos de 2.º ano sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura?”. Além disso, foram realizados alguns momentos de leitura feitos para os alunos e cada um referiu o livro de que mais gostou e as razões para a sua escolha, o que permitiu responder à questão de investigação “Que atividades podem estimular a motivação para a leitura no 1.º CEB?”. Por fim, registou-se a avaliação de cinco momentos de leitura dos alunos no concurso de leitura, procurando responder à pergunta de investigação “De que forma os concursos de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos?”. Face aos resultados obtidos, foi possível concluir que os professores de 1.º CEB utilizam algumas estratégias para motivar os alunos a ler e a desenvolver o gosto pelos livros, tendo em conta que muitas atividades de leitura realizadas ajudam na motivação para a leitura. Contudo, o desenvolvimento do gosto pela leitura e pelos livros está diretamente ligado aos interesses pessoais de cada aluno. A existência de um cantinho da leitura em sala de aula constitui uma estratégia para motivar os alunos a ler, mas não faz obrigatoriamente com que os alunos passem a gostar de ler ou adquiram hábitos de leitura. Por fim, os concursos de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, mas, se estes não treinarem a leitura dos textos, podem resultar em avaliações menos boas ou oscilações das avaliações de leitura.

Palavras-chave: Competências de leitura, motivação, gosto pela leitura, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present study was developed over four months, during the internship in the 1st Cycle of Basic Education (1st CEB), with a 2nd year class. The theme of this final work arose from the desire to understand the strategies used by 1st CEB teachers in a public school to develop a taste for books and reading skills in the 1st CEB. Questionnaires were carried out among teachers and students, with the aim of answering the research question “What is the perception of 1st CEB teachers and 2nd year students about the activities and approaches used to promote a love of reading?”. Furthermore, some moments of reading were conducted for the students and each one mentioned the book they liked most and the reasons for their choice, which helped answer the research question “What activities can stimulate motivation for reading in the 1st CEB?”. Finally, five reading moments by students in a reading competition were assessed, in order to answer the research question “How do reading competitions contribute to the development of students’ reading skills?”. Given the results obtained, it was possible to conclude that 1st CEB teachers use some strategies to motivate students to read and develop a taste for books, since many reading activities carried out help to motivate students to read. However, the development of a taste for reading and books is directly connected with each student's personal interests. The existence of a reading corner in the classroom is a strategy to motivate students to read, but it does not necessarily make students enjoy reading or acquire reading habits. Finally, reading competitions contribute to the development of students' reading skills, but if they do not practice reading texts, these competitions can result in less good evaluations or fluctuations in reading evaluations.

Keywords: Reading skills, motivation, love of reading, 1st Cycle Basic Education.

Índice geral

Introdução.....	1
Capítulo 1- Revisão da literatura.....	3
1.1 A Leitura.....	3
1.1.1 Promoção do gosto pela leitura.....	5
1.1.2 Locais de leitura.....	10
1.1.3 Compreensão da leitura.....	13
1.1.4 Competências de leitura.....	16
Capítulo 2- Problematização e metodologia.....	19
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	19
2.2. Proposta de intervenção.....	19
2.3. Participantes.....	20
2.4. Instrumentos de recolha de dados.....	21
Capítulo 3 - Resultados.....	24
3.1. Questionário feito aos professores de 1.º CEB de uma escola pública:.....	24
3.2. Questionário feito aos alunos de 2.º ano do 1.º CEB de uma escola pública.....	34
3.3. Momentos de leitura.....	41
3.4. Concurso de leitura.....	44
Considerações finais.....	50
Referências bibliográficas.....	53
Anexos.....	57
Anexo 1- Caracterização dos gostos dos alunos.....	57
Anexo 2- Questionário feito aos professores de 1.º Ciclo da escola.....	59
Anexo 3- Questionário feito aos alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB.....	62

Índice de figuras

Figura 1 - Ano em que o professor leciona.....	25
Figura 2 - Existência (ou não) de um cantinho de leitura/biblioteca de sala de aula.....	26
Figura 3 - Reação dos alunos ao cantinho da leitura.....	27
Figura 4 - Estratégias utilizadas para motivar os alunos a ler.....	28
Figura 5 - Abordagem aos desafios específicos na motivação para a leitura.....	29
Figura 6 - Relação entre a existência de cantinhos de leitura e o gosto pela leitura.....	32
Figura 7 - Gosto dos alunos pela leitura.....	34
Figura 8 - Frequência de leitura em casa.....	35
Figura 9 - Locais de leitura.....	36
Figura 10 - Cantinho de leitura em casa.....	37
Figura 11 - Preferência de tipo de livro.....	37
Figura 12 - Pessoas que costumam ler para si.....	38
Figura 13 - Preferência de leitura de livro (sozinho ou por alguém).....	39
Figura 14 - Sentimento ao começar um livro novo.....	40
Figura 15 - Do que os alunos mais gostam num livro.....	40
Figura 16 - Preferência de histórias nos momentos de leitura.....	43

Índice de tabelas

Tabela 1 - Avaliação dos alunos no concurso de leitura.....	44
Tabela 2 - 1. ^a Avaliação concurso de leitura “O Bairro Alexandre”	46
Tabela 3 - 2. ^a Avaliação concurso de leitura “O Bairro Alexandre”	46
Tabela 4 - 3. ^a avaliação do concurso de leitura.....	47
Tabela 5 - 4. ^a avaliação do concurso de leitura.....	47
Tabela 6 - 5. ^a avaliação do concurso de leitura.....	48

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade a obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha do tema baseia-se no facto de só agora ter desenvolvido o meu gosto pela leitura, o que me levou a considerar que é muito importante motivar as crianças para a leitura, desde cedo, estimulando as suas capacidades interpretativas e desenvolvendo as suas competências, para que leiam cada vez com mais prazer e desenvoltura.

Quando frequentei o 1.º Ciclo do Ensino Básico, havia um cantinho de leitura na sala de aula e eram feitas atividades de promoção do gosto pela leitura, tais como idas à biblioteca municipal e o envolvimento das famílias, que eram convidadas a deslocarem-se à escola para lerem histórias à turma. Isto fez-me pensar e questionar o porquê de não ter desenvolvido este meu gosto pela leitura mais cedo. Lembro-me muitas vezes, em contexto de escolaridade obrigatória, de ser obrigada a ler determinadas obras, sendo que muitas vezes não me identificava com as mesmas.

Isto levou-me a pensar o porquê de só após 17 anos eu ter desenvolvido o meu gosto pela leitura, gosto este que não é por qualquer livro. Acrescento que a minha competência de leitura melhorou imenso desde que desenvolvi este meu gosto pelos livros e pelo ato de ler.

Para além disso, trabalho num ATL e recordo-me de um momento que me deixou a pensar. Na altura, o grupo que acompanhava encontrava-se no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, nos momentos de brincadeira na rua, uma menina, em vez de ir brincar como todos os outros, decidia ficar a ler um livro. Procurei desde logo perceber o porquê de isto acontecer e foi então que percebi que a sua professora titular tinha um cantinho de leitura na sala de aula e dinamizava regularmente diversas atividades para desenvolver o gosto pela leitura. Porém, questioneimei-me se seria assim com todos os seus alunos.

Este trabalho surgiu em contexto de estágio, realizado numa turma de 2.º ano do Ensino Básico, ao longo de três meses. De forma a perceber os hábitos de leitura e o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizei questionários aos professores titulares das turmas do 1.º ao 4.º ano, bem como aos alunos que estava a acompanhar no estágio. Realizei observações diretas de algumas das atividades

relacionadas com este tema, fazendo perguntas aos alunos sobre as suas preferências entre determinadas atividades e as razões das suas escolhas.

O presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, é apresentado um enquadramento teórico sobre o tema, mais precisamente sobre a leitura, a promoção do gosto pela leitura, os locais de leitura, a compreensão da leitura e as competências de leitura. No segundo capítulo, apresento os objetivos específicos referentes ao objetivo principal, a questão central do estudo e as questões de investigação, a metodologia e os procedimentos de recolha de dados, onde irei apresentar o questionário desenvolvido para os professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico da escola onde estagiei e os questionários feitos aos alunos da turma com a qual estive a estagiar, assim como algumas atividades observadas e desenvolvidas nesse período. No terceiro capítulo, abordo os resultados obtidos após a concretização dos questionários e as observações realizadas nas atividades. Estarão ainda contempladas neste trabalho as considerações finais, que explicam se os objetivos foram atingidos e onde é feita uma reflexão sobre a investigação. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, seguidas dos anexos.

Capítulo 1- Revisão da literatura

1.1 A Leitura

A leitura é algo fundamental para o nosso cotidiano. Lemos quando precisamos de saber um horário de comboio, quando precisamos de enviar uma mensagem para alguém, quando queremos ver algum vídeo numa determinada plataforma e na utilização das atuais tecnologias para as mais diversas finalidades.

Azevedo (2006) afirma que as crianças aprendem a ler, lendo cada vez mais. Esta aprendizagem não acontece com a realização de exercícios. A leitura e a escrita são parte integrante da linguagem, sendo bastante importantes para a atividade social.

De acordo com Sim-Sim (2007), o ato de ler consiste na compreensão e na obtenção de informação e atribuição de significado ao que se está a ler. Gonçalves *et al.* (2011) acrescentam que ler é descodificar, devido à tradução de grafemas para produzirem oralmente o que está escrito. Acrescenta que, quantas mais palavras a criança souber, melhor irá ler. À medida que esta vai começando a ler frases, e quantas mais melhor, assim irá conseguir compreender melhor os textos.

Para Sim-Sim (2009), ler é uma forma de viajar, podendo ser o mediador da viagem um livro, uma revista, o ecrã de um computador ou de um telemóvel. Esta metáfora da leitura como *viagem*, remete para a importância da leitura recreativa, pois é este tipo de leitura realizada por prazer, como um fim em si mesma, que se assemelha às viagens prazerosas, ao contrário da leitura informativa, feita com o objetivo de procurar informação específica e que, por isso, implica que o ato de ler é apenas um meio para atingir um fim. A leitura recreativa consiste num tipo de leitura realizada por prazer e como forma de entretenimento. Não é algo realizado por obrigação, uma vez que se trata de uma atividade voluntária e que é motivada pelo interesse pessoal do leitor. Leite (2015) refere que, para além das leituras obrigatórias, é fundamental incentivar os alunos a lerem por prazer, o que acaba por ajudar a ser uma atividade tanto privada como social, na medida em que a partilha dessas leituras recreativas pode fortalecer a comunidade de leitura dentro da sala de aula. Louise Rosenblatt, citada por Leite (2015), diferencia dois tipos de leitura: a eferente (realizada para reter informações e de utilidade prática) e a estética (focada na experiência emocional e subjetiva do leitor). Além disso, a mesma autora acrescenta que a relação entre o leitor e o texto é crucial para determinar o tipo de experiência de leitura que ocorre.

O desenvolvimento linguístico é algo que deve ser estimulado não apenas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), mas sim desde o nível pré-escolar. Sim-Sim (2007) afirma que o ato de ler não está somente relacionado com o reconhecimento de uma sequência de palavras escritas. É através da leitura que se constrói o conhecimento e se atribui significado a um texto escrito. Viana (2009) defende que, para ler, é necessário dominar o código, sendo que as competências de decifração são consideradas muito importantes no que diz respeito ao reconhecimento das palavras. Este último é importante no que diz respeito à atribuição de sentido e significado ao que leem, compreendendo o que estão a ler.

Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português, destinadas ao 2.º ano do 1.º CEB, pretende-se que os alunos sejam capazes de produzir textos orais e escritos, assim como multimodais. Para além disso, pretende-se desenvolver a educação literária, assim como o conhecimento explícito da língua, no que diz respeito à sua estrutura e funcionamento.

No domínio da leitura, pretende-se que os alunos adquiram a competência necessária para compreenderem textos escritos, tornando-se assim leitores fluentes. Já no domínio da educação literária, é pretendido que os alunos se familiarizem com a literatura de referência e que contactem diariamente com a mesma.

“Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender dependem de experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados, que o Plano Nacional de Leitura (PNL) disponibiliza, e de percursos orientados de análise e de interpretação. Especificamente na concretização de estratégias de leitura orientada, este domínio abre possibilidade de convergência de atividades de oralidade, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, visto que, sendo objeto o texto literário, nele se refletem procedimentos de compreensão, análise, inferência, escrita e usos específicos da língua.” (Aprendizagens Essenciais de Português- 2.º ano, 2018, p.3)

É no 1.º CEB que os alunos desenvolvem a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua.

Segundo Colaço *et al.* (2011), o capital lexical difere de criança para criança, uma vez que este aumenta através da leitura. O capital lexical diz respeito ao número de palavras que a criança conhece, como que constituindo o seu dicionário mental. À medida que vão lendo, as

crianças adquirem novas palavras e já são capazes de reconhecer as palavras conhecidas e os respectivos significados.

Isto significa que as crianças que leem mais são as que têm maior capital lexical e que se tornam cada vez melhores leitoras. Inversamente, as crianças que leem menos tornam-se cada vez piores leitoras, uma vez que, não praticando a leitura, não aumentam o seu capital lexical. Querido e Fernandes (2021) dizem-nos que o interesse pela leitura resulta em lermos cada vez mais, o que leva a que melhoremos cada vez mais a nossa leitura. Consideram que a exposição a um material escrito é fundamental para a aquisição do conhecimento ortográfico, resultando numa leitura cada vez mais rápida. Ler rapidamente, cada vez com menos esforço, liberta recursos cognitivos, o que resulta num melhoramento da compreensão e no aumento da motivação.

Pfost e Heyne (2023) falam-nos do efeito Mateus na leitura. Afirmam que quem mais lê mais rico fica, enquanto quem menos lê mais pobre fica, tal como sucede com as vantagens e desvantagens acumuladas, no âmbito socioeconómico.

1.1.1 Promoção do gosto pela leitura

Westerveld *et al.* (2020) afirmam que a motivação para a leitura se desenvolve cedo na vida, isto é, quando as crianças começam a construir e a desenvolver as suas habilidades de alfabetização. Referem ainda que o facto de os pais demonstrarem práticas de leitura, assim como o prazer no ato de ler, permite prever a motivação para a leitura nas crianças.

Contudo, nem todas as crianças desenvolvem o seu gosto pela leitura, mesmo estando familiarizadas com diversas práticas que envolvam os livros e a leitura, tais como a leitura de histórias antes de dormir por parte das famílias e o facto de a educadora de infância contar regularmente histórias, na área do tapete. Assim, é de extrema importância que os professores de 1.º CEB incentivem os alunos para que desenvolvam o seu gosto pelos livros e pela leitura em si.

A linguagem escrita faz parte do quotidiano das crianças, quer seja através dos livros de histórias que lhes sejam lidas, dos manuais escolares que utilizam, das revistas que folheiam, dos computadores, telemóveis ou *tablets* que manuseiam. Segundo Sim-Sim (2009), este contacto direto com a linguagem escrita faz com que surja o interesse pela leitura e a vontade de aprender a ler.

Contudo, quando a criança adquire a capacidade de ler, isso não significa necessariamente que ela tenha adquirido igualmente o gosto pela leitura. Adquirir o gosto pela leitura resulta do prazer sentido através do ato de ler, levando a criança a usar a sua imaginação, à medida que lê, e experimentar emoções positivas que a podem levar, inclusivamente, a esquecer-se do momento presente e do local onde se encontra.

O processo de aquisição da leitura pode ser algo difícil e demorado para algumas crianças, no que diz respeito à descodificação do que está escrito, sendo um processo complexo, uma vez que requer a compreensão das regras fonéticas, podendo apresentar algumas dificuldades em relacionar letras com sons. É necessário um bom reconhecimento dos grafemas, bem como uma sólida consciência fonológica (capacidade de ouvir e manipular os sons) para que a criança comece a ler de forma mais fluente. Inicialmente, as crianças focam-se na descodificação do que estão a ler e do seu significado, o que resulta em, devido a tal preocupação, não serem capazes de imaginar aquilo que leem, acabando, por isso, por considerar a leitura como um processo aborrecido e desmotivador.

Para desenvolverem motivação e gosto pela leitura, é preciso que haja um contacto constante com os livros. No entanto, considera-se que a motivação tem de partir de cada um, sendo considerado algo intrínseco. Sim-Sim (2009) afirma que o professor deve demonstrar interesse ou vontade em contar uma história ou um livro que está a ler. Se o professor não demonstrar esse interesse e vontade, pode não conseguir motivar e desenvolver o interesse necessário nos alunos.

Pfost e Heyne (2023) afirmam que os alunos que apresentam melhores habilidades de leitura, bem como conhecimentos de vocabulário, têm mais prazer na leitura e desenvolvem melhores competências, o que resulta em níveis mais altos de motivação para lerem. O ato de ler contribui para desenvolver o vocabulário e as habilidades de leitura dos alunos.

De acordo com Colaço *et al.* (2011), uma excelente forma de motivar as crianças para a leitura consiste em o professor falar com os alunos, contando-lhes que livros leu ou está a ler, mostrando o seu entusiasmo. Galvão e Silva (2017) defendem que deve haver um espaço na sala de aula para que os professores falem das suas experiências enquanto leitores, de forma a transmitirem o conhecimento e as experiências vividas durante essas leituras. Estes autores acrescentam ainda que, desta forma, os alunos conseguem perceber que ler não é apenas uma obrigatoriedade imposta pelo professor ou pela escola, podendo ser também uma atividade divertida e enriquecedora como andar de bicicleta ou de patins.

Quando as crianças têm um contacto positivo e frequente com obras literárias de qualidade e do seu interesse, Azevedo (2006) afirma que isso fomenta e desenvolve o

conhecimento das estruturas linguísticas, desenvolve o saber sobre o mundo que as rodeia, para além de desenvolver o interesse pela leitura, bem como pelas práticas de literacia.

Cruz *et al.* (2012) referem que ler ou contar histórias regularmente às crianças constitui uma das estratégias mais poderosas para motivar as crianças para a leitura, bem como em todo o processo de aprendizagem e aquisição da leitura. Acrescentam ainda que é importante reconhecer as potencialidades que os livros têm e de que forma podem ser usados, criando-se uma dinâmica que seja motivadora para as crianças, utilizando atividades ou jogos que contribuam para o desenvolvimento da literacia das crianças. As atividades lúdicas tornam a aprendizagem divertida e mais envolvente para as crianças, que desta forma se sentem à vontade para experimentar e aprender sem ter medo de errar. Muitas atividades lúdicas e jogos promovem o trabalho em equipa, assim como estimulam a criatividade e imaginação das crianças, ajudando a manter o interesse das mesmas, promovendo o gosto pela leitura. Alguns exemplos de atividades e jogos em que são explorados livros são: teatro de fantoches, o bingo de palavras (jogo de palavras ou personagens do livro, em que as crianças assinalam as mesmas à medida que as identificam), as histórias colaborativas (criação de histórias em conjunto), as oficinas de criação de livros (incluindo a escrita e a ilustração) e o lançamento de dados com acontecimentos e personagens, para contar histórias. O formato lúdico permite o maior envolvimento das crianças, permitindo a modelação de um conjunto de atividades de reflexão sobre a língua. Por exemplo, um jogo de associação de palavras desafia as crianças a conectar palavras com significados ou conceitos relacionados, promovendo a compreensão e a criatividade.

Araújo e Costa (2023) analisaram os resultados obtidos em 2021 no estudo internacional PIRLS, de avaliação da literacia de leitura, onde participaram 6111 mil alunos portugueses. Tendo em conta os resultados, afirmam que os alunos que são expostos a leituras frequentes feitas pelos pais, antes de entrarem para o 1.º CEB, beneficiam muito ao nível do desempenho da leitura.

O PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) é um estudo que avalia o desempenho dos alunos a frequentar o 4.º ano do 1.º CEB em literacia de leitura. Trata-se de um estudo que se realiza de cinco em cinco anos, sendo que Portugal participou pela primeira vez em 2011.

Entre 2011 e 2016, Portugal passou do 19.º lugar para o 30.º lugar. Entre estes anos, 21 participantes melhoraram significativamente os seus desempenhos e 11 participantes apresentaram descidas significativas. Uma percentagem de 7% dos alunos conseguiu alcançar o nível de desempenho avançado e 38% atingiram o nível elevado, sendo percentagens

abaixo da mediana internacional. Houve uma diminuição significativa de 9% dos alunos no nível elevado e de 5% dos alunos no nível intermédio. Face a 2011, Portugal apresentou uma descida de 13 pontos, sendo que em 2016 atingiu 528 pontos, no que diz respeito à pontuação média significativamente superior ao ponto central da escala PIRLS. Esta escala de literacia de leitura do PIRLS vai dos 0 aos 1000 pontos, para medir o desempenho dos alunos ao nível da leitura.

Relativamente ao PIRLS 2021, ao contrário dos anos anteriores (em que a leitura era feita exclusivamente em papel), neste ano a leitura foi feita também em suporte digital. Portugal obteve um resultado médio de 531 pontos na leitura em papel, mais 11 pontos em relação aos alunos que realizaram leitura em formato digital e mais 3 pontos comparativamente ao resultado de 2016.

Os alunos portugueses que realizaram a leitura pela via digital obtiveram uma pontuação média de 520 pontos, o que representa uma diminuição de 8 pontos em relação a 2016. Esta pontuação coloca Portugal em 22.º lugar, num total de 43 países que aplicaram o estudo no final do 4.º ano de escolaridade. Uma percentagem de 36 alunos atingiu o nível elevado e 6% atingiram o nível avançado de desempenho ao nível do digital. Já ao nível da leitura em papel, 40% dos alunos obtiveram nível elevado de proficiência e 9% nível avançado de desempenho.

Cerca de metade dos alunos (48%) leem diariamente menos de 30 minutos. Já os alunos que leem entre 1 a 2 horas por dia obtiveram uma pontuação de mais 20 pontos (total 533 pontos) em relação aos alunos que leem menos de 30 minutos (total de 513 pontos). Os alunos cujos pais gostam muito de ler obtiveram uma pontuação média de 543 pontos, o que corresponde a mais 42 pontos do que os alunos cujos pais não gostam de ler. Mais de metade dos alunos (62%) tem entre 11 e 100 livros em casa, sendo que os alunos que têm mais de 100 livros em casa atingiram uma pontuação de 543 pontos, mais 63 pontos do que os alunos que têm até 10 livros em casa (480 pontos). Os alunos cujos pais promoveram atividades de literacia em casa tiveram mais 22 pontos (total de 536 pontos) em relação aos alunos em que os pais apenas desenvolveram este tipo de atividades algumas vezes (total de 514 pontos). Os alunos que frequentaram 3 anos ou mais na educação pré-escolar tiveram mais 36 pontos (total de 527 pontos) do que aqueles que frequentaram apenas 1 ano ou menos em educação pré-escolar (total de 491 pontos). Os alunos cujos pais têm um elevado nível de envolvimento nas atividades da escola tiveram 559 pontos, mais 80 pontos do que os alunos cujos pais têm um baixo nível de envolvimento nas atividades da escola (total de 479 pontos).

À semelhança de quando as crianças vêem um filme do qual realmente gostaram e querem vê-lo repetidas vezes, o mesmo pode acontecer com os livros, elas podem pedir para ler ou que lhes leiam o mesmo livro todas as noites antes de dormir, mesmo já conhecendo a história de cor. No caso das crianças que demonstram mais dificuldades no processo de decodificação ao ler, saber de antemão o que vai acontecer na história pode ser útil, uma vez que essa antecipação dos acontecimentos permite que imaginem com mais detalhes aquilo que estão a ler ou a ouvir.

É fundamental que, quando se lê histórias a crianças, estas sejam lidas com entoação apropriada, com uma velocidade adequada, com vocabulário acessível e com timbres e tons de voz diferentes para as várias personagens e narrador. Além disso, quando os alunos demonstram algumas dificuldades em imaginar as situações e o contexto da história que estão a ouvir, o professor pode procurar instrumentos de motivação, como por exemplo os fantoches.

De acordo com Viana (2009), os textos que são usados nas avaliações das competências específicas da leitura são muito importantes relativamente ao seu conteúdo. Foi feito um estudo onde se fez um registo de observação de leitura efetuado por um professor durante as aulas. A autora analisa os resultados e procura clarificar os conceitos relativos à avaliação da leitura, dos instrumentos e processos de avaliação, analisando as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos de avaliação. Salienta que os alunos de 6 anos demonstram um maior interesse pelas ações das histórias, enquanto os alunos entre os 11 e os 12 anos se interessam mais pelas personagens. As preferências pessoais dos alunos podem ter influência direta na motivação para a leitura e indireta relativamente aos conhecimentos que já têm, influenciando o significado e sentido que retiram do que leem. A autora considera que, independentemente das técnicas a utilizar, o interesse e a motivação são fatores que condicionam a avaliação da leitura.

Sabemos que, ao longo dos últimos anos, as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no quotidiano das pessoas, inclusivamente das crianças. Segundo Tavares e Barbeiro (2011), as tecnologias digitais contribuíram para uma perda de hábitos de leitura e de trabalho das crianças. Contudo, afirmam que a forma como se trabalha com a tecnologia digital, como por exemplo os computadores, que muitas vezes são fornecidos pelo agrupamento de escolas a que cada criança pertence, depende muito de professor para professor. Este pode perder o objetivo essencial de ensinar a ler e escrever, ficando somente focado no carácter lúdico-educativo que as tecnologias permitem.

O facto de os alunos terem computadores escolares permite a realização de várias atividades relacionadas à leitura, como a leitura de textos, a cópia de textos, a ilustração de algumas partes do texto e a resposta a perguntas de interpretação. Por outras palavras, se atualmente as crianças estão cada vez mais ligadas às tecnologias digitais, devemos utilizar as mesmas de forma a motivá-las para a leitura. No entanto, também devemos colocar à sua disposição livros impressos, para que os possam manusear e folhear, fazendo esta exploração, que é tão importante, por si mesmas, com tempo e liberdade para a fruição e a descoberta.

Oliveira (2019) afirma que a exposição cada vez maior a meios tecnológicos não promove o desenvolvimento das competências de leitura, tais como a atenção e a análise crítica. Para além disso, prejudica a compreensão da leitura, como o comprovam também os estudos levados a cabo pela Iniciativa Educação (2023), que referem que, apesar de os dispositivos móveis parecerem oferecer uma experiência de leitura aproximada à dos livros em papel, estes afetam negativamente a compreensão do leitor. Desta forma, é muito importante continuar a promover a leitura em fontes impressas.

Westerveld et al. (2020), afirmam que o sucesso ou as dificuldades iniciais encontradas na aprendizagem da leitura estão ligados à ideia que as crianças têm de leitura e à sua motivação. Isto é, se as crianças sentirem que estão a ter progressos na leitura, atingindo sucesso, estas vão sentir-se motivadas e vão tentar realizar tarefas mais difíceis relacionadas com a leitura. Mas, se as crianças enfrentam dificuldades para aprender a ler, o seu autoconceito de leitura pode enfraquecer, resultando numa perda de motivação para a leitura.

1.1.2 Locais de leitura

Os locais de leitura muitas vezes são impostos às crianças. O facto de as crianças poderem ou não escolher o local onde querem ler afeta a sua motivação e a sua compreensão da leitura, bem como a sua concentração. É fundamental que a criança se sinta confortável num determinado espaço, podendo ser na sala de aula, na sua cama, num jardim, no sofá da sala ou até mesmo numa viagem de carro ou comboio. Se sentirem gosto pela leitura, atingindo o prazer de ler, isto fará com que se esqueçam do local onde estão e tudo o que os rodeia, uma vez que, à medida que vão lendo o livro, vão imaginando cada detalhe da história e ficando cada vez mais absorvidos pelo mundo retratado no texto.

De acordo com Colaço *et al.* (2011), é de extrema importância que exista um espaço reservado para a leitura em sala de aula, como se fosse um cantinho de leitura. Desta forma, o

professor consegue ajudar as crianças a ultrapassarem as dificuldades durante os momentos de leitura, dando-lhes as indicações que resultarão no desenvolvimento de estratégias de compreensão de leitura que permitirão às crianças tornarem-se cada vez mais autônomas nesses processos.

Apesar de poder existir este cantinho da leitura na sala de aula, o professor deve sugerir e ouvir as sugestões dos alunos, avaliando as suas propostas de locais de leitura (tendo em conta se são exequíveis), bem como tentar perceber o porquê de preferirem ler num determinado lugar. Se por exemplo gostarem de ler no sofá de casa, isso pode significar que para eles é importante estarem num local confortável e sossegado. Contudo, se preferirem ler na rua, pode significar que, para eles, não é importante lerem num local confortável, mas sim com algum ruído de fundo, como por exemplo os sons da natureza e do meio que as rodeia.

Segundo Colaço *et al.* (2011), é igualmente importante que os alunos tenham acesso a uma grande variedade de livros e textos, devendo estes estar disponíveis num canto da leitura, na sala de aula. Deve haver um tempo semanal reservado à leitura silenciosa do livro escolhido por cada aluno no canto da leitura, ou do livro que tenham requisitado na biblioteca escolar.

Relativamente aos livros requisitados na biblioteca escolar, é importante que cada aluno tenha todas as semanas um livro para ler em casa, sendo que no início de cada semana, deve apresentar à turma o livro que leu, seguindo-se um momento de discussão de leituras, de reconto das histórias, ou de apresentação das personagens e do que aprenderam com elas. Portanto, o espaço privado da sua casa é aquele onde devem realizar a leitura autônoma, ao passo que a sala de aula é o lugar onde partilham os resultados dessa leitura. Para isto, os alunos devem desenvolver estratégias para a compreensão dos textos, de modo a serem capazes de identificar as ideias principais, por exemplo registando as partes do texto ou as palavras do texto que não compreendem e posteriormente procurando esclarecimento sobre o seu significado consultando um dicionário.

Gonçalves *et al.* (2011) defendem que a leitura não deve ser limitada apenas à sala de aula, mas deve ser estendida a outros espaços de intervenção que constituem a escola, como por exemplo a biblioteca escolar. Podem ser dinamizadas atividades como a leitura de poemas ou de outros textos para apresentar aos colegas, tais como a encenação de textos dramáticos a outras turmas da escola.

Segundo Bastos (2002), o alargamento de bibliotecas públicas, com a integração de salas para crianças e jovens, contribuiu para a consolidação do papel e da importância do livro para as crianças. Mesmo considerando que há cada vez mais escolas que possuem uma

biblioteca escolar com um acervo adequado à faixa etária e aos interesses dos alunos, é de extrema importância que os alunos conheçam as bibliotecas públicas perto da escola e até mesmo da sua casa. Nas bibliotecas públicas existe uma grande variedade de livros e de momentos de leitura dinamizados pelas bibliotecárias, incluindo sessões dinamizadas por mediadores do livro e da leitura e contadores de histórias, que contribuem para que os jovens leitores desenvolvam o interesse e o gosto pela leitura recreativa.

Estudos desenvolvidos pela Iniciativa Educação (2023) afirmam que a configuração da sala de aula influencia o desenvolvimento da leitura no 1.º CEB. Foi realizado um estudo com 146 participantes, sendo que estavam em turmas de plano aberto e fechado. O plano aberto consiste em salas de aula abertas, isto é, com várias turmas presentes num espaço físico. O plano fechado consiste em salas de aula fechadas, em que existe uma turma por espaço.

Os resultados permitem concluir que os alunos expostos a uma sala de aula aberta têm mais dificuldades ao nível da leitura e da concentração, uma vez que existe mais ruído, dado que se ouvem os outros professores e as outras turmas, assim como a distração visual do movimento nas turmas.

Podemos verificar estes resultados nas escolas de 1.º CEB: quando as portas das salas de aula estão abertas, o ruído é mais perceptível e é possível ver sempre que algum aluno de outra turma sai da sala. Isto resulta, frequentemente, na desconcentração dos alunos que estão a ler. É igualmente possível verificar o que foi mencionado anteriormente em centros de estudo, onde a grande maioria das “salas” consiste em divisórias do espaço abertas na parte de cima (sem teto) e que têm painéis transparentes que permitem ver as outras salas de aula.

Essencialmente, o espaço de leitura deve ser um local onde o aluno se sinta confortável, concentrado e acima de tudo que o motive para a leitura.

Segundo o Plano Nacional de Leitura (2024), os clubes de leitura promovem a socialização, o pensamento crítico, o autoconhecimento e o conhecimento do mundo. A leitura permite a discussão de ideias e de vários pontos de vista, sobre determinado livro por exemplo, permitindo várias conversas sobre diversos temas. Nos clubes de leitura partilham-se modos de ler, tendo bastante riqueza pelo facto de se ter a experiência de ouvir outros leitores, cujas vozes, se com elas nos identificarmos, podem contribuir para que descubramos maior prazer de leitura. As partilhas realizadas nestes clubes permitem expor argumentos e experiências pessoais, contribuindo para que mesmo os leitores menos treinados ou mais inseguros vejam validadas as suas leituras. Nestes clubes, é possível

participar com várias idades, com diferentes níveis de competência leitora e com diversos e diferentes hábitos e preferências de leitura.

1.1.3 Compreensão da leitura

Viana (2009) afirma que, para ensinar um leitor a construir o significado de um texto, é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura.

Sim-Sim (2007) diz-nos que aprender a compreender textos constitui um dos grandes objetivos do ensino da leitura. A compreensão de textos e a capacidade de apreciar boa literatura resulta da exposição frequente a diversos tipos de textos, bem como do incentivo que é feito às crianças para lerem para si próprias ou para os colegas.

Segundo a mesma autora, existem fatores que afetam o nível de compreensão de leitura das crianças sendo eles o conhecimento (ou riqueza) lexical, o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o mundo que as rodeia, assim como o facto de os temas abordados constarem de textos lidos anteriormente. Todos estes fatores contribuem para a construção de um leitor.

Já Gonçalves *et al.* (2011) dizem-nos que descodificar o que está escrito é diferente de compreender o que está escrito à medida que vamos lendo, o que não quer necessariamente dizer que, apesar de uma criança conseguir ler determinado texto, compreenda aquilo que está a ler. Pode estar só a ler (descodificar) o que está escrito e não conseguir reter nada do que leu, nem ser capaz de recontar, pelo simples facto de que não compreendeu o que acabou de ler. Do mesmo modo, muitos alunos demonstram dificuldade em resolver problemas matemáticos, não por terem dificuldade em fazer os raciocínios exigidos, mas por não serem capazes de interpretar devidamente a formulação desses problemas. Por outras palavras, apesar de serem capazes de decifrar o enunciado, não conseguem compreender o seu significado e, conseqüentemente, acabam por desistir da realização do problema por não o conseguirem realizar. Wexler (2022) afirma que, se não formos capazes de interpretar um problema matemático, não o conseguiremos resolver. Mesmo que sejamos capazes de o ler, ou que alguém o leia para nós, como o professor, o facto de desconhecermos o vocabulário presente na formulação do problema não nos permitirá compreendê-lo, para o podermos resolver.

Segundo Colaço *et al.* (2011), quem lê mais e melhor tem uma maior consciência lexical, isto porque conhece mais vocabulário e tem maior facilidade em compreender aquilo que lê. Ou seja, se a criança tiver uma boa consciência lexical, é mais provável que reconheça as palavras do texto, pelo que terá maior sucesso na sua interpretação. Quanto mais leituras fizerem, maior será o seu capital lexical e, conseqüentemente, maior será a compreensão daquilo que leem, resultando num favorecimento da produção escrita. Segundo Araújo e Costa (2023), a leitura de livros e obras literárias oferece uma variedade de vocabulário. Quando falamos oralmente não usamos um vocabulário e uma linguagem tão complexa como o que está presente em alguns livros e obras literárias. Desta forma, quando os alunos já leem de forma autónoma, adquirem uma maior compreensão da leitura, aumentando o seu vocabulário.

Para Colaço *et al.* (2011) também a produção escrita tem efeitos positivos no que diz respeito à compreensão da leitura. Isto é, a produção escrita pode aperfeiçoar a compreensão da leitura, uma vez que as habilidades desenvolvidas durante o processo de escrita também se aplicam à leitura. O desenvolvimento de vocabulário, gramática, organização do pensamento, compreensão do conteúdo, etc., que ocorrem quando se escreve, contribuem para uma melhor compreensão da leitura.

Quando uma pessoa escreve, está envolvida nos processos de leitura, uma vez que lê constantemente as palavras que escreve ou procura palavras diferentes em outros textos. Em princípio, está consciente de que deve usar vocabulário variado e estruturas gramaticais corretas. Havendo esse esforço, a leitura vê-se também positivamente afetada, dado que a organização clara do pensamento exigida pela escrita acaba por influenciar a capacidade para compreender bem o que se lê.

Giasson (2000) defende que o leitor cria o sentido do texto, através da interpretação do mesmo com base nos seus conhecimentos, e que o local e as condições de leitura em que está inserido influenciam, também, a sua interpretação. A aprendizagem ocorre por meio de processos que atuam simultaneamente, o que significa que dificuldades sentidas não podem ser consideradas como algo isolado. A autora refere que os processos e habilidades se dividem em três níveis, tornando possível identificar o nível de dificuldade da compreensão. O nível 1 diz respeito ao leitor, onde este pode ter dificuldade tendo em conta o seu nível de conhecimento, da sua atitude relativamente à leitura e aos processos que não domina, assim como às suas habilidades de leitura (microprocessos, integração, macroprocessos, elaboração e metacognição). O nível 2 está relacionado com o texto, onde se pretende compreender as intenções do autor, a forma como o texto está organizado e o seu conteúdo. Já o nível 3,

consiste no contexto da leitura, onde é possível verificar o interesse e intenção do leitor, as interações sociais e o ambiente em que a leitura ocorre (contexto físico ao nível do ruído e do conforto de leitura).

Para que o leitor compreenda o texto que está a ler, este precisa de ter interesse em lê-lo, bem como ter o conhecimento sobre a língua e sobre a temática do texto. Para além disso, é necessário aplicar as habilidades de leitura, sendo elas cinco: microprocessos (processo de descodificação, identificar palavras, proposições e frases); Integração (identificar conectores nas frases); macroprocessos (saber identificar a ideia principal do texto e resumir o mesmo); processos de elaboração (generalizar com base em casos concretos e pessoais relacionados com o texto) e processos metacognitivos (compreender de forma a fazer algumas adaptações enquanto lê). No nível 2 para o leitor compreender, este precisa de entender que tipo de texto está a ler e compreender as intenções do autor, percebendo como este organizou as suas ideias e o que ele pretende transmitir com as mesmas. No nível 3, estão relacionadas com as condições em que o leitor se encontra no momento da leitura, tendo em conta as suas intenções relativamente à leitura, o que procura saber, as interações com outros leitores e o contexto físico em que se insere.

Segundo Giasson (2000), existem três intervenções pedagógicas a ser realizadas para a aquisição do vocabulário, sendo elas: 1) leituras pessoais, que consistem numa aprendizagem indireta de vocabulário, criando ou aumentando a motivação do aluno para que faça leituras pessoais na aula ou fora da mesma; 2) ensino de estratégias que permitam aos alunos partir do contexto para descobrir o sentido de palavras desconhecidas; 3) ensino direto, no que diz respeito a palavras de vocabulário específico. A autora refere ainda que os leitores adquirem vocabulário através das leituras pessoais. Existem dois modos de aprendizagem indireta do vocabulário: pela análise morfológica ou pela utilização do contexto. Quando um leitor encontra uma palavra nova pela primeira vez, este só aprende uma parte da sua significação, pelo que tem de encontrar essa palavra mais vezes até ter uma visão de conjunto da sua significação.

Porém, no 1.º CEB, muitas vezes não são os alunos que leem os textos propostos em contexto escolar, mas sim os professores. Segundo as *Aprendizagens Essenciais*, quanto ao domínio da oralidade, pretende-se que os alunos sejam capazes de compreender discursos, ouvindo e descodificando o significado das palavras que desconhecem, tendo em consideração o contexto em que estas se encontram. Essa habilidade de compreensão varia entre os alunos. Perante o mesmo texto, dois alunos leitores podem ter níveis de compreensão diferentes. Segundo Sim-Sim (2007), isto deve-se ao conhecimento prévio que cada leitor

tem sobre o tema e ao eventual desconhecimento de certos vocábulos utilizados no texto, isto é, à riqueza lexical de cada leitor. Quanto mais vasta for a sua bagagem lexical, melhor compreenderá o texto que está a ler ou que está a ser lido para si, tendo mais ferramentas para interpretar palavras desconhecidas, devido à sua base sólida de vocabulário e conhecimento geral.

Westerveld *et al.* (2020) afirmam que a compreensão da leitura envolve três elementos, sendo eles: o que o leitor compreende ao ler, o texto a ser compreendido e a atividade da qual a compreensão faz parte. O que o leitor compreende ao ler depende das habilidades de leitura (descodificação, fluência e riqueza lexical), do seu conhecimento prévio relativamente ao mundo e às suas experiências e cultura, da sua motivação e interesse e das estratégias de compreensão. A natureza do texto pode influenciar a compreensão de leitura, devido ao género do texto, à sua estrutura e organização, à complexidade do vocabulário e ao estilo de escrita do autor (uso de metáforas ou ironias). A atividade da qual a compreensão faz parte diz respeito ao contexto em que a leitura ocorre. O propósito da leitura (se é para obter informação, por entretenimento ou por instrução) e o ambiente de leitura (sala de aula, biblioteca, rua) podem afetar a concentração e compreensão da leitura. O facto de a leitura ser feita em voz alta ou em silêncio, haver ou não discussão em grupo, bem como as tarefas relacionadas com a leitura, isto é, se o leitor precisa de responder a perguntas, resumir ou discutir o texto, podem igualmente afetar a compreensão da leitura.

A compreensão da leitura está diretamente ligada ao que o leitor já sabe, tendo em conta a sua experiência enquanto leitor, o conhecimento do mundo, a sua motivação e autoperceção, assim como as suas habilidades cognitivas e linguísticas.

1.1.4 Competências de leitura

Sim-Sim (2007) diz-nos que, quanto maior for a riqueza lexical do leitor, maior será a velocidade com que lê, tendo a capacidade da análise interna das palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura. A riqueza lexical é a quantidade de palavras que um leitor conhece e quanto maior for o seu vocabulário, mais facilmente identifica as palavras presentes num texto de forma imediata e compreende enquanto lê, resultando numa leitura mais rápida. Isto porque o leitor não precisa de parar para descodificar palavras desconhecidas, resultando numa leitura mais fluida.

Para Viana (2009), as competências de leitura agrupam-se em duas grandes categorias: o reconhecimento de palavras (decifração) e a construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo). Esta autora diz-nos ainda que, devido à experiência de leitura, alguns leitores têm a capacidade de reconhecer de forma imediata a palavra escrita, através de um simples olhar. Isto deve-se ao facto de lerem certas palavras frequentemente ou muitas vezes e que já estando familiarizados com as mesmas, através de um simples olhar conseguem dizer a palavra que está escrita, mesmo que não a tenham lido, sendo processadas globalmente.

Contudo, não é a mesma coisa do que as crianças fazerem leituras logográficas, ou seja, saberem qual o supermercado pelo qual estão a passar, devido ao seu logótipo e às suas cores. A leitura logográfica acontece quando a criança reconhece um reduzido número de palavras, tendo em conta a sua configuração global e um conjunto de pistas visuais (formato e cor).

Existem duas vias de leitura, segundo Viana (2009). A via direta, que consiste numa leitura por aproximação, o que resulta muitas vezes em muitos erros. Através da via direta, o leitor olha para uma palavra e reconhece a palavra no seu todo, sem descodificar letra a letra ou foneticamente, isto é, sem analisar cada componente da palavra. A via indireta consiste em identificar a forma fonológica das palavras através de mecanismos de conversão grafema-fonema. Deste modo, permite a leitura de palavras desconhecidas e com as quais ainda não existe qualquer familiaridade, isto é, nenhum registo ortográfico que possibilite a sua leitura pela via direta.

Ao longo do tempo, os leitores vão construindo um armazenamento de palavras visuais e quando as encontram num texto já não precisam de descodificá-las porque já as conhecem e já foram expostos a essa palavra várias vezes. A autora refere que muitas vezes pode resultam em erros de leitura, uma vez que existem muitas palavras que facilmente se confundem: se pensarmos na palavra “barco” e na palavra “banco”, por exemplo, a sua diferença reside apenas na troca de uma letra, pelo que, se o leitor usar a via direta, poderá ler a palavra “banco” como “barco”, por já conhecer a palavra “barco” e considerar que reconheceu a palavra do texto. Apenas uma letra diferente pode causar erros por aproximação.

Viana (2009) defende ainda que um bom leitor usa estas duas vias descritas anteriormente, uma vez que são complementares, durante a leitura. Se o aluno já souber a palavra que está escrita, mas não utilizar a via direta, mas sim a via indireta, isso resultará

numa grande diminuição da velocidade de leitura, tendo consequências ao nível da memória, da compreensão do sentido e significado do que está a ler.

Nesse sentido, Querido e Fernandes (2021) afirmam que, quando se lê rápido e sem esforço, quer dizer que se deixa de estar preso ao processo de descodificação. Desta forma, passamos a ser leitores fluentes, retirando significado àquilo que lemos de forma mais automática.

Pfost e Heyne (2023) referem que as diferenças individuais no que diz respeito às habilidades de leitura podem ter tendência de desenvolvimento cumulativo. Isto é, quando as crianças entram para a escola e apresentam melhores habilidades de leitura, estas tendem a desenvolver e a aprimorar cada vez mais essas habilidades de leitura, muito mais rapidamente do que os colegas que não possuem essas habilidades. As diferenças existentes nas habilidades de leitura entre as crianças vão aumentando à medida que estas vão ficando mais velhas e tendo em conta os hábitos de leitura de cada uma.

Já Westerveld *et al.* (2020) sustentam que o desenvolvimento das competências de leitura não se deve apenas às habilidades cognitivas, mas também ao ambiente sociocultural em que os leitores se inserem. A importância do ambiente sociocultural deve-se à influência do ambiente em que se está inserido, isto é, ao contexto social e cultural em que uma pessoa vive, incluindo a família e os amigos, sendo que esses elementos desempenham um papel significativo na formação das atitudes, valores e comportamentos relativos à leitura.

O envolvimento dos pais/cuidadores no processo de leitura das crianças influencia o desenvolvimento das habilidades de leitura. Se os pais incentivarem a leitura e fornecerem o acesso a livros ou outros materiais de leitura, as crianças terão maiores oportunidades de desenvolver habilidades e práticas de leitura. Referem ainda que os modelos culturais de que a criança dispõe influenciam as atitudes que esta pode ter em relação à leitura: se a cultura onde está inserida valoriza a leitura e a aprendizagem, é mais provável que as crianças desenvolvam o interesse e a motivação para a leitura. Por sua vez, se a cultura não valorizar a leitura, as crianças podem ter menos exposição a práticas de leitura, o que pode influenciar as suas competências de leitura. As escolas também desempenham um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura, tendo em conta que proporcionam o acesso a bibliotecas, a programas de incentivo à leitura e a atividades que promovem a leitura e que contribuem para um ambiente no qual as habilidades de leitura podem desenvolver-se. Com isto, os autores defendem que o ambiente sociocultural influencia a variedade de experiências que uma criança tem, contribuindo para uma compreensão mais ampla do mundo e que influencia as habilidades de leitura, bem como a compreensão de textos.

Capítulo 2- Problematização e metodologia

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

O desenvolvimento do gosto pelos livros e pelo ato de ler, bem como da competência de leitura, é uma questão pertinente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Muitos alunos podem enfrentar dificuldades nas competências de leitura e da motivação para a leitura. Neste contexto, é importante identificar métodos eficazes que promovam o gosto pelos livros e possibilitem um melhoramento da competência leitora dos alunos. Assim, este estudo procura perceber quais as práticas educativas e atividades que podem estimular a leitura no 1.º CEB e quais são as perceções dos professores e alunos sobre esse processo.

Os objetivos deste estudo são:

- 1) Identificar práticas educativas que os professores de 1.º CEB têm que possam contribuir para a promoção do gosto pelos livros, desenvolvendo a competência de leitura dos alunos;
- 2) Avaliar o impacto de diferentes atividades na motivação para a leitura dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB;
- 3) Medir a competência leitora dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB e observar a sua evolução ao longo do tempo.

Com base nestes objetivos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- 1) Qual é a perceção dos professores de 1.º CEB e dos alunos de 2.º ano sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura?
- 2) Que atividades podem estimular a motivação para a leitura no 1.º CEB?
- 3) De que forma os concursos de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos?

2.2. Proposta de intervenção

O meu plano de intervenção em estágio passou por desenvolver o gosto dos alunos pela disciplina da qual afirmaram gostar menos, bem como contribuir para que ultrapassassem as suas dificuldades. Para além disso, no meu estágio observei e desenvolvi

atividades com o objetivo de desenvolver o gosto pela leitura, criando hábitos relacionados com a leitura e que promovessem o desenvolvimento das competências de leitura nos alunos.

Com o objetivo de aferir e caracterizar a competência leitora e observar a evolução dos alunos ao longo do tempo, foram organizados concursos de leitura onde os alunos tiveram oportunidade de treinar diferentes textos propostos pela professora cooperante, em diferentes momentos. Após a leitura de cada aluno, os mesmos foram avaliados. Para além disso, foram realizados questionários aos professores de 1.º CEB da escola e aos alunos do 2.º ano onde estive a estagiar.

A triangulação de três fontes de recolha de dados permite uma maior segurança na interpretação dos dados, assim como melhora a validade dos resultados. Segundo Flick (1992), citado por Azevêdo *et al.* (2013), ao nos posicionarmos sobre um determinado ponto de vista, precisamos necessariamente de nos posicionarmos sobre outros dois pontos de vista. Desta forma, utilizando metodologias distintas, permite a recolha de dados de diferentes formas. A triangulação pode combinar métodos e fontes de recolha de dados qualitativos e quantitativos, tais como questionários, entrevistas, observações e notas de campo, documentos, entre outras.

2.3. Participantes

Para abordar a problematização, foi realizado um estudo qualitativo. Foram utilizados questionários para recolher dados de 18 professores do 1.º CEB e de 23 alunos de uma turma do 2.º ano, o que constitui uma amostra por conveniência, além de atividades práticas que permitiram aferir e caracterizar a resposta dos alunos a diferentes abordagens de leitura.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a pesquisa qualitativa utiliza técnicas como a triangulação garantindo rigor e credibilidade. Na investigação qualitativa os dados recolhidos são bastante descritivos e que incluem citações diretas dos participantes, onde o objetivo principal é entender quais as perspetivas e significados atribuídos pelos próprios participantes.

O estudo realizou-se numa escola pública do concelho de Sintra, onde foram fornecidos questionários a 18 professores titulares, responsáveis por turmas do 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB. A escola em questão tem uma horta escolar, um parque infantil, espaço verdes, um lago, campo de futebol e de basketbol, assim como uma biblioteca escolar. Na biblioteca escolar encontra-se uma professora bibliotecária, que é responsável não apenas pela gestão da

biblioteca, mas também pela realização de diversas atividades de promoção do gosto pelos livros. Estas atividades são realizadas com todas as turmas de 1.º CEB da escola, podendo realizar-se na biblioteca escolar ou na sala de aula da turma em questão. Para além disso, a escola adota práticas de promoção do gosto pela leitura, incentivando o processo de requisição dos livros: cada aluno tem um saco onde coloca os livros que requisitou na biblioteca e são os alunos que escolhem os livros que querem. A professora bibliotecária faz o registo da requisição e, ao fim de duas semanas, os alunos voltam a ir à biblioteca, fazendo a troca por outros livros. Os livros que requisitam na biblioteca podem ser lidos nos intervalos, na sala de aula ou até mesmo em casa.

Foram feitos questionários e atividades com alunos da turma com a qual estava a realizar o estágio. Esta era heterogénea, constituída por 23 alunos do 2.º ano, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade, sendo que 14 eram do género feminino e 9 do género masculino. Fui fazendo observações e tomando notas aquando do estágio, pois a observação naturalista permite melhor compreender a sua individualidade. Questionei os alunos sobre qual era a disciplina de que menos gostavam, sendo que 6 crianças responderam que era o Estudo do Meio, 7 crianças responderam Matemática e 10 responderam Português. À pergunta “gostas de ler?”, 16 alunos responderam que sim, 4 alunos responderam que não gostam de ler e 3 alunos disseram que gostavam mais ou menos. (Anexo 1)

Do que observei em estágio, o grupo mostrava-se bastante participativo nas atividades propostas, apresentando uma resposta rápida às questões que se colocam no dia-a-dia.

Quanto ao contexto familiar e sociocultural dos alunos, a maioria das suas famílias era monoparental e de nacionalidade portuguesa. No entanto, alguns alunos têm nacionalidade ucraniana, moldava, brasileira, cabo-verdiana e angolana.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários (os professores de 1.º CEB e os alunos responderam a questionários que pretendiam identificar as perceções, as práticas e os resultados dos mesmos relacionados com a leitura), atividades práticas (foram utilizadas atividades de leitura de livros e concursos de leitura para avaliar o desempenho dos alunos e medir o seu progresso ao longo do tempo) e observação/registos

(durante as atividades foram feitas observações para melhor compreender como os alunos respondiam a diferentes abordagens de leitura).

O questionário feito aos professores de 1.º CEB (anexo 2) teve como principal objetivo perceber se em sala de aula existe um cantinho de leitura, bem como as práticas utilizadas pelo professor para motivar os alunos. Já o questionário feito aos alunos do 2.º ano (anexo 3) teve como principal objetivo perceber os seus gostos e preferências pela leitura e se têm um cantinho de leitura em casa. Estes questionários são constituídos por questões de escolha múltipla e questões de resposta aberta respondidos no Google Forms (professores) e em formato papel (alunos).

Tanto o questionário para os professores, como o questionário para os alunos foi sujeito a alterações propostas pela minha orientadora e posteriormente enviados para duas professoras de 1.º CEB e feitos em formato papel a dois alunos do 2.º ano para verificar se compreendiam os questionários e se conseguiam responder a todas as questões.

Para além dos questionários, foram realizadas cinco atividades de leitura na turma de 2.º ano, sendo que uma delas foi realizada na rua, duas delas em sala de aula e duas delas através da biblioteca escolar. Após os alunos terem ouvido as histórias, no final foram questionados sobre qual foi a que mais gostaram e quais as razões que os levaram a escolher a mesma.

O concurso de leitura contou com cinco momentos de leitura, em que foi utilizado um semáforo que a professora cooperante tinha na sala de aula para atribuir uma cor a cada aluno, tendo em conta o seu desempenho de leitura. Para atribuir um nível de fluência de acordo com as cores do semáforo baseei-me em Esteves (2013) que afirma que existem três dimensões da fluência na leitura em voz alta, sendo elas: a precisão, a velocidade e a prosódia. A precisão consiste na capacidade de descodificar corretamente as palavras do texto. A velocidade está relacionada com a descodificação das palavras do texto, no sentido em que os leitores mais fluentes utilizam menos recursos de atenção, fazendo um reconhecimento automático das palavras. A prosódia diz respeito ao ritmo e à expressividade com que leem um determinado texto, na extração do seu significado. Neste sentido, foram utilizadas as cores: vermelho, amarelo, azul e verde que se encontram organizadas de forma crescente no nível de fluência da leitura em voz alta. O vermelho é quando o aluno não consegue descodificar o que está escrito. O amarelo é quando o aluno consegue ler algumas palavras que estão escritas, mas demonstra dificuldade em algumas, acabando por se enganar e fazendo uma leitura por sílabas. O azul é quando o aluno consegue ler corretamente o que está escrito, mas não respeita os sinais de pontuação e não lê com entoação. A cor verde é

quando o aluno já consegue ler corretamente o que está escrito, com velocidade e com entoação, respeitando os sinais de pontuação.

Os instrumentos de recolha de dados que utilizei e que expliquei anteriormente consistem numa estratégia de triangulação. Isto é, envolve a recolha de dados utilizando diferentes fontes. Segundo Azevedo *et al.*(2013) a triangulação permite amenizar problemas ao nível da credibilidade feitas em pesquisas, adotando como estratégias de investigação a utilização de diferentes métodos de obtenção de informações.

Os dados recolhidos através destes instrumentos foram analisados de forma a responder às questões de investigação, contribuindo para uma melhor compreensão de como desenvolver o gosto pelos livros e a competência de leitura no 1.º CEB.

Capítulo 3 - Resultados

Os dados recolhidos neste estudo foram tratados de forma a compilar as informações necessárias para dar respostas às questões de investigação.

Neste capítulo será ainda feita a apresentação dos resultados. Segundo Bogdan e Biklen (1999), ao analisarmos os dados recolhidos estamos a organizar a informação de forma sistemática, facilitando assim a compreensão do estudo e da comunicação após a análise dos resultados.

Os dados recolhidos foram colocados num ficheiro Excel de forma a uniformizar os gráficos e facilitar a análise dos resultados.

3.1. Questionário feito aos professores de 1.º CEB de uma escola pública:

Antes de iniciar a análise dos resultados, importa fazer uma caracterização demográfica da amostra deste estudo. Nesta análise participaram 18 professores do 1.º CEB, sendo 94% do género feminino e apenas 6% do género masculino.

A distribuição de idades dos participantes situa-se maioritariamente entre os 30 e os 40 anos, correspondendo a 39% dos inquiridos. Entre os 40 e os 50 anos de idade estão 22% dos inquiridos. Relativamente ao tempo de experiência como professor, a maioria dos professores encontra-se entre os 10 e os 29 anos de serviços.

A elaboração deste questionário pretende responder à pergunta de investigação “Qual é a perceção dos professores de 1.º CEB e dos alunos de 2.º ano sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura?”. Os professores inquiridos lecionam no 1.º CEB, sendo que 22% lecionam no 1.º ano, 28% no 2.º ano, 28% no 3.º ano e 22% no 4.º ano.

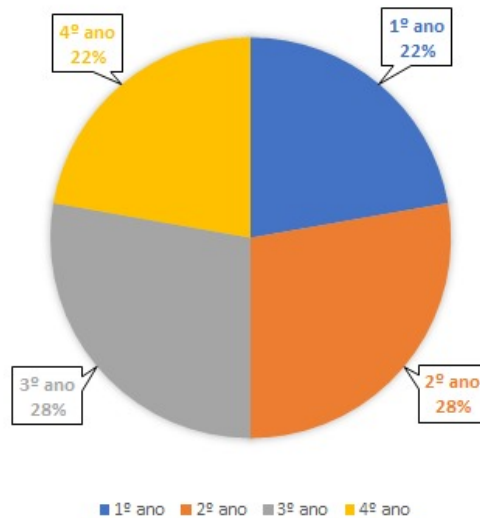


Figura 1 - Ano em que o professor leciona

À questão aberta “Possui um cantinho de leitura/biblioteca de sala de aula? Porquê?”, 67% dos professores afirmaram que têm um cantinho de leitura em sala de aula e 33% afirmaram que não têm um cantinho de leitura na sala de aula.

Os que responderam que têm um cantinho de leitura na sala apresentaram as seguintes razões:

- “Para desenvolver o gosto pela leitura”;
- “Para quando terminam uma tarefa, de forma autónoma, poderem ler o livro requisitado na biblioteca escolar ou um livro que esteja no cantinho de leitura”;
- “Porque consideram importante que os alunos tenham um espaço onde possam estar em contacto com a literatura infantil”;
- “Para criar momentos de leitura que promovam debates e hábitos de leitura, bem como de responsabilidade”;
- “Para os alunos pesquisarem algo sempre que considerem necessário”.

Os 33% dos professores que afirmam não possuir um cantinho de leitura na sala de aula apresentaram razões como:

- “A escola já tem uma biblioteca escolar”;
- “Os alunos já têm possibilidade de levar livros da biblioteca escolar para casa, tendo oportunidade de ler nesse local”;
- “A falta de tempo e de espaço”;
- “Devido às características da sala de aula”.

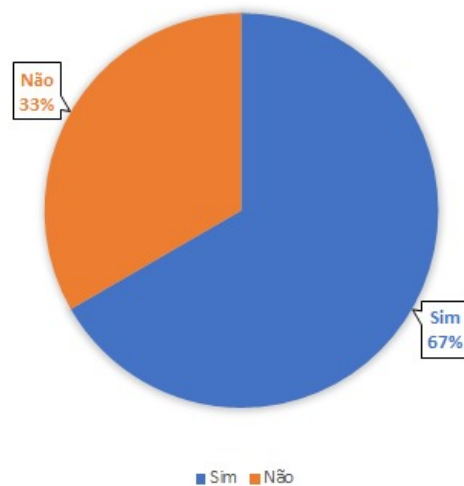


Figura 2 - Existência (ou não) de um cantinho de leitura/biblioteca de sala de aula

Relativamente à questão aberta “Se tem um cantinho de leitura na sala, explique como este está estruturado (móveis, decoração, disposição etc.)”, os 67% dos professores responderam:

- “Um pequeno móvel acessível aos alunos”;
- “Um sofá com almofadas”;
- “Um estrado de madeira com algumas almofadas”;
- “Um móvel com alguns recursos relativos à leitura colados junto à parede (“leiturómetro” e árvore das leituras)”;
- “Um sofá feito com paletes de madeira e uma mesa com livros que os alunos trouxeram de casa”;
- “Uma pequena estante com livros sobre animais, corpo humano, histórias, atlas, entre outros”;
- “Um móvel com estantes, onde os alunos podem ir recolher os livros, com uma placa decorativa a dizer “cantinho da leitura” e um mapa com os nomes dos alunos para registar no final da semana quem foi ao cantinho da leitura”;
- “Uma estante com quatro divisórias e a cada divisória corresponde a uma temática, devidamente etiquetadas (histórias, livros de casa e informação)”;

À pergunta “Como é que os alunos respondem ao cantinho da leitura?”, dos professores que possuem um cantinho da leitura em sala de aula, 57% responderam *muito*

positivamente e 43% responderam *positivamente*, sendo que nenhum dos inquiridos respondeu *indiferentemente* ou *negativamente*.

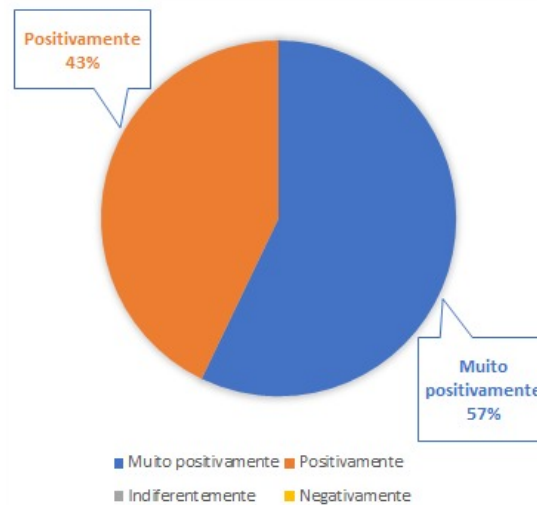


Figura 3 - Reação dos alunos ao cantinho da leitura

Quanto às estratégias utilizadas para motivar os alunos a ler, 28% dos inquiridos responderam “projetos de leitura em grupo”, 22% utiliza atividades relacionadas com os livros, como teatro e jogos, 17% promovem discussões em sala de aula relacionadas com a leitura de um livro e os restantes 28%, responderam que utilizavam outras estratégias para motivar os alunos a ler, sendo elas:

- “Visualização de vídeos, pesquisas, temas históricos e geográficos na sala de aula e incentivo à leitura a partir destes”;
- “Reconto de histórias lidas, partilha de ideias/vivências, sugestões, comentários acerca do livro e da apresentação do colega”;
- “Fichas de leitura e apresentações orais”;
- “Recurso a diferentes estratégias e atividades criativas para explorar as histórias/obras, utilizando contextos e atividades em interdisciplinaridade”.

Apenas 5% dos inquiridos afirmam utilizar como estratégias de motivação para os alunos, no âmbito da leitura, os incentivos ou recompensas.

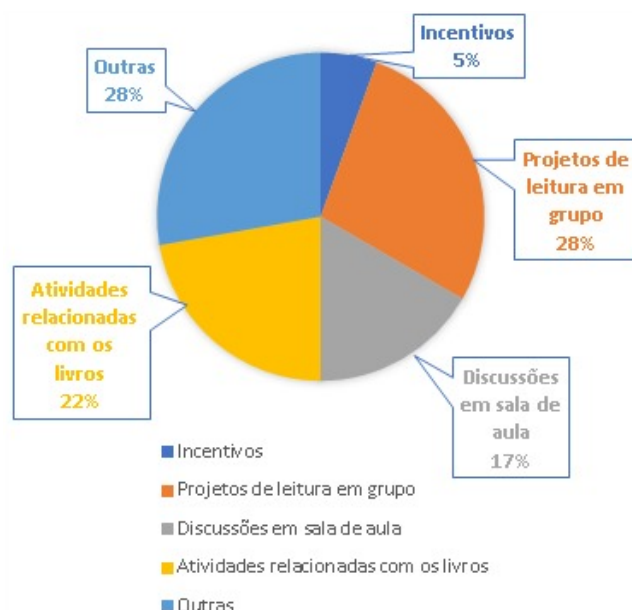


Figura 4 - Estratégias utilizadas para motivar os alunos a ler

À questão aberta “Que rotinas/atividades tem com a turma relacionadas com a leitura?”, os professores mencionaram atividades como:

- “Ler diariamente em sala de aula (tempo mínimo:15 minutos)”;
- “Idas à biblioteca escolar para ouvirem uma história contada pela professora bibliotecária e para requisitarem livros”;
- “Leitura em sala de aula de livros apelativos, maioritariamente relacionados com as emoções e sugestões de leitura de alguns livros por parte dos alunos”;
- “Projeto “Ler, mostrar ou experimentar”, decidido pela turma no qual podem-se inscrever e trazer um livro de casa para ler aos colegas”;
- “Todas as crianças possuem um livro no seu porta-revistas, de forma a que possam ler quando terminam as tarefas”;
- “Partilha de leituras (reconto/partilha de vivências)”;
- “Diário de leitura e leitura para a turma, no pátio da escola”;
- “Leitura de textos em grupo e dinamização de leitura de contos na sala de aula”;
- “Projeto 10 minutos a ler”;
- “Leituras e atividades regulares de leitura”;
- “Partilha de livros e leituras em contexto de sala”;
- “Ler em voz alta frequentemente e ouvir histórias”;

- “Momentos semanais dedicados à leitura (15 a 20 minutos por dia, duas vezes por semana) e sempre que conclui a leitura de um livro, quer seja na escola ou em casa, tem de preencher uma ficha de leitura sobre o que leu. É feito um registo de pontuação atribuída à leitura, o preenchimento de fichas de leitura e apresentações orais e após a classificação mensal dos três alunos que durante esse mês conseguiram obter mais pontos, é feita a atribuição de prémios”;
- “A cada duas semanas a turma visita a biblioteca escolar e durante a visita cada aluno escolhe um livro para ler e apresentar à turma”;
- “Realização de sessões de leitura no exterior”;
- “Momento “chá de letras” em que vão para a rua ouvir uma história enquanto estão sentados numa almofada que trouxeram de casa e bebem o seu chá na caneca que também trouxeram de casa”.

Na questão “Como aborda os desafios específicos que alguns alunos podem enfrentar na motivação para a leitura?”, a grande maioria, correspondendo a 72% afirma que utiliza atividades diferenciadas: tanto o “apoio individual” como “outro” obtiveram uma percentagem de respostas de 11%. Quem respondeu “outro” referiu que utiliza estratégias como o apoio e atividades adaptadas, parcerias com recursos externos e o apoio com os colegas de turma e da escola. Apenas 6% dos inquiridos responderam a parceria com as famílias.

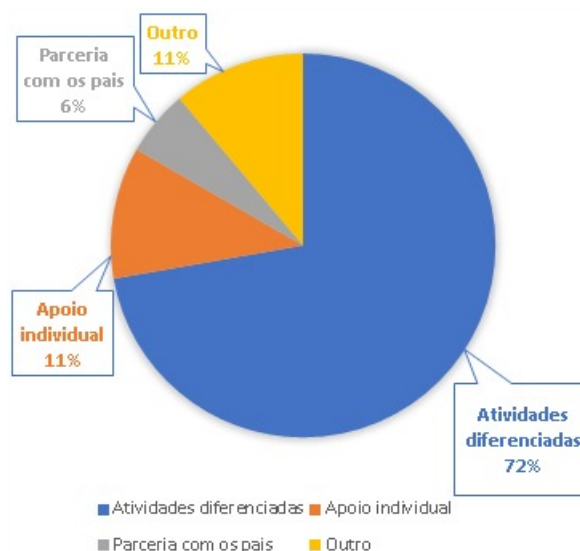


Figura 5 - Abordagem aos desafios específicos na motivação para a leitura

À questão aberta “Já implementou projetos específicos para promover hábitos de leitura na sua turma ou em turmas de anos anteriores?”, 67% dos inquiridos afirmaram que sim e 33% responderam que não. Os que responderam que sim realizaram os seguintes projetos:

- Projeto de concurso de leitura;
- Projeto o livro da semana, em que todos os alunos escolhiam um livro da biblioteca semanalmente, o qual liam durante a semana na escola e levavam para casa no final na semana para efetuar o seu registo numa ficha de leitura;
- Projeto “miúdos a voto” de partilha de leituras realizadas pelos alunos, onde os alunos da escola terão de votar no livro que mais gostaram;
- Projeto “maleta viajante” que incentiva a leitura, uma vez que os alunos trazem livros, receitas, revistas e jornais para apresentarem as palavras (método das 28 palavras) e letras (método analítico sintético) já aprendidas;
- Partilha de livros no ano letivo transato;
- Duelos de leitura, requisições domiciliárias, visitas à biblioteca municipal e vinda dos pais à escola para lerem uma história à turma;
- Projeto de apresentação de um livro que tenham lido, à turma;
- Projeto “ler para os mais novos”, criando as suas próprias histórias e apresentando-as às outras turmas;
- Convidar autores de obras infantis a fazerem a dinamização das suas obras nas escolas junto das crianças;
- Um projeto que consiste na leitura do livro requisitado na biblioteca escolar e na sua apresentação à turma, recorrendo a uma dramatização do mesmo.

Relativamente à questão aberta “O que acredita que poderia ser feito para promover ainda mais a promoção dos hábitos de leitura e o gosto pela leitura?”, os professores referiram que:

“Atualmente estamos numa era da informática e como tal é mais apelativo para os alunos os jogos do que a própria leitura. No entanto deve-se promover esse hábito, da melhor forma possível, sem ser interpretado como uma obrigação, sugerindo livros que vão de encontro aos gostos dos alunos, muitas vezes ligados aos jogos/desenhos animados”. Consideram que “é fundamental criar hábitos de leitura desde o pré-escolar, pois as crianças que estão habituadas a ter rotinas ligadas a horas do conto, mais facilmente possuem hábitos de leitura”. Afirmam

que a parceria com a família é essencial e que os alunos deveriam ter mais livros em sala de aula e em casa.

De forma a promover ainda mais os hábitos de leitura, sugerem:

- “Autores, ilustradores, contadores de histórias irem à escola”;
- “Visitas às bibliotecas escolares e municipais, bem como idas ao teatro”;
- “Apostar em atividades realizadas pelo professor bibliotecário, presente nas bibliotecas escolares”;
- “Leitura em casa”;
- “Elaboração de livros”;
- “Criação de atividades regulares e estruturadas com a implementação de desafios e a integração da leitura em todas as áreas disciplinares”;
- “Realização de concursos de leitura nas bibliotecas escolares e atribuição de um diploma de mérito aos alunos com melhores prestações, tal como faziam anteriormente na escola onde os questionários foram aplicados”;
- “Realização de feiras do livro na escola”;
- “Promover a leitura a pares e em grupo”.

À questão aberta “Considera que existe uma relação entre a existência dos cantinhos de leitura/bibliotecas de sala e o gosto pela leitura dos alunos que frequentam salas com essas condições? Porquê?”, 83% afirmaram que existia uma relação e apenas 17% responderam que não existia relação.

De entre os 83% dos inquiridos que responderam que sim, foram apresentadas razões como:

- “Ao manusearem e explorarem os livros, promove a curiosidade pelos mesmos e pelas histórias, sendo cada vez maior pela familiaridade com os livros e o interesse pela leitura”;
- “Um ambiente propício à leitura incentiva os alunos a criar relações com a leitura e os livros, de forma prazerosa”;
- “A variedade de livros adequados às diferentes idades e interesses dos alunos pode aumentar o gosto pela leitura, pois estão mais propensos a encontrar um livro que os envolva e os mantenha interessados na leitura”;
- “Quando os professores demonstram entusiasmo pela leitura e usam regularmente o cantinho de leitura ou a biblioteca da sala de aula, estão a motivar e modelar comportamentos positivos em relação à leitura”;

- “Os alunos que frequentam cantinhos de leitura ou bibliotecas tendem a gostar mais de ler do que alunos que não frequentam nenhum dos espaços, pois não existe esse hábito”;
- “Considero que os meus alunos gostam de ler, em grande parte, motivados pelo contacto frequente com os livros da biblioteca da sala de aula, pois são eles que muitas vezes pedem para ler um livro quando terminam uma atividade”.

Dos inquiridos que responderam não existir uma relação entre a existência do cantinho de leitura/biblioteca de sala e o gosto pela leitura, apresentaram justificações como:

- “Depende das características da turma”;
- “Não se trata de uma condição essencial para que os alunos possuam o gosto pela leitura. Contudo, pode ser uma estratégia para fomentar o gosto”;
- “Não considero relevante, pois depende do gosto dos alunos e dos seus hábitos”.

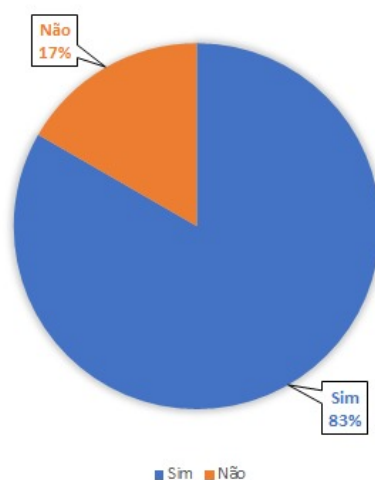


Figura 6 - Relação entre a existência de cantinhos de leitura e o gosto pela leitura

Relativamente à opinião dos professores no que diz respeito às razões por que consideram importante desenvolver o gosto pela leitura, tendo em conta os benefícios que têm as leituras recreativas para os alunos, referiram que:

- “Promove a concentração, a calma e a reflexão”;
- “Promove a empatia, a memorização, a criatividade, a imaginação, a autoconsciência e o pensamento crítico”;
- “Promove a fluência da leitura e da escrita”;

- “Promove a compreensão de textos e o aumento do vocabulário”;
- “Promove uma maior facilidade na interpretação de textos, de situações problemáticas e maior conhecimento”;
- “Desenvolve a comunicação e expressão oral”;
- “Desenvolve a competência leitora, quanto mais lêem mais proficientes se tornam, contribuindo para a descodificação, compreensão e interpretação de textos”;
- “A leitura de histórias com personagens diversas e de diferentes contextos sociais, contribui para o desenvolvimento de emoções e sentimentos positivos em relação às experiências e perspectivas de outras pessoas”;
- “Pode ajudar na regulação de emoções, contribuindo para um aumento da felicidade e diminuição de ansiedade”.

A elaboração deste questionário aos professores de 1.º CEB da escola onde estagiei ajudou-me a perceber as suas perceções sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura, tendo em conta que respondeu à pergunta de investigação. Desta forma, foi possível perceber que os professores utilizam algumas estratégias para motivar os alunos a ler e consideram importante desenvolver o gosto pela leitura pelos diversos benefícios que advêm desse gosto. Relativamente aos alunos que demonstram algumas dificuldades em desenvolver o gosto pela leitura, a maioria dos professores utiliza atividades diferenciadas para motivar esses alunos a lerem. Nem todos os professores realizam projetos para promover hábitos de leitura na sua turma. Contudo, procuram arranjar estratégias para promover o gosto pela leitura e os hábitos de leitura. A grande maioria dos professores considera que a existência de um cantinho de leitura em sala de aula é importante para desenvolver o gosto pela leitura. No entanto, alguns professores referem que se trata apenas de uma estratégia e que a existência do mesmo não faz obrigatoriamente com que o aluno passe a gostar de ler e a ter hábitos de leitura.

3.2. Questionário feito aos alunos de 2.º ano do 1.º CEB de uma escola pública

Antes de iniciar a análise dos resultados, importa fazer uma caracterização demográfica da amostra deste estudo. Nesta análise participaram 23 alunos de uma turma de 2.ºano do 1.º CEB, sendo 61% do género feminino e apenas 39% do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

A distribuição de idades dos participantes situa-se maioritariamente nos 8 anos de idade, correspondendo a 57% dos inquiridos. Com 7 anos corresponde a 44% dos inquiridos.

A elaboração deste questionário pretende responder à pergunta de investigação “Qual é a perceção dos professores de 1.º CEB e dos alunos de 2.º ano sobre as atividades e abordagens utilizadas para promover o gosto pela leitura?”.

À questão “Gostas de ler?”, 39% dos alunos responderam que gostavam muito de ler, apresentando razões como “aprendemos coisas novas e divertidas, porque posso aprender a ler para os outros, gosto de treinar a leitura”. Os alunos que responderam “às vezes” constituíram 22%, apresentando razões como “é cansativo, às vezes não consigo ler, é difícil e tenho dificuldades”. Os alunos que responderam “pouco” atingiram uma percentagem igual à referida anteriormente, apresentando razões como “gosto mais de brincar, tem muitas letras, porque não me apetece e depois não posso brincar e porque tenho dificuldades”. Os alunos que responderam “sim”, correspondendo a 13%, referem que “quando eu estou sem nada para fazer gosto de ler porque ler é bom, gosto das letras e consigo ler”. Os 4% que responderam que não gostam de ler apresentaram como causa “porque tenho dificuldades”.

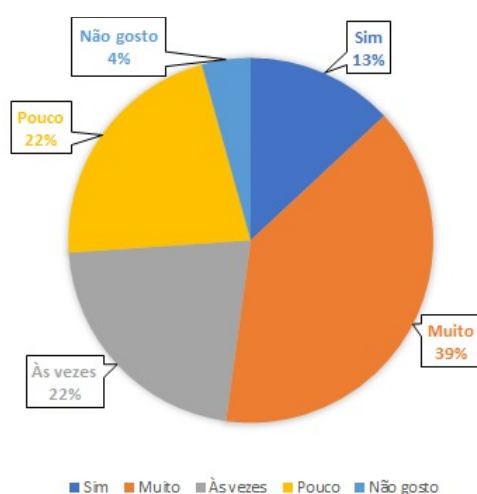


Figura 7 - Gosto dos alunos pela leitura

À questão de resposta aberta “Para ti, quais são os benefícios de ler?”, os alunos referiram: “é divertido; aprendemos várias coisas novas; faz bem à saúde e estimula o cérebro; aprendemos a ler melhor; aprendemos palavras novas; conseguimos perceber o que está escrito; desenvolvemos a criatividade e imaginação; ficamos inteligentes, porque aprendemos novas palavras; porque posso sonhar/imaginar”.

À pergunta “Com que frequência costumamos ler em casa?”, a percentagem mais alta corresponde à resposta “algumas vezes por semana”, sendo que a mais baixa corresponde a 4%, à resposta “menos de uma vez por semana”.

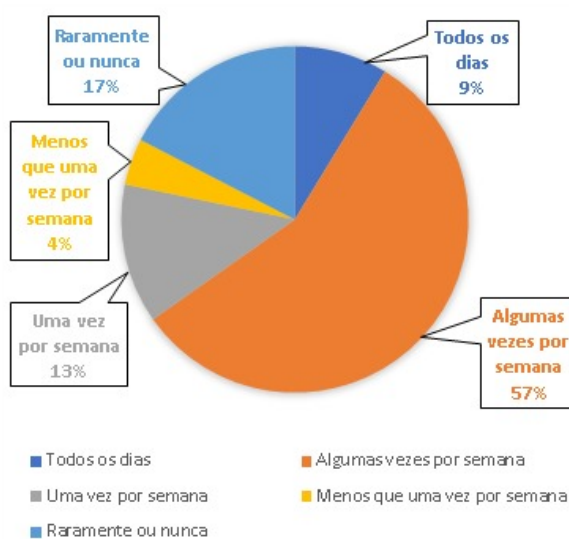


Figura 8 - Frequência de leitura em casa

À questão “Onde costumamos ler com mais frequência?”, 39% dos alunos responderam “na sala de aula”, correspondendo à percentagem mais alta. Seguem-se 31% para a resposta “em casa” e apenas 4% responderam “a biblioteca” como local de leitura que usam com mais frequência. Os alunos que responderam “em outros lugares”, correspondendo a 13% das respostas, referiram que leem com mais frequência no parque, na rua e no carro.

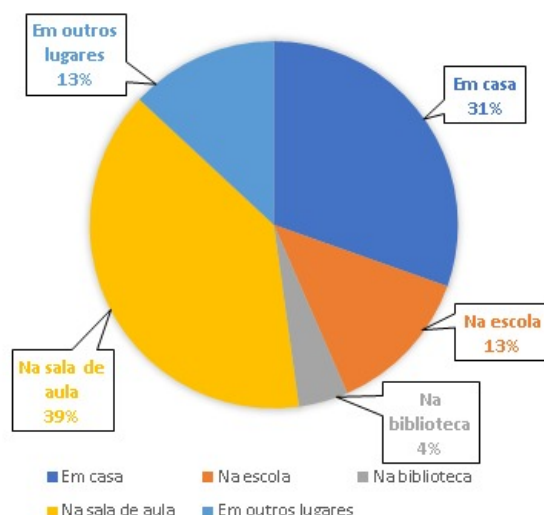


Figura 9 - Locais de leitura

À questão “Possuis um cantinho de leitura em casa?”, 65% dos inquiridos responderam que sim, sendo que os restantes 35% responderam que não possuem. Uma vez que o questionário aos alunos foi feito em papel, estes explicaram como o seu cantinho de leitura estava organizado e onde costumavam ler.

Dos que afirmaram que têm um cantinho de leitura em casa, a grande maioria referiu que se trata de uma estante com livros e que costumam ler na cama ou no sofá. Os alunos que responderam não ter um cantinho de leitura em casa referiram que têm poucos livros em casa e que se encontram numa gaveta. Além disso, referiram que não leem em casa, apenas no centro de estudos. Referem que os únicos livros que leem são os que requisitam na biblioteca ou do manual de português. Onde costumam ler mais, à semelhança dos alunos que têm um cantinho de leitura em casa, leem mais no sofá e na cama.

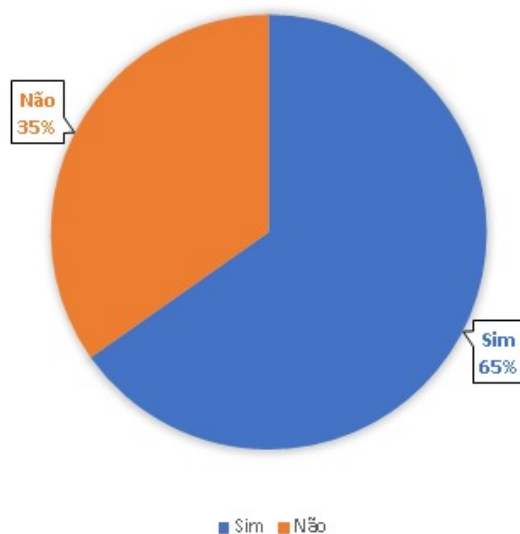


Figura 10 - Cantinho de leitura em casa

Relativamente à questão “Quais os tipos de livro que mais gostas de ler?”, onde os alunos podiam escolher mais do que uma opção, a resposta que obteve uma percentagem maior foi “ciência”, correspondendo a 32%. A que obteve uma menor percentagem, face às que foram apresentadas foram os livros de fantasia, que registaram 14% das respostas dos inquiridos. Dos inquiridos, 7% não responderam nenhuma das opções de livro apresentadas, escolhendo “outros” como resposta, justificando essa opção com: “anime, manga e banda desenhada”.

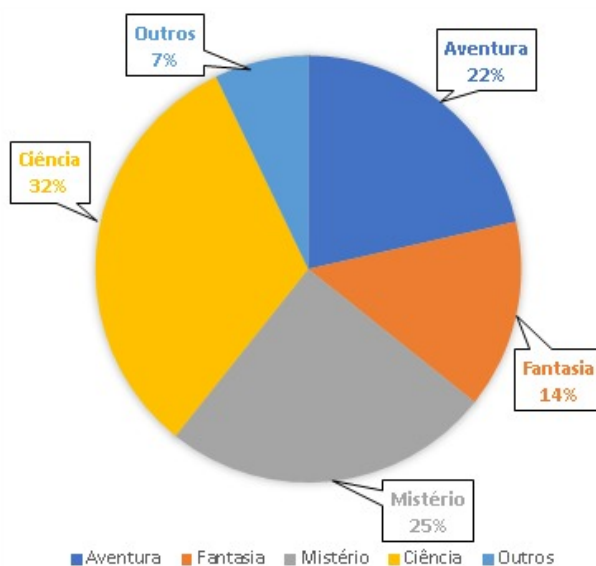


Figura 11 - Preferência de tipo de livro

À questão “Quem costuma ler para ti?”, tendo a oportunidade de escolher mais do que uma opção, todos os alunos responderam a professora como uma das pessoas que mais leem para si, registrando uma percentagem de respostas de 38%. 30% dos inquiridos responderam a mãe como uma das pessoas que também costumam ler para si. As percentagens mais baixas foram de 2%, correspondendo aos “tios” e “amigos”.

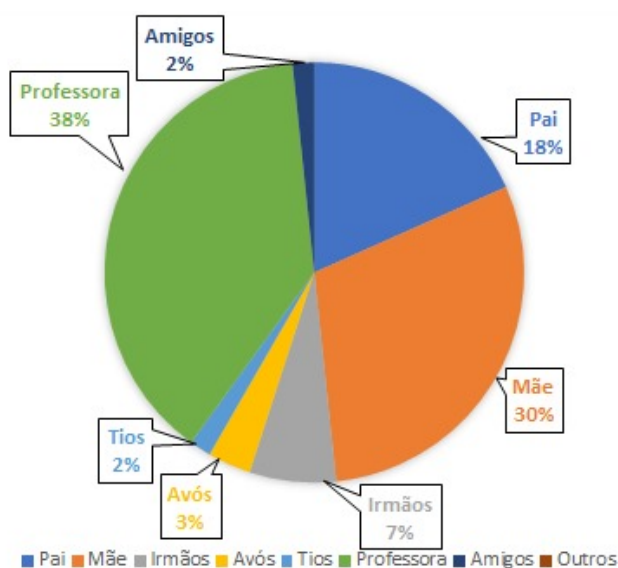


Figura 12 - Pessoas que costumam ler para si

À questão de resposta aberta “Preferes ler sozinho ou que leiam para ti? Porquê?”, 65% dos inquiridos responderam que preferem ler sozinhos, sendo que os restantes 35% responderam que preferem que leiam para eles.

As razões apresentadas pelos alunos em que respondem que preferem ler sozinhos são:

- “Porque já estou a ficar mais velho e já tenho de aprender a ler sozinho”;
- “Porque já sei ler”;
- “Consigo melhorar muito a leitura sozinho, mas se lerem para mim eu nunca vou melhorar”;
- “Percebo melhor quando sou eu a ler”;
- “Porque gosto de ser eu a ler, fico mais concentrada e ninguém me incomoda”.

Já as razões apresentadas pelos alunos que responderam que preferem que leiam para si são:

- “Assim aprendo mais e estou mais atenta”;
- “Tenho mais ajuda e percebo melhor”;
- “Porque não gosto quando me obrigam a ler e assim não tenho de estar a olhar para o livro a ver se li bem ou não”;
- “Tem palavras que eu não sei e assim ao lerem para mim eu aprendo melhor e fico mais concentrada”;
- “Porque tenho dificuldades e assim percebo melhor. Fico mais atenta e consigo imaginar melhor”.

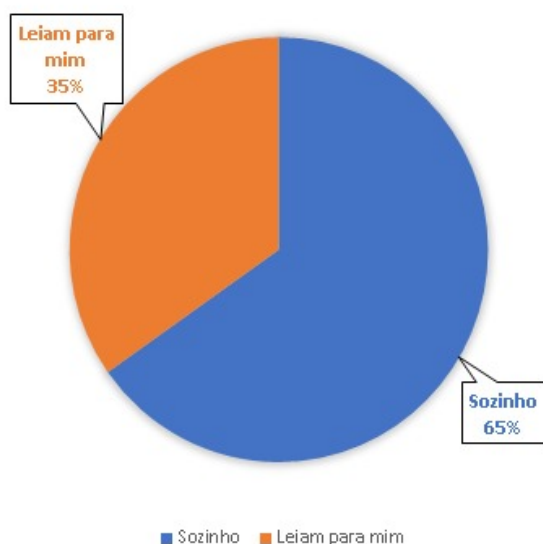


Figura 13 - Preferência de leitura de livro (sozinho ou por alguém)

Relativamente à questão “O que sentes quando comesças a ler um novo livro”, 57% dos inquiridos responderam “entusiasmado”, sendo esta a percentagem mais alta. A segunda percentagem mais alta foi de 26%, na resposta “com vontade”. A percentagem mais baixa registada foi a da resposta “sem vontade”, escolhida por apenas 4% dos inquiridos. No entanto, os que não se sentem muito motivados ao começar a ler um novo livro optaram pela resposta “indiferente”, o que resultou numa percentagem de 13%.

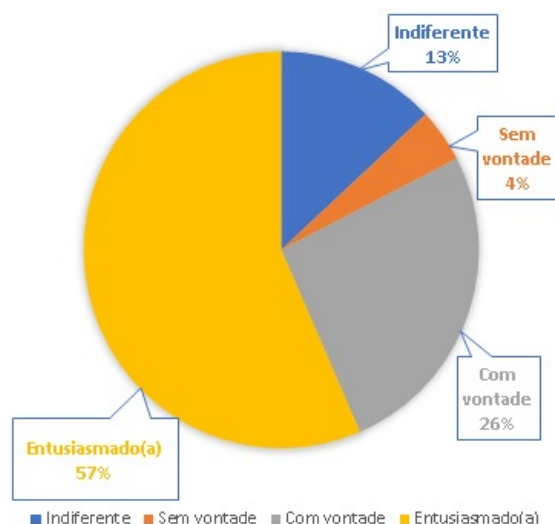


Figura 14 - Sentimento ao começar um livro novo

À questão “Do que mais gostas num livro?”, os inquiridos responderam que gostam mais das “ilustrações”, registando uma percentagem de 31%. Tanto as “aventuras emocionantes” como as “personagens” registaram uma percentagem de 26%. Já a “mensagem da história” foi a menos votada, contando apenas com 17%.

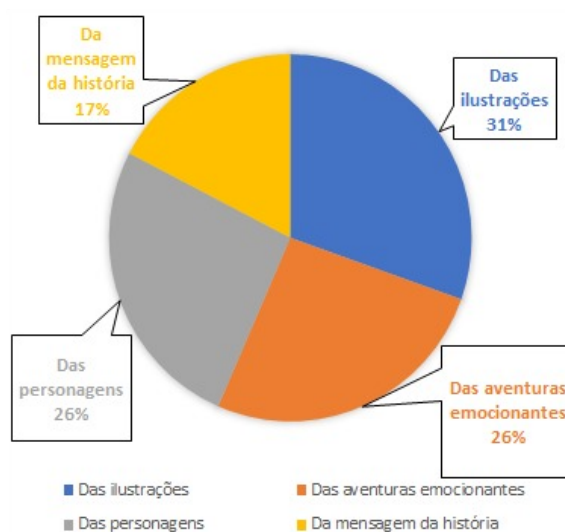


Figura 15 - Do que os alunos mais gostam num livro

Relativamente à última pergunta do questionário, “Na tua opinião, o que pode ser feito na escola ou na sala de aula para tornar a leitura mais divertida para ti?”, os alunos referiram:

- “Trazer livros de casa e contar a história à turma”;
- “Histórias com fantoches”;

- “Termos um cantinho de leitura na sala de aula”;
- “Ler na rua”;
- “Ouvir histórias de livros e não do manual”;
- “Termos livros na sala”;
- “Lermos coisas que eu gosto: animes e manga”;
- “Dramatizar os textos (ler com outra voz)”;
- “Peças de teatro sobre os livros que lemos”;
- “Ler livros na sala quando acabamos os trabalhos”;
- “Lermos na sala todos os dias 20 minutos”;
- “Fazermos jogos com os livros que lemos”;
- “Trazer livros de casa e ler ao longo do dia/semana”;
- “Ler na rua, ao pé do lago, para ver os peixes e os patos”.

A realização deste questionário aos alunos do 2.º ano, sendo esta a turma com a qual estive a estagiar, permitiu responder à questão de investigação referida atrás, ajudando-me a perceber que o desenvolvimento do gosto pela leitura, para estes alunos, está diretamente ligado aos tipos de livros que mais gostam de ler e prende-se com o facto de terem, ou não, acesso aos mesmos em sala de aula, bem como ao facto de serem explorados em sala de aula ou não. Foi possível perceber que o que os alunos mais gostam num livro depende muito das preferências de cada um, sendo que uns dão mais importância às ilustrações, outros à mensagem da história, outros gostam mais das personagens e das aventuras emocionantes que acontecem ao longo das histórias. Os alunos apresentaram estratégias para tornar a leitura mais divertida, mencionando algumas das estratégias referidas pelos outros professores de 1.º CEB. É de destacar que a professora da turma não apresenta nenhuma das estratégias referida pelos alunos, sendo que os mesmos consideram importante a leitura diária ou semanal de um livro à sua escolha, bem como da existência de um cantinho de leitura em sala de aula, uma vez que não existem livros na sala de aula que os alunos possam manusear e explorar.

3.3. Momentos de leitura

Foram observados cinco momentos de leitura, durante os quais os alunos tiveram oportunidade de ouvir cinco histórias diferentes.

Ouviram a história “O Bairro Alexandre” que se encontrava no manual de português e a propósito do qual, posteriormente, fizeram um projeto sobre o que existe junto de onde moram, bem como perto da escola. A história *Uma longa viagem* foi contada através do livro e as imagens projetadas no quadro para que todos as vissem melhor. De seguida, fizeram uma ficha de trabalho para verificar se compreenderam a história, o que resultou em muitas dificuldades por parte dos alunos. Ambas as histórias referidas anteriormente foram lidas em contexto de sala de aula, por mim.

A história *Os animais estavam zangados* foi contada em contexto de biblioteca escolar, pela professora bibliotecária. A professora contou a história mostrando o livro, ao mesmo tempo que projetava as imagens do mesmo na parede da biblioteca. De seguida, foram escolhidos alguns alunos que quiseram dramatizar a história que ouviram, tendo sido atribuído um animal da história a cada um e tiveram de dizer uma fala desse animal.

A história *O monstro das festinhas* foi contada também pela professora bibliotecária com recurso a fantoches, mas em contexto de sala de aula. Após ouvirem a história, os alunos tiveram de desenhar o monstro das festinhas e atribuir adjetivos ao mesmo, escrevendo-os num coração.

A história *Elmer e Alber* foi lida pela estagiária com recurso a fantoches, no recreio da escola. Após a leitura da história, e de regresso à sala de aula, os alunos realizaram bandas desenhadas representando os vários momentos da história.

Após a realização de todas as atividades, os alunos foram questionados sobre qual a história que mais gostaram de ouvir e as razões para essa escolha. Esta questão pretendia responder à pergunta de investigação “Que atividades podem estimular a motivação para a leitura no 1.º CEB?”.

Das histórias que os alunos ouviram, nenhum aluno escolheu *Os animais estavam zangados* como a sua preferida. A mais votada foi a história *Elmer e Alber*, atingindo uma percentagem de 65% dos alunos, que apresentaram as seguintes razões:

- “Foi divertida a história”
- “Gostei que tivesse fantoches”
- “Gosto de elefantes”
- “Porque foi na rua”
- “Gostei das aventuras”
- “Gostei mais das cores, tinha muitas cores alegres”
- “Gostei da história”
- “É igual a algumas das histórias que leio”

A história *O monstro das festinhas* foi escolhida por 17% dos alunos, que apresentaram as seguintes razões:

- “Gostei mais da história”
- “Porque tinha fantoches”
- “Porque era sobre o amor”
- “Porque o monstro era fofinho”
- “A história foi divertida”
- “O monstro adorava festinhas”
- “Porque estava ligada às emoções”
- “Porque achei uma história bonita”

As histórias *Uma longa viagem* e “O Bairro Alexandre” obtiveram a mesma percentagem, de 9%. A razão pela qual escolheram *Uma longa viagem* foi porque gostaram mais da história e, no caso do “O Bairro Alexandre”, porque gostaram mais da história e aprenderam “coisas novas”.

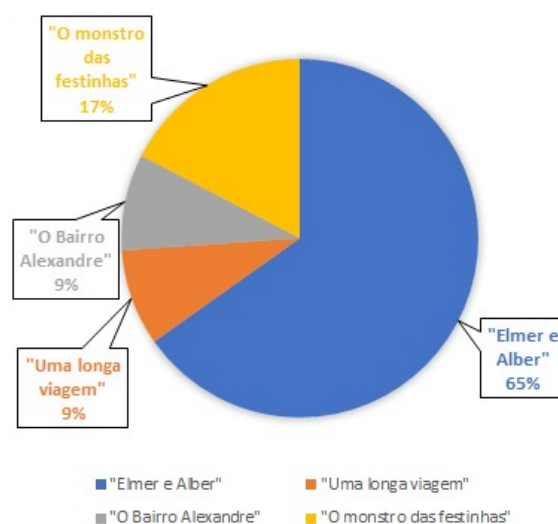


Figura 16 - Preferência de histórias nos momentos de leitura

O registo da preferência dos alunos sobre os momentos de leitura referidos anteriormente permitiu responder à questão de investigação. Muitas das atividades de leitura realizadas ajudam na motivação para a leitura, na medida em que esta está diretamente relacionada com os interesses pessoais dos alunos. Os alunos dão preferência ao local onde a história é contada, ao tipo de história e à forma como a mesma é dinamizada. Foi possível perceber que é importante que os alunos se sintam cativados pela obra, por exemplo, através das suas ilustrações coloridas, que, sempre que possível, os livros sejam lidos em locais

diferentes dos habituais e, acima de tudo, que devemos sempre procurar entender quais os interesses e gostos pessoais dos alunos.

3.4. Concurso de leitura

Foram registados alguns dos momentos de leitura em sala de aula para o concurso de leitura. Os textos foram propostos pela professora cooperante e os alunos tiveram cerca de uma semana para treinar a leitura do texto. Após esse tempo de leitura, os alunos, à vez, foram avaliados. É de referir que, no caso de um dos textos, os alunos contaram com 19 dias para treinar a respetiva leitura, uma vez que ocorreu uma pausa letiva.

A análise dos desempenhos no concurso de leitura pretende responder à questão de investigação “De que forma os concursos de leitura contribuem para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos?”.

Para a avaliação de cada aluno foi utilizado um conjunto de cores afixadas em sala de aula, às quais a professora cooperante intitulou de “semáforo da leitura”. Neste sentido, foram utilizadas as cores: vermelho, amarelo, azul e verde, organizadas de forma crescente para representarem o nível de fluência da leitura em voz alta: o vermelho representa a fluência mais baixa, quando o aluno não consegue descodificar o que está escrito; o amarelo representa a fluência suficiente, quando o aluno consegue ler algumas palavras que estão escritas, mas demonstra dificuldade noutras, acabando por se enganar, e fazendo uma leitura por sílabas; o azul representa uma fluência boa, quando o aluno consegue ler corretamente o que está escrito, embora não respeite todos os sinais de pontuação e não leia com entoação expressiva; a cor verde indica fluência ótima, quando o aluno já consegue ler corretamente o que está escrito, com velocidade e com entoação, respeitando todos os sinais de pontuação.

De forma a organizar melhor os dados recolhidos, foi construída a seguinte tabela:

Texto:	“O Bairro Alexandre” 1. ^a vez	“O Bairro Alexandre” 2. ^a vez	“A menina que queria ser maçã”	“O monstro do tempo”	“Jácome, o inventor”
Data:	11-01-2024	18-01-2024	30-01-2024	07-02-2024	15-02-2024
Aluna 1					

Aluna 2	Blue	Green	Green	Green	Green
Aluno 3	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Yellow
Aluna 4	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluna 5	Red	Yellow	Blue	Red	Yellow
Aluno 6	Yellow	Blue	Green	Blue	Green
Aluno 7	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Blue
Aluna 8	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluna 9	Yellow	Blue	Blue	Green	Green
Aluno 10	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluna 11	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue
Aluna 12	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Green
Aluno 13	Yellow	Blue	Blue	Green	Green
Aluno 14	Blue	Blue	Blue	Green	Green
Aluna 15	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue
Aluna 16	Yellow	Blue	Green	Blue	Green
Aluna 17	Red	Blue	Yellow	Red	Yellow
Aluno 18	Yellow	Blue	Green	Green	Green
Aluna 19	Yellow	Blue	Blue	Blue	Green
Aluno 20	Yellow	Blue	Green	Blue	Green
Aluno 21	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow
Aluna 22	Red	Red	Red	Red	Yellow

Aluna 23					
----------	--	--	--	--	--

Tabela 1 - Avaliação dos alunos no concurso de leitura

O texto “O Bairro Alexandre” foi lido pela primeira vez quando os alunos não tinham contactado anteriormente com este texto. Da segunda vez que os alunos leram o texto, já tinham beneficiado da possibilidade de treinar a sua leitura em casa durante sete dias.

Cor	“O Bairro Alexandre” 1. ^a vez (número de alunos)
Verde	0 alunos
Azul	2 alunos
Amarelo	14 alunos
Vermelho	7 alunos

Tabela 2 - 1.^a Avaliação concurso de leitura “O Bairro Alexandre”

Cor	“O Bairro Alexandre” 2. ^a vez (número de alunos)
Verde	1 aluno
Azul	16 alunos
Amarelo	5 alunos
Vermelho	1 aluno

Tabela 3 - 2.^a Avaliação concurso de leitura “O Bairro Alexandre”

Comparando os resultados obtidos em ambas as leituras do mesmo texto, registou-se uma melhoria por parte de 21 alunos, sendo que um aluno manteve a mesma cor (vermelho) e outro aluno manteve a cor azul. Ao nível da evolução, existiram 5 alunos que melhoraram da cor vermelha para a cor amarela, 1 aluno que melhorou da cor azul para a cor verde e 11 alunos que melhoraram da cor amarela para a azul. Desta forma, considera-se bastante benéfico treinar a leitura de um texto, tendo em conta as melhorias registadas entre a primeira vez que leram o texto em sala de aula e a segunda vez, em sala de aula, após treinarem a leitura do mesmo em casa.

Quanto ao texto “A menina que queria ser maçã”, os alunos tiveram 19 dias para treinar a respetiva leitura, uma vez que houve uma interrupção letiva. Desta forma, registaram-se os seguintes resultados:

Cor	“A menina que queria ser maçã” (número de alunos)
	5 alunos
	9 alunos
	6 alunos
	3 alunos

Tabela 4 - 3.^a avaliação do concurso de leitura

Comparando os resultados da tabela 3 e da tabela 4, registou-se um aumento de verdes (mais 4 alunos), de amarelos (mais 1 aluno) e de vermelhos (mais 2 alunos). Já a cor azul obteve uma diminuição de 7 alunos. Questionei a professora cooperante sobre o aumento da cor vermelha, à qual me explicou que alguns alunos durante a pausa letiva não treinaram a leitura, por razões de esquecimento ou até mesmo o facto de não terem treinado o suficiente resultou numa avaliação não desejada.

Cor	“O monstro do tempo” (número de alunos)
	5 alunos
	8 alunos
	5 alunos
	5 alunos

Tabela 5 - 4.^a avaliação do concurso de leitura

Comparando os resultados da tabela 4 e da tabela 5, passou a existir mais dois alunos com a avaliação de cor vermelha (tabela 5) do que na avaliação anterior (tabela 4).

Cor	“Jácome, o inventor” (número de alunos)
Verde	13 alunos
Azul	5 alunos
Amarelo	5 alunos
Vermelho	0 alunos

Tabela 6 - 5ª avaliação do concurso de leitura

Como revela a tabela 6, comparando os resultados das avaliações obtidas na tabela 5, ocorreu uma diminuição da cor vermelha, que apresenta 0 alunos. O desempenho na cor azul também diminuiu, registando menos 3 alunos do que na avaliação anterior (tabela 5). Já a cor verde registou um aumento de 8 alunos.

Analisando os dados da tabela 1, 13 alunos conseguiram atingir o nível máximo (cor verde) na última avaliação. Contudo, desses 13 alunos, 4 deles – embora tenham conseguido atingir no final a cor verde – registaram oscilações consideráveis nas suas avaliações, como é o caso do aluno 6, da aluna 12, da aluna 16 e do aluno 20.

Houve 9 alunos que conseguiram atingir no final a cor verde e que registaram uma progressão ao nível da competência leitora, não tendo registado nenhuma regressão, sendo eles: A aluna 2, a aluna 4, a aluna 8, a aluna 9, o aluno 10, o aluno 13, o aluno 14, o aluno 18 e o aluno 19.

O registo dos cinco momentos de leitura apresentados anteriormente permitiu responder à questão de investigação enunciada atrás. De facto, a realização de concursos de leitura parece contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos. Foi possível perceber que o facto de treinarem repetidamente a leitura de um texto para o concurso de leitura faz com que aumentem a capacidade de reconhecimento lexical, no sentido em que, numa primeira leitura do texto podem não conseguir ler determinadas palavras, mas, depois de as conhecerem, já as conseguem ler nas vezes seguintes. Por já conhecerem o texto, também conseguem antever os acontecimentos narrados e a entoação das falas, tendo uma melhor capacidade para interpretar expressivamente vozes diferentes, tanto para o narrador como para as personagens. Contudo, foi também possível perceber que, se os alunos não treinarem a leitura dos textos, isso pode resultar em avaliações menos boas ou

oscilações das mesmas, sendo expectável que tenham uma avaliação boa quando treinam e uma menos boa quando não treinam.

Considerações finais

Com a realização deste trabalho, e tendo em conta as técnicas de investigação utilizadas, foi possível perceber a importância das estratégias dos professores para motivar os alunos para a leitura, tanto na escola quanto fora dela. Contudo, apesar de algumas estratégias serem eficazes, nem todos os alunos desenvolverão o gosto pela leitura, pois isso depende do gosto pessoal e das preferências de cada um. Relativamente aos alunos que demonstram algumas dificuldades em desenvolver o gosto pela leitura, a maioria dos professores utiliza atividades diferenciadas para motivar esses alunos a lerem.

Quanto à existência de um cantinho de leitura na sala de aula, a grande maioria dos professores considera que é importante para desenvolver o gosto pela leitura. No entanto, alguns professores referem que se trata apenas de uma estratégia e que a existência do mesmo não faz obrigatoriamente com que o aluno passe a gostar de ler e a ter hábitos de leitura. Foi possível perceber que o que os alunos mais gostam num livro depende muito das preferências de cada um, sendo que uns dão mais importância às ilustrações, outros gostam mais das personagens e das aventuras emocionantes que acontecem ao longo das histórias, outros ainda valorizam sobretudo a mensagem da história. Para além disso, a realização de concursos de leitura parece contribuir, de facto, para o desenvolvimento de competências de leitura dos alunos, sobretudo porque, ao treinarem repetidamente a leitura de um texto para o concurso de leitura, isto faz com que aumentem a sua fluência da leitura: por já conhecerem o texto, conseguem antever os acontecimentos narrados, tendo uma melhor capacidade para interpretar expressivamente vozes diferentes, tanto para o narrador como para as personagens. Contudo, foi também possível perceber que, se os alunos não treinarem a leitura dos textos, isso pode resultar em avaliações menos boas ou oscilações das mesmas, sendo expectável que tenham uma avaliação boa quando treinam e uma menos boa quando não treinam.

Esta investigação contribuiu tanto para o meu desenvolvimento profissional quanto pessoal. Foi essencial para obter o grau de mestre, tornando-me assim professora/educadora. Adquiri novos conhecimentos sobre o tema através de pesquisa bibliográfica e das investigações que fiz.

Posso afirmar que este processo me trouxe uma enorme satisfação. Desenvolvi o meu interesse pela leitura enquanto analisava a sua importância, assim como as estratégias utilizadas pelos professores do 1.º CEB na escola onde estagiei e pelos alunos do 2.º ano da

sala em que estive. Esse estágio permitiu-me também identificar as preferências dos alunos em relação aos livros, os benefícios que eles associam à leitura e suas práticas leitoras, bem como o desenvolvimento das suas competências leitoras.

Uma das limitações deste estudo foi o questionário ter sido aplicado apenas a uma turma do 2.º ano. Poderia ter sido ampliado o estudo para mais turmas ou explorado as percepções dos alunos com base nas práticas dos seus professores. As práticas de promoção do gosto pela leitura e pelos livros são variadas e, muitas vezes, não são implementadas devido à falta de tempo, espaço ou interesse por parte dos professores, podendo tornar-se um obstáculo para alguns alunos. Existem alunos que só contactam com os livros na escola, uma vez que em casa não têm nenhum. Os professores devem ter em conta os interesses dos seus alunos e dinamizar atividades de leitura que motivem os alunos, não esquecendo que, se eles próprios não estiverem motivados, conseqüentemente será mais difícil conseguirem motivar os alunos. Os alunos dão importância ao local onde a história é contada, ao tipo de história e à forma como a mesma é dinamizada. Foi possível perceber que é importante que os alunos se sintam cativados pela obra, por exemplo através das suas ilustrações coloridas, e que, sempre que possível, os livros sejam lidos em locais diferentes dos habituais.

Lembro-me de chegar ao estágio e constatar que os alunos do 2.º ano não tinham livros, além do manual de Português. Propus à professora cooperante a criação de um cantinho de leitura, mas ela não aceitou, afirmando já existir uma biblioteca escolar. No entanto, acredito que algumas das atividades que implementei durante o estágio contribuíram para desenvolver o gosto pela leitura nos alunos. No meu último dia de estágio, entreguei a cada um deles um marcador de livros com uma frase da obra *O Príncipezinho*: “Aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, referindo que esperava que isso os motivasse a continuar a desenvolver o gosto pela leitura e as suas competências leitoras, podendo utilizar o marcador de livros para colocar nos livros que vão lendo ou na página do texto que têm de treinar para o concurso de leitura, sem nunca se esquecerem de mim. Posteriormente, numa das minhas visitas à turma, recordo-me de uma aluna em particular, que me disse que já tinha lido *O Príncipezinho* e que tinha gostado muito. Além disso, não só esta aluna como muitos dos alunos da turma referiram usar o marcador nos seus manuais para o concurso de leitura.

É de salientar que estes alunos apresentaram estratégias para tornar a leitura mais divertida, mencionando algumas das estratégias referidas pelos outros professores de 1.º CEB. É igualmente de destacar que a professora da turma não utiliza nem refere nenhuma das estratégias referida pelos alunos, sendo que os mesmos consideram importante a leitura diária

ou semanal de um livro à sua escolha, bem como da existência de um cantinho de leitura em sala de aula, uma vez que não existem livros na sala de aula que os alunos possam manusear e explorar.

De modo geral, retiro desta experiência um sentimento de gratidão por ter concluído o trabalho final de mestrado, por ter impactado positivamente os alunos da turma com a qual estagiei e por ter despertado neles a vontade de ler. Fico-lhes especialmente grata, pois eles contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, incentivando-me a desenvolver o meu gosto pela leitura para lhes proporcionar o mesmo.

Referências bibliográficas

Aprendizagens Essenciais de Português no Ensino Básico (2018). Ministério da Educação e Direção Geral de Educação.

Araújo, L. & Costa, P. (2023). O PIRLS 2021 mostra que ler para os mais novos é mesmo importante. Iniciativa Educação. Retirado a 23/04/2024 de https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/estatisticas/o-pirls-2021-mostra-que-ler-para-os-mais-novos-e-mesmo-importante?_gl=1*1e88uk2*_up*MQ..*_ga*NjU4OTgyMTMuMTcxMzg2NDgxOQ..*_ga_BJZY0MB36T*MTcxMzg2NDgxOS4xLjEuMTcxMzg2NTI0OS4wLjAuMA..

Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil- Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.

Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K. & Abdalla, M. M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/281285824_A_Estrategia_de_Triangulacao_Objeticos_Possibilidades_Limitacoes_e_Proximidades_com_o_Pragmatismo.

Bastos, G. (2002). *O Novo Fio de Ariadne-Literatura para Crianças e Jovens em Fim de Século*. Universidade Aberta.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., Azevedo, H. (2012). *A Leitura de histórias-qualidade das Interações entre Pais e Filhos*.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação.

Esteves, S. & Almeida, A. A. (2019). Reading Out Loud: Perceptions and Practices of Primary School Teachers. In *Innovation in language learning international conference* (pp.1-5).

Galvão, A. L. M. & Silva, A. C. (2017). *A motivação para a leitura na escola: contribuições do ensino de literatura*. Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS v.18, n.3, p.27-42. Braga.

Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin (capítulo 1).

Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. ASA.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da língua: Percursos de desenvolvimento*. Ministério da Educação.

Iniciativa Educação (2023). Ler em papel ainda mantém a dianteira. Iniciativa Educação. Retirado a 23/04/2024 de https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/ler-em-papel-ainda-mantem-a-dianteira?_gl=1*1e88uk2*_up*MQ..*_ga*NjU4OTgyMTMuMTcxMzg2NDgxOQ..*_ga_BJZY0MB36T*MTcxMzg2NDgxOS4xLjEuMTcxMzg2NTI0OS4wLjAuMA..

Iniciativa Educação (2023). Que efeito têm as salas de aula em plano aberto no desenvolvimento da leitura no ensino básico?. Iniciativa Educação. Retirado a 23/04/2024 de https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/que-efeito-tem-as-salas-de-aula-em-plano-aberto-no-desenvolvimento-da-leitura-no-ensino-basico?_gl=1*1e88uk2*_up*MQ..*_ga*NjU4OTgyMTMuMTcxMzg2NDgxOQ..*_ga_BJZY0MB36T*MTcxMzg2NDgxOS4xLjEuMTcxMzg2NTI0OS4wLjAuMA..

Leite, S. V. M. A. (2015). *A Literatura como Experiência no Ensino Secundário: Ensaio sobre a Cegueira na Escola*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Oliveira, C. (2019). Ler em papel ou num ecrã?. Iniciativa Educação. Retirado a 23/04/2024 de

https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/ler-em-papel-ou-num-ecra?_gl=1*13x55yu*_up*MQ..*_ga*NjU4OTgyMTMuMTcxMzg2NDgxOO..*_ga_BJZY0MB36T*M TcxMzg2NDgxOS4xLjEuMTcxMzg2NTQ2NC4wLjAuMA..

Pfost, M. & Heyne, N. (2023). Fostering children's reading comprehension: the importance of fiction reading. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 13, 127-137.

Plano Nacional de Leitura (2024). Clubes de leitura. Plano Nacional de Leitura. Retirado a 23/04/2024 de https://pnl2027.gov.pt/np4/clubesdeleitura_apresentacaogeral.html.

Querido, L. & Fernandes, S. (2021). Ler por prazer. Quem lê mais, lê melhor, ou quem lê melhor, lê mais?. Iniciativa Educação. Retirado a 23/04/2024 de <https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/ciencia/ler-por-prazer-quem-le-mais-le-melhor-ou-quem-le-melhor-le-mais>.

Resultados Globais PIRLS 2016 ePIRLS 2016-Portugal. (2017). Instituto de Avaliação Educativa. Instituto de Avaliação Educativa. https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/Relat_PIRLS_2016_Resultados.pdf.

Resultados Globais PIRLS 2021- Portugal. (2023). Instituto de Avaliação Educativa. Instituto de Avaliação Educativa. https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/08/PIRLS2021_RelatorioNacional.pdf.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação.

Tavares, C. F. & Barreiro L. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Ministério da Educação.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A avaliação*. Ministério da Educação.

Westveld, M. F., Armstrong R. M. & Barton G. M. (2020). Reading Success, In M. F, Westveld, R. M. Armstrong & G. M. Barton (Ed.), *Reading success in the primary years: an evidence-based interdisciplinary approach to guide assessment and intervention* (pp.1-17). Springer.

Wexler (2022). A leitura enquanto obstáculo à matemática. Iniciativa Educação. Retirado a 23/04/2024 de https://www.iniciativaeducacao.org/pt/ed-on/artigos/cronicas/a-leitura-enquanto-obstaculo-a-matematica?_gl=1*1e88uk2*_up*MQ..*_ga*NjU4OTgyMTMuMTcxMzg2NDgxOQ..*_ga_BJZY0MB36T*MTcxMzg2NDgxOS4xLjEuMTcxMzg2NTI0OS4wLjAuMA..

Textos literários utilizados em contexto de estágio:

Antunes, C. (2009). *O monstro das festinhas*. Soregra.

Chambers, D. H. (2018). *Uma longa viagem*. Kalandraka.

Mckee, D. (2002). *Elmer e Alber*. Caminho.

Mota, A. J., Lima, E., Patronilho, F., Santos, M. M., Barrigão, N. & Pedroso, N. (2021). O Bairro Alexandre. In Porto Editora. *TOP 2- Português* (pp.76). Porto Editora.

Mota, A. J., Lima, E., Patronilho, F., Santos, M. M., Barrigão, N. & Pedroso, N. (2021). A menina que queria ser maçã. *TOP 2- Português* (pp.80). Porto Editora.

Mota, A. J., Lima, E., Patronilho, F., Santos, M. M., Barrigão, N. & Pedroso, N. (2021). O Monstro do Tempo. In Porto Editora. *TOP 2- Português* (pp.156). Porto Editora.

Mota, A. J., Lima, E., Patronilho, F., Santos, M. M., Barrigão, N. & Pedroso, N. (2021). O Bairro Alexandre. In Porto Editora. *TOP 2- Português Livro de Fichas* (pp.39). Porto Editora.

Wondriska, W. (2012). *Os animais estavam zangados*. Orfeu Negro.

Anexos

Anexo 1- Caracterização dos gostos dos alunos

Nome	Disciplina que menos gosta (Porquê)	“Gostas de ler?”
Aluna 1	Matemática (“Porque é difícil”)	“Gosto”
Aluna 2	Matemática (“Porque eu odeio as contas de x”-multiplicação)	“Eu amo, adoro”
Aluno 3	Estudo do Meio (“É difícil”)	“Mais ou menos”
Aluna 4	Matemática (“Porque eu tenho de pensar muito”)	Gosto
Aluna 5	Matemática (“Porque é muito difícil”)	“Sim”
Aluno 6	Português (“Porque tem palavras que travam a minha língua”)	“Sim”
Aluno 7	Português (“Porque é muita coisa para ler às vezes”)	“Não”
Aluna 8	Estudo do Meio (“Não gosto, é difícil”)	“Gosto”
Aluna 9	Português (“Porque tenho de ler muito e copiar textos”)	“Não gosto”
Aluno 10	Português (“Porque cansa”)	“Gosto”
Aluna 11	Português (“Porque tenho	“Gosto”

	muitas dúvidas”)	
Aluna 12	Português (“Porque gosto de ler mais ou menos”)	“Mais ou menos”
Aluno 13	Estudo do Meio (“Porque é chato”)	“Gosto”
Aluno 14	Português (“Porque é chato”)	“Sim”
Aluna 15	Estudo do Meio (“Porque às vezes eu sou má”)	“Gosto”
Aluna 16	Matemática (“Eu gosto, mas baralho-me toda”)	“Gosto”
Aluna 17	Matemática (“Porque sou péssima a matemática”)	“Mais ou menos”
Aluno 18	Português (“Não sei”)	“Gosto”
Aluna 19	Estudo do Meio (“Porque eu tenho dificuldades”)	“Sim”
Aluno 20	Estudo do Meio (“Nós nunca mais fizemos”)	“Sim”
Aluno 21	Matemática (“Porque eu só aprendo algumas coisas”)	“Não”
Aluna 22	Português (“Porque eu tenho sempre de ler e não consigo”)	“Não”
Aluna 23	Português (“Porque é onde tenho mais dificuldades”)	“Sim”

Anexo 2- Questionário feito aos professores de 1.º Ciclo da escola

Hábitos de leitura e o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico

Este questionário foi realizado no âmbito da preparação do Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pelo ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências, sob orientação da professora Sara Leite. O tema do Relatório Final de Mestrado (RFM) é: "Desenvolvendo o gosto pelos livros e a competência para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico". Pretendo, com esta investigação, compreender os hábitos de leitura dos alunos e de que forma as estratégias adotadas em sala de aula e na escola contribuem para desenvolver o gosto pela leitura, bem como as competências de compreensão leitora dos alunos.

O presente questionário tem como objetivo principal compreender as estratégias usadas pelos professores de 1.º Ciclo em sala de aula para promover o gosto pela leitura nos alunos.

Desta forma, solicita-se que responda da forma mais sincera e espontânea que puder. Não há respostas certas nem erradas. As informações e os resultados obtidos respeitarão o anonimato das respostas, sendo os resultados analisados exclusivamente para fins académicos.

Se tiver quaisquer questões, comentários ou preocupações sobre o questionário, poderá contactar a investigadora através do seguinte email: 0000000@alunos.iseclisboa.pt .

Agradeço a sua resposta ao questionário e o tempo disponibilizado para o mesmo.

A investigadora,

Marta Quaresma.

1. Por favor, indique qual o seu género. *

Masculino

Feminino

2. Por favor, indique a faixa etária em que se encontra. *

20-30

30-40

40-50

50-60

60-70

3. Qual o seu tempo de experiência como professor(a)? * _____

4. Qual o ano em que está a lecionar? *

1.º ano

2.º ano

3.º ano

4.º ano

5. Possui um cantinho de leitura / biblioteca da sala de aula? Porquê? *

6. Se tem um cantinho de leitura na sala, explique como este está estruturado (móveis, decoração, disposição etc.).

7. Como é que os alunos respondem ao cantinho da leitura?

Muito positivamente

Positivamente

Indiferentemente

Negativamente

8. Que estratégias utiliza para motivar os alunos a ler? *

Incentivos ou recompensas

Projetos de leitura em grupo

Discussões e sala de aula

Atividades relacionadas com os livros (teatro, jogos, etc.)

Outras

8.1. Se respondeu "outras" anteriormente, indique quais.

9. Que rotinas/atividades tem com a turma relacionadas com a leitura? *

10. Como aborda os desafios específicos que alguns alunos podem enfrentar na motivação para a leitura? *

Atividades diferenciadas

Apoio individual

Parceria com os pais

Outro

10.1. Se respondeu "outro" anteriormente indique qual

11. Já implementou projetos específicos para promover hábitos de leitura na sua turma ou em turmas de anos anteriores? *

Sim

Não

11.1. Se respondeu "sim" anteriormente explique o projeto que realizou ou projetos que pretende realizar.

12. O que acredita que poderia ser feito para promover ainda mais a promoção dos hábitos de leitura e o gosto pela leitura? *

13. Considera que existe uma relação entre a existência dos cantinhos de leitura/bibliotecas de sala e o gosto pela leitura dos alunos que frequentam salas com essas condições?

14. Na sua opinião, porque é importante desenvolver o gosto pela leitura, ou seja, que benefícios têm as leituras recreativas para os alunos? *

Anexo 3- Questionário feito aos alunos de uma turma do 2.º ano do 1.º CEB

Hábitos de leitura e desenvolvimento do gosto pela leitura

1. Género

Masculino

Feminino

2. Idade _____

3. Ano de escolaridade: _____

4. Gostas de ler?

Sim

Muito

Às vezes

Pouco

Não gosto

4.1. Porquê? _____

5. Para ti, quais são os benefícios de ler?

6. Com que frequência costumavas ler em casa?

Todos os dias

Algumas vezes por semana

Uma vez por semana

Menos de uma vez por semana

Raramente ou nunca

7. Onde costumás ler com mais frequência?

- Em casa
- Na escola
- Na biblioteca
- Na sala de aula
- Em outros lugares

7.1. Se respondeste “em outros lugares anteriormente”, refere quais são e o motivo por que lês nesse(s) sítio(s).

8. Tens um cantinho de leitura em casa?

- Sim
- Não

8.1. Se respondeste sim anteriormente, em que sítio costumás ler?

9. Quais os tipos de livro que mais gostas de ler? (podes escolher mais do que uma opção)

- Aventuras
- Fantasia
- Mistério
- Ciência
- Outros

9.1. Se respondeste “outros” anteriormente, indica quais.

10. Quem costuma ler para ti? (podes escolher mais do que uma opção)

- Pai
- Mãe
- Irmão(s) ou irmã(s)
- Avós
- Tios

Outros familiares

Professora

Amigos

Outros

10.1. Se respondeste “outros” anteriormente, indica quem.

11. Preferes ler sozinho ou que leiam para ti? Porquê? _____

12. O que sentes quando comesças a ler um novo livro?

Indiferente

Sem vontade

Com vontade

Entusiasmado(a)

Outro sentimento

12.1. Se respondeste “outro sentimento” anteriormente, indica qual é.

13. Do que mais gostas num livro?

Das ilustrações

Das aventuras emocionantes

Das personagens

Da mensagem da história

De outros aspetos

13.1. Se respondeste “de outros aspetos” anteriormente, indica quais.

14. Na tua opinião, o que pode ser feito na escola ou na sala de aula para tornar a leitura mais divertida para ti?